

Colecção Ciências da Educação

■ Série Debates e Perspectivas

A Educação Comparada para além dos números

Contextos Locais, Realidades Nacionais
e Processos Transnacionais

Comparative Education
beyond the numbers

Local Contexts, National Realities
and Transnational Processes

Carla Galego

Maria Manuel Calvet Ricardo

António Teodoro

(Orgs.)

04



A Educação Comparada para além dos números

Contextos Locais, Realidades Nacionais
e Processos Transnacionais

Comparative Education
beyond the numbers

Local Contexts, National Realities
and Transnational Processes

Universidade Lusófona
25-27 JANEIRO | JANUARY 2016
Lisboa, Lisbon

Atas da 1ª Conferência Internacional
Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
Secção de Educação Comparada
Lisboa, Janeiro de 2016

Ficha Técnica

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Secção de Educação Comparada (SPCE-SEC)

Organizadores: Carla Galego, Maria Manuel Calvet Ricardo & António Teodoro

1ª edição: Edições Universitárias Lusófonas, Dezembro de 2017

Coleção Ciências da Educação – Série Debates e Perspectivas

Design gráfico: Rute Muchacho/COFAC

Paginação: Modos de Ver

ISBN: 978-989-757-035-3

Todos os direitos desta edição reservados por:

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED) e Edições Universitárias Lusófonas
Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa

Email: secretariado.ceied@ulusofona.pt; edicoes.lusofona@ulusofona.pt

Índice

Apresentação	6
--------------------	---

Sessão de abertura

Saudação: Os objectivos da Conferência, <i>António Teodoro</i>	7
----------------------------------------------------------------------	---

A Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e o desafio de novos caminhos, <i>Almerindo Janela Afonso</i>	9
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Mesas Temáticas

Políticas de educação ao longo da vida: Uma experiência em África, <i>Emília Maria da Trindade Prestes</i>	12
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

A aprendizagem das competências de tomada de decisão no curso de Licenciatura de Enfermagem, <i>Fátima Marques</i>	25
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

As políticas de cotas e o acesso em cursos de Bacharelato e Licenciaturas, <i>Edineide Jezine</i>	313
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

El dilema entre democratización y excelencia en educación. Representaciones sociales y marcos de comprensión, <i>José Beltrán, Alejandra Montané & Daniel Gabaldón-Estevan</i>	46
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Experiências de accountability na educação básica brasileira, <i>Marilda Pasqual Schneider</i>	62
------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Escola e Intervenção Comunitária: Intergeracionalidade, Educação e Desenvolvimento Social Local em Escolas em Meio Rural, <i>Abílio Amiguiinho</i>	69
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

La educación rural en el sur de España: más allá de estereotipos, <i>Francisco Javier García Prieto & Francisco J. Pozuelos Estrada</i>	82
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

O programa Escola Ativa e a educação do campo, <i>Jacqueline Bezerra Cunha</i>	91
--------------------------------------------------------------------------------------	----

Da tradição à inovação curricular da Escola Nova: produzindo novas subjectividades, <i>José Viegas Brás & Maria Neves Gonçalves</i>	1003
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------

O movimento da Escola Nova e as ‘tendências educativas’ geradas ao longo do século XX numa encruzilhada de teorias e práticas, <i>Ernesto Candeias Martins</i>	110
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Grupos de trabalho

Formação de docentes universitário(a)s no contexto da transnacionalização educativa: valorização do trabalho docente ou adaptação à reforma? <i>Luciana Leandro da Silva</i>	122
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Imagen literaria de las afrodescendiente en obras escritas por mujeres negras de Brasil y de Cuba, <i>Luciana da Trindades Prestes</i>	134
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

La soberanía política en la construcción pedagógica de la autonomía. Materialización del discurso globalizador en la vertebración territorial de Cataluña, <i>L. Belén Espejo Villar, Luján Lázaro Herrero & Maria Isabel Calvo Álvarez</i>	144
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Políticas globalizadas de educação superior, <i>Emília Maria da Trindade Prestes</i>	156
--------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Novos Sujeitos na Universidade: Acesso e Prospectivas com as Políticas Afirmativas no Vestibular Social, <i>Clélia Brandão Alvarenga Craveiro & Iria Brzezinski</i>	165
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Andanças e mudanças de quatro famílias migrantes com filhos em idade escolar, <i>Elisabete Carvalho, Elisabete Ferreira & José Alberto Correia</i>	172
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Inclusão educativa: concepção de gestores, <i>Geny Alexandre Lopes & Isabel Sanches</i>	1791
---------------------------------------------------------------------------------------------------	------

A inclusão do estudante surdo no ensino superior. Um estudo de caso, <i>Polliana Barboza da Silva & Isabel Sanches</i>	190
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM): ênfase no enfrentamento à discriminação de gênero na política educacional brasileira, <i>Teodora Torres & Alcina Manuela de Oliveira Martins</i>	206
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Diálogos com a educação comparada: modos de pensar e investigar em dois estudos, <i>Danieli Tavares & Mônica Teresinha Marçal</i>	215
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Comunicações Livres

O perfil de gestão e o estilo de liderança de um diretor de uma organização educativa-quadros de referência de diferentes países, <i>Sandra A. Canário C. Ribeiro</i>	228
Os perfis dos gestores e os resultados institucionais em um programa de governo de oferta de educação profissional no Piauí, <i>Rosilda Maria Alves & Evelyn Seligmann Feitosa</i>	235
Atuação dos foruns estaduais permanentes de apoio ao proghrama de formação de professores nois Estados do Amazonas e do Piauí, <i>Francinete Massulo Corrêa & Rosilda Maria Alves</i>	250
Portugal, 1759-1772: Instituição do sistema educativo estatal, com especial referência a Pombal e ao ensino comercial e contabilístico, <i>Miguel Gonçalves & Susana da Fonseca Ribeiro</i>	257
Supervisão pedagógica: uma caça às bruxas ou às boas práticas? <i>Fernando M. F. Rodrigues Silva & António Bernardo M. Pinto</i>	268
A formação contínua de professores: mudanças e outras perspectivas para o trabalho docente, <i>Jane do Carmo Machado & Mary Rangel</i>	281
Currículo, políticas e formação em Curitiba: algumas ponderações, <i>Claudia Madruga Cunha</i>	293
Que supervisão? Que supervisor? Que práticas? As ideias de educadores/professores, <i>Clarinda Barata & Susana Reis</i>	298
Da colonidade à descolonidade do Ensino Superior em Angola, <i>Teresa de Jesus Portelinha Almeida Patatas</i>	305
Tecnologias digitais da informação e comunicação na aula universitária: configurações na reforma curricular da licenciatura em Expressão Gráfica da UFPE, <i>Elizabeth Cristina Rosendo Tomé da Silva & Kátia Maria da Cruz Ramos</i>	312
Formação Docente no Decreto-Lei nº 79/2014: governando com os números da OCDE, <i>Maria Geralda Oliver Rosa</i>	318
El Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR: entre propuestas de integración y limitaciones en la implementación de reformas en la formación de profesorado, <i>Guillermo Ramón Ruiz</i>	324
História e embates políticos do sindicalismo docente universitário latino-americano. Estudo comparado entre Argentina, Colômbia e México entre 1990-2010, <i>Luís Roberto Beserra de Paiva & Carlos Bauer</i>	336
Modelos de gestão e práticas profissionais de educação e formação dos enfermeiros em unidades de cuidados intensivos: uma proposta de estudo comparado, <i>Ana Macedo, Vilanice Alves Püschel & Kátia Grillo Padilha</i>	350
A Trajetória do Movimento Docente no Maranhão, <i>Vanessa Dantas & Carlos Bauer</i>	356
A Influência do Pensamento Pedagógico de Maria Aragão no Maranhão, <i>Vanessa Dantas & Claudiana Pinheiro</i>	368
Introdução ao estudo do conhecimento do modelo de gestão escolar de uma organização do antigo regime: o Colégio Real dos Nobres, 1766, <i>Miguel Gonçalves & Susana da Fonseca Ribeiro</i>	374
As lutas sindicais dos trabalhadores em educação do SINPRO-OSASCO em tempos de transição política (1986-2010), <i>Maria Crisneilândia Bandeira de Oliveira & Carlos Bauer</i>	387
O Vídeo no processo de ensino aprendizagem das ciências: contribuições para um equilíbrio entre oferta educativa e procura em Angola, <i>Marco Luís</i> . . .	395
Compreender as necessidades de formação de educadores e de professores para a resolução dos conflitos na infância, <i>Maria Helena Guerra Pratas, Inês Vasconcelos Horta & Nuno Amado</i>	403
A formação e o perfil dos professores de Biologia na cidade de Jaguaribe (Ceará, Brasil) e professores de Biologia e Geologia na cidade de Bragança (Portugal), <i>Francisca Valkiria Gomes de Medeiros, Maria José Afonso Magalhães Rodrigues & Cícero Antônio Maia Cavalcante</i>	411
Proteção e acolhimento da criança no contexto não formal: história social da infância na contemporaneidade, <i>Ernesto Candeias Martins & Susana I. Bártolo Martins</i>	419
A Comparative research about teachers' citizenship and professional competences, <i>Maria Helena Guerra Pratas, Sandra Chistolini & Et bieta Wd oĉ ko</i>	429
Una visión del liderazgo educativo a través del prisma del liderazgo distribuido: caso de estudio de una escuela de Madrid, España, <i>Ingrid del Valle García Carreño</i>	437
Uma proposta de leitura cartográfica de uma nova territorialidade em sala de aula: Sudão do Sul, <i>Márcio José Celeri & Judite Azevedo do Carmo</i>	450

O sistema de avaliação da educação superior no Brasil: notas sobre a evolução recente e alguns contrastes com o sistema português, <i>Leo Lynce Valle de Lacerda & Almerindo Janela Afonso</i>	459
Accountability, Education and Democracy, <i>Lasse Skogvold Isaksen</i>	465
Políticas curriculares no ensino médio da educação de jovens e adultos (EJA): implicações nas práticas docentes, <i>Maria Cândida Sérgio & José Carlos Morgado</i>	471
A Educação superior brasileira em novas configurações, <i>Luiza Olívia Lacerda Ramos, Rosilda Arruda Ferreira & Edna Cristina do Prado</i>	482
Necessidade de formação de professores/as para o atendimento e escolarização da juventude com doença falciforme, <i>Daniela Santana Reis & Augusto César Rios Leiro</i>	4943
Teacher's Attitude to Immigrant Children in Czech, Austrian and Norwegian Elementary School Context, <i>Klara Zaleska & Pavel Copf</i>	502
A preparação do diretor de escola em Portugal, <i>Hélder António de Mendonça e Silva & Maria do Carmo Vieira da Silva</i>	509
Simuladores Virtuais no Ensino Experimental das Ciências: Uma proposta de Formação Contínua de Professores, <i>Susana Reis & Filipe Santos</i>	525
Política de geração de renda como vetor de transformação de questões de gênero, educação e saúde no meio rural, <i>Nilton Cesar dos Santos & Andre Augusto Pereira Brandão</i>	535
Colégio Santa Mônica: uma porta aberta para o ensino superior, <i>José Almeida Roberton</i>	543
A liderança escolar: Diferentes olhares, Portugal 2013, <i>Ormi Cristina Guimarães Glazar</i>	565
A Escolarização no final do século XIX e início do século XX: a posição da Intelectualidade Portuguesa, <i>José Inácio Fava Batista</i>	578
Os números da avaliação externa em municípios brasileiros, <i>Adriana Bauer, Cláudia Oliveira Pimenta, João Luiz Horta Neto & Sandra Zákia Lian Sousa</i>	590
The global landscape of international schools. Development tendencies and research perspectives, <i>Anne Schippling</i>	599
A experiência de mobilidade de longa duração em alunos do Ensino Secundário. Contributos para a sua formação cultural e psicossocial, <i>Maria Isabel Bettencourt Amorim & Ariana Cosme</i>	606
A Esquizoanálise dos discursos sobre sexualidades e gênero em práticas docentes da educação do ensino superior no Estado da Paraíba – Brasil, <i>Maria do Socorro do Nascimento</i>	627
Interface humano-computador em aplicativos móveis para aprendizagem de inglês: o feedback imediato como critério para implementação curricular", <i>Artur André Martinez Campos & João Correia de Freitas</i>	636
Supervisão pedagógica no ensino profissional: uma realidade ou utopia? <i>Carla Rocha da Silva & Hélia Bracons</i>	642
A indução de novas práticas supervisivas no docente no espaço superior de educação superior, <i>Daniela Gonçalves & Isabel Cláudia Nogueira</i>	652
A complexidade das novas aprendizagens: tic e inovação de processo, <i>Artur Parreira & Lúcia Lehmann</i>	660
Dois paradigmas pedagógicos em confronto: para uma sociedade do conhecimento, <i>Artur Parreira & Ana Lorga da Silva</i>	669
A regulação da educação superior no Brasil e Portugal: um estudo comparado, <i>Eliacir Neves França & Luís Enrique Aguiar</i>	681
A percepção dos professores em relação à prática da monodocência coadjuvada no 1º CEB, <i>Carla Dimitri Dias Alves & Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra</i>	687
Reformas da educação superior no Brasil: tempos e movimentos, <i>Sofia Lerche Vieira & Jaana Flávia Fernandes Nogueira</i>	695
Educação superior e trabalho docente: desafios atuais à formação de professores, <i>Antônio Luís Parlandin dos Santos & Erbio dos Santos Silva</i>	708
Avaliação externa e autoavaliação num agrupamento de escolas TEIP, <i>Joana Sousa, Natália Costa & José A. Pacheco</i>	718
O direito à educação pré-escolar em s.tomé e príncipe: dilemas e desafios na construção do enquadramento legal, <i>Emília Vilarinho & Teresa Sarmento</i>	725

APRESENTAÇÃO

A Secção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE-SEC) organizou em Lisboa, de 25 a 27 de janeiro de 2016, a sua 1ª Conferência Internacional, sob o tema *A Educação Comparada para além dos números: contextos locais, realidades nacionais, processos transnacionais*. A Conferência contou com o apoio do World Council for Comparative Education Societies (WCCES) e da nóvel Sociedade Ibero-Americana de Educação Comparada (SIBEC), tendo como núcleo organizador o Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

A Conferência contou com 312 participantes, oriundos da Europa (137), da América Latina (129), da Ásia (3) e de África (3). Desses participantes, 214 apresentaram uma comunicação, inserida no vasto programa que incluía, para além das sessões plenárias, sessões temáticas, grupos de trabalho e comunicações livres. Nem todos os autores disponibilizaram à Comissão Organizadora os textos das suas comunicações. Mas, um número muito significativo, disponibilizou o seu trabalho para publicação, que constitui o livro de atas agora editado.

Não foi fácil reunir tantos e tão diversificados contributos, para além das limitações de uma comissão organizadora constituída por professores asoberbados com outras responsabilidades profissionais (e pessoais). Com o pedido de desculpa pelo atraso, aqui se deixa este contributo para a afirmação da SPCE-SEC, uma secção da SPCE que pretende representar nacional e internacionalmente a comunidade que, em Portugal, se identifica com o campo da Educação Comparada.

Lisboa, Novembro de 2017

Carla Galego & António Teodoro

SESSÃO DE ABERTURA

Saudação: os objectivos da Conferência

António Teodoro

Coordenador da Conferência. Coordenador da SPCE-SEC

Bem-vindos à cidade de Lisboa neste início do ano de 2016. Estamos reunidos no âmbito de uma Conferência organizada pela Secção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE-SEC), com o apoio do World Council for Comparative Education Societies (WCCES). No Presidente da Direção Almerindo Janela Afonso saúdo o conjunto da comunidade académica representada pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. No Presidente Carlos Alberto Torres, saúdo a vasta comunidade de sociedades de Educação Comparada que integram o WCCES, algumas delas aqui representadas por seus dirigentes, como a Associação Francófona de Educação Comparada (AFEC).

As sessões plenárias da Conferência decorrem no Centro Cultural de Belém, um espaço onde, no passado, se situavam as praias de onde os navegadores portugueses, há mais de 500 anos, partiram para o mar desconhecido. As sessões temáticas e os grupos de trabalho decorrem na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que, por meio do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), assumiu a coordenação e organização da Conferência. Ao Professor Mário Moutinho, magnífico Reitor da Universidade Lusófona, a nossa saudação e agradecimento por todo o apoio concedido pela Universidade a esta iniciativa. Sem esse apoio, a Conferência não seria possível.

A Conferência foi convocada tendo como tema *A Educação Comparada para além dos números: contextos locais, realidades nacionais e processos transnacionais*. O ponto de partida foi o reconhecimento de que grande estudos internacionais, como o TIMSS, o PISA, o PIRLS ou o TALIS, se tornaram, nos tempos de hoje, uma das principais tecnologias de governação. O seu papel, sendo o de fornecer as evidências para a ação política governativa (*evidence-based policy*), remetem para plano secundário outros aspectos, como o debate democrático sobre as dimensões políticas da educação. Esses estudos comparativos, especialmente o PISA, passaram a desempenhar um papel chave na regulação das políticas educativas dos Estados nacionais e das regiões onde eles se inserem, como a Europa e a América Latina.

Mas, para além dos números apresentados nesses grandes estudos comparativos, existe toda uma vida que importa ser analisada e debatida por um campo como o da Educação Comparada. Por isso, o desafio apresentado aos professores e investigadores do campo, aos estudantes de pós-graduação com trabalhos que cruzam (ou desenvolvem) estas problemáticas, para trazerem os resultados da sua investigação, a sua reflexão teórica, as suas propostas de interpretação (e de intervenção) no mundo das políticas (e práticas) de Educação.

Nestes tempos de enorme pressão sobre a apresentação de resultados da produção científica, que alguns designam por *produtivismo académico*, as iniciativas científicas sobre a forma de congressos, conferências ou seminários nem sempre são os melhores locais de debate científico. Todos nós temos a experiência de congressos ou conferências que são uma sucessão de monólogos, onde cada participante apresenta a sua *talk* e se vai embora sem interagir com os outros participantes. Hoje, há mesmo congressos que preveem a atribuição de certificado a quem apresenta comunicação mas não está presente, dispensando a relação que se estabelece sempre em todo o ato de comunicação.

Embora ainda de modo limitado, procuramos combater essa tendência. Primeiro, organizando um conjunto de painéis sobre algumas das problemáticas-chave nas quais a SPCE-SEC se organiza (regulação transnacional das políticas públicas, interculturalidade, estudos comparados do currículo), para os quais se convidaram alguns dos autores de referência dos respectivos campos e de diferentes experiências e localizações linguístico-culturais.

Segundo, criando espaço para os próprios participantes apresentarem propostas de mesas temáticas e de grupos de trabalho que permitam, em *petit comité*, um debate próximo entre aqueles que estão interessados numa determinada problemática ou linha de pesquisa. Por último, mantendo a possibilidade de apresentação de comunicações, que permitam, nomeadamente a estudantes de pós-graduação, apresentarem o estado das suas pesquisas, das suas interrogações e conclusões.

Uma palavra final para a apresentação do momento político que se vive em Portugal, em cuja capital se realiza esta Conferência.

Portugal viveu nos últimos 4 anos um período de intervenção externa no plano da sua soberania financeira e orçamental, por parte de uma *troika* constituída pela Comissão Europeia (CE), o Banco Central Europeu (BCE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Foram anos muito difíceis, onde se verificou um empobrecimento geral das classes médias, dos trabalhadores e dos aposentados, um aumento significativo do desemprego e da emigração de jovens qualificados, uma acentuada diminuição dos orçamentos da educação, da ciência, da cultura e de outras funções sociais do Estado, como a saúde, com uma correspondente perda de direitos sociais e o aumento das desigualdades. As estatísticas, na sua frieza e generalização, dizem que Portugal, em 2015, ainda tem o seu PIB 5,5% inferior ao de 2008, o ano do início da grande crise financeira mundial.

Em Outubro de 2015 iniciou-se um ciclo de eleições decisivas para o futuro próximo de Portugal (e, em certa medida, da União Europeia). Das eleições legislativas saiu uma solução de governo original desde a Revolução de Abril de 1974: um governo do Partido Socialista com o apoio parlamentar de toda a esquerda (Bloco de Esquerda, Partido Comunista Português e Os Verdes). Essa aliança foi construída na base de acordos visando pôr fim às políticas de austeridade, devolvendo aos portugueses os rendimentos retirados desde 2011, e afastar do poder aqueles que, assumidamente e de modo cúmplice com a *troika*, levaram ao empobrecimento do País. Uma experiência acompanhada com expectativa e com implicações futuras ainda longe de poderem ser totalmente equacionadas.

Esse ciclo de eleições termina agora com as eleições para a Presidência da República, que tem a particularidade de ter como um dos candidatos com possibilidades de ser eleito Presidente da República um membro da Comissão Científica da Conferência, seguramente o mais conhecido (e ilustre) dos comparatistas portugueses: *António (Sampaio da) Nóvoa*. Independentemente do resultado que venha a obter – e a grande maioria dos professores e investigadores portugueses, muito para além das fronteiras partidárias, desejam que ele possa ser o próximo Presidente da República –, António Nóvoa mostra a enorme importância da intervenção cívica e política, na boa tradição da Educação Comparada: não basta conhecer, interpretar ou compreender. É também preciso transformar a realidade, mesmo quando essa transformação se realiza não no campo da ciência mas no campo da Política (com P maiúsculo), da defesa da liberdade, dos direitos humanos e da justiça social, da representação dos que menos voz possuem.

A Conferência vai começar. Vamos então a esse debate, fundamentado em pesquisa empírica realizada, em teorias desenvolvidas, em ideias capazes de construir projetos alternativos no campo da educação e formação. Há precisamente 500 anos, Thomas More, com a sua *Utopia*, iniciou uma tradição de busca de projetos alternativos que possam guiar a ação humana para patamares de uma maior justiça, beleza e felicidade. Essa busca por *utopias* torna-se hoje imprescindível perante o esgotamento do modelo escolar e a sacrossanta hegemonia de políticas públicas que tudo reduzem a números, a *rankings* e a avaliações descontextualizadas.

A SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E O DESAFIO DE NOVOS CAMINHOS

Almerindo Janela Afonso

Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

A Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação (SPCE) é uma importante associação científica e profissional. Completados já 25 anos de existência e atividade, continua a ser, em Portugal, o único espaço institucional aberto à pluralidade de disciplinas académicas e objetos de pesquisa constitutivos do campo vasto e heterogéneo das Ciências da Educação. Também por isso, é um lugar de construção e afirmação de uma identidade coletiva que traduz (não sem salutares tensões teórico-conceptuais e epistemológicas), as possíveis convergências e sinergias para as quais contribuem, de modos também plurais, centenas de associados(as) individuais e coletivos.

Apesar de jovem, mas já a entrar na maturidade, a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação passou, até ao momento, por algumas fases bastante distintas do seu percurso de vida organizacional – fases relativamente identificáveis por referência a também distintas conjunturas sociais, económicas e políticas, e a diferentes momentos, representações e legitimidades em torno da sua natureza científica, capacidade de sustentar e justificar opções profissionais, e probabilidade de influência no contexto da elaboração e implementação das decisões institucionais e de governação.

A partir, sobretudo, da expansão da sua inserção no âmbito do ensino superior – a que não foi alheia a interiorização da educação como direito humano básico, a democratização do acesso a diferentes graus de ensino e a crescente procura de formação de educadores e professores –, as Ciências da Educação assumem, intencionalmente, uma atitude mais estratégica e de crescente visibilidade social e institucional, no final dos anos 1980, início dos anos 1990, quando uma nova geração de professores(as) e pesquisadores(as) começa a realizar, defender e divulgar, no seio da comunidade de referência, os seus trabalhos de investigação, sobretudo a nível do doutoramento, trazendo novos e sólidos conhecimentos sobre as realidades portuguesas, e repercutindo os seus contributos originais na criação de cursos, unidades curriculares e departamentos universitários e politécnicos.

Esta segunda geração de professores(as) e pesquisadores(as) inicia assim uma fase de consolidação tendencialmente autárquica a nível departamental e institucional, ainda que o faça em relativa continuidade com o trabalho de uma geração imediatamente anterior que, na transição para a democracia e sobretudo a seguir à Revolução dos Cravos, tinha, em muitos casos, feito os seus estudos e teses em diferentes instituições fora do País, trazendo consigo importantes e duradouras influências iniciais.

Ao longo deste percurso de relativa consolidação, os primeiros sinais de crítica às Ciências da Educação dirigem-se às posições pedagogicamente mais progressistas defendidas por alguns setores da docência e investigação educacionais, e ocorrem de forma ténue e gradual, ganhando maior visibilidade por ação de certos *opinion makers* e órgãos de comunicação social, nos inícios dos anos 2000, à medida que a agenda neoliberal e neoconservadora era assumida pelos governos que se seguiram ao longo desta década. Esta conjuntura histórica, aliás, agravada pela crise económica e financeira dos últimos anos, acaba por ser altamente desfavorável às Ciências Sociais e Humanas, em geral, mostrando-se mesmo particularmente adversa às Ciências da Educação.

Também por isso, a SPCE tem procurado ser um *locus* de resistência aos discursos e políticas ideológica e culturalmente dominantes, assumindo uma atitude pró-ativa no âmbito das suas atribuições e possibilidades.

No momento atual, voltamos a perceber sinais de mudança e de esperança. A este propósito, não terá sido por acaso que o Secretário de Estado da Educação, João Costa, um dos membros do atual Governo, na sua primeira intervenção no Parlamento (Assembleia da República), sublinhou com grande ênfase a necessidade de ouvir os(as) professores(as), outros agentes e atores educativos, bem como investigadores(as), nomeando explicitamente as Ciências da Educação e chamando a atenção para a importância dos seus contributos para definir políticas que

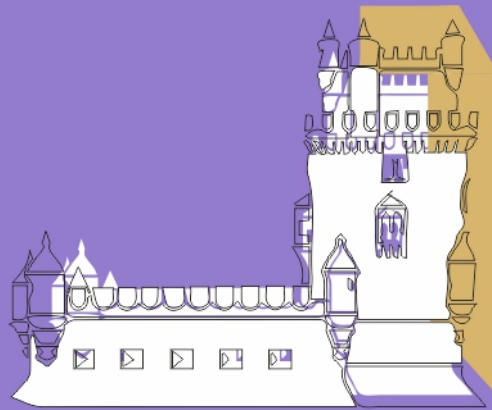
deixem de ser sustentadas em opiniões aleatórias. Nesta nova conjuntura, poderá abrir-se assim uma outra fase e outras oportunidades para o nosso campo de investigação, reflexão e ação profissional.

É caso para nos regozijarmos com o retorno (discursivo) das Ciências da Educação. Mas devemos fazê-lo de um modo realista porque há muitos desafios a enfrentar, e as tarefas que temos pela frente não são fáceis de realizar. Por outro lado, o campo das Ciências da Educação é, como atrás se referiu, muito heterogéneo no que diz respeito às identidades disciplinares primeiras, e ainda muito desigual no que diz respeito às capacidades e possibilidades que individual, coletiva ou institucionalmente existem para construir conhecimento científico e pedagógico, sobretudo quando se quer seguir padrões avançados em termos teórico-conceptuais, metodológicos e éticos (como é pressuposto acontecer).

Mas este *campo*, como qualquer campo científico, não deixa de ser atravessado por interesses, tensões, estratégias, relações de poder, lutas simbólicas... É também aqui que a SPCE pode ter (e tem procurado ter) um papel relevante, assumindo-se como lugar de construção, democraticamente participada e dialógica, de alguns consensos fundamentais (nomeadamente aqueles que são sugeridos na nossa Carta Ética, recentemente aprovada). Percebida assim, a SPCE traduz justamente, como em tempos propôs António Nóvoa, o lugar possível (e desejável) da expressão de uma identidade segunda, ou seja, uma identidade coletiva de todas e todos os que trabalham no campo das Ciências da Educação.

E esse lugar pode e deve multiplicar-se por muitos outros lugares, como é o caso desta Conferência Internacional, nomeadamente pelo apelo que nela se faz aos diferentes contextos locais, realidades nacionais e processos transnacionais. Mas este evento tem também um outro significado mais circunscrito, mas nem por isso menos decisivo. Ele mostra bem a capacidade de realização de um conjunto de colegas que constituem a Secção de Educação Comparada da SPCE, em boa hora imaginada pelo Prof. António Teodoro e impulsionada por todos(as) aqueles(as) que de forma mais determinada e empenhada nela se integram. O resultado está aí. Em pouco mais de um ano, esta Secção (ou GT, como diriam os nossos colegas brasileiros) soube maximizar os nossos recursos coletivos e procurar outros alternativos, traçar objetivos novos, mobilizar especialistas de referência nacional e internacional, e inserir-se internacionalmente como parceira em outras organizações de educação comparada.

As possibilidades que esta Conferência contém, inscrevem-se, assim, de uma forma particularmente congruente com os objetivos que nos últimos anos temos procurado concretizar: uma gradual internacionalização da SPCE, através da construção de pontes com muitos(as) professores(as) e pesquisadores(as) de vários lugares do mundo e com associações científicas congéneres, nomeadamente dos países lusófonos. Neste sentido, esta salutar transgressão das fronteiras disciplinares tradicionais (e nacionais) talvez seja também uma oportunidade nova de construção e reconstrução de uma identidade coletiva para as Ciências da Educação. Sem deixar de considerar as especificidades e a pluralidade de percursos, mas dialogando e trabalhando em conjunto, trata-se também de ultrapassar o habitual protagonismo eurocêntrico, assumir e exercitar mais a interdisciplinaridade e criticar os entraves à produção do conhecimento científico e educacional que ainda resultam das fronteiras geográficas, históricas e culturais estabelecidas.



CON
FERÊN
CIA

CONFERENCE

SEC

s p c e

mesas temáticas

Universidade Lusófona
25-27 JANEIRO | JANUARY 2016
Lisboa, Lisbon

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: UMA EXPERIÊNCIA EM ÁFRICA

Emília Maria da Trindade Prestes
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introdução

José Beltrán Llavador (2010, p.3) alerta para o compromisso de repensar e reinterpretar “la naturaleza de la investigación, sobre el impacto de la globalización en las políticas educativas y las mutaciones a las que asistimos en el campo de la formación” além de considerar a necessidade de *repensar* “los fines de la educación en el contexto de la llamada sociedad del conocimiento y del aprendizaje permanente”. Estas observações colocam em pauta a premissa da *educação ao longo da vida*, conceito educacional e ideológico, teórico e metodológico, que entrelaça valores individuais e coletivos relacionados com a prosperidade econômica e com a promoção de princípios democráticos e justiça social (UNESCO) em um contexto marcado por complexas exigências relacionadas com a formação e a aprendizagem das pessoas.

É neste contexto complexo, onde a experiência educacional ao *longo da vida* introduz uma maneira de pensar e de oferecer uma nova visão do futuro, surgindo daí um novo paradigma educativo que propicia três importantes mudanças educacionais na sociedade: a primeira, de dimensão científica; a segunda, de dimensão pragmática e uma terceira de natureza internacional, segundo Torres (2013). A junção destas três dimensões, em sua opinião, requer a formulação de novas teorias ou de proposições teóricas, o desenvolvimento de pesquisas sobre a realidade e a organização de outras políticas ou de planos educacionais no âmbito das políticas de educação; sendo, também, objeto de desafios e de preocupação de instituições internacionais e nacionais, instituições da sociedade civil e das instituições de ensino e de pesquisa, como é o caso das Universidades (Torres, 2013).

Apesar da educação ao longo da vida ser um aspecto fundamental na vida de um indivíduo contemporâneo, isto não a exime, em sua aplicação, de ser submetida a críticas e discordâncias. Com efeito, como comenta Beltrán (2013, p.112):

A sua implementação em políticas e práticas educativas, pode sofrer uma instrumentalização em mãos dos interesses de um sistema econômico que está mostrando seu pior rosto na crise que vemos padecendo desde há alguns anos atrás. A lógica neoliberal cria exigências para seu próprio benefício e lucro que entende como demandas sociais, mas do que como necessidades sociais autênticas, gerando iniquidade, servindo-se para isso dos pilares que vêm sustentando o Estado de Bem-Estar social, a saber, a sanidade, a educação e o trabalho. (Beltrán, 2013, p.114)

Assim compreendida, a educação de adultos no âmbito de uma realidade global, onde existem milhões de pessoas que ainda não foram alfabetizadas, outras tantas consideradas analfabetas funcionais ou que não concluíram o ensino fundamental; milhões de desempregados e excluídos de participar dos benefícios sociais individuais e coletivos, pergunta-se: Qual o significado social, político e econômico das atuais políticas de educação de adultos? Como estas se revelam nas disputas de forças internacionais e nacionais? Quais são os novos desafios das políticas de educação de adultos ao longo da vida em um contexto de globalização neoliberal? A ideia geral apresentada em forma de hipótese exploratória é de que, até recentemente, as políticas de educação e a aprendizagem de adultos *eram pouco visíveis* nos cenários internacionais e nacionais, talvez por serem percebidas como uma modalidade educativa distanciada das urgências da produção e das demandas sociais.

Contudo, presentemente, no marco de uma sociedade em crises, marcada por velhos e por emergentes problemas de natureza estrutural e conjuntural que provocam situações históricas inéditas e desafiadoras à sociedade, estas políticas adquirem maior importância e visibilidade internacional e nacional, sendo objeto de disputa de diferentes grupos e setores da sociedade globalizada. Estas disputas mudam ou desequilibram as tradicionais correlações de

forças até então existentes na arena das políticas educacionais de adultos, influenciando na construção das *suas* características de identidades, nas suas perspectivas de permanência e sustentabilidade e nas suas propostas educacionais, hoje na perspectiva ao longo da vida.

O conjunto dessas considerações ajuda no desenvolvimento do texto, iniciado com algumas considerações sobre a natureza internacional da educação, na ótica da educação comparada contemporânea, segue traçando um panorama sobre a educação e aprendizagem do adulto ao longo da vida, continua com uma abordagem sobre a educação de adultos e as organizações internacionais e conclui fazendo referências a experiência de parceria entre a UFPB e Cabo Verde para a oferta do curso de especialização em EJA, destacando o papel da universidade na perspectiva do paradigma ao longo da vida.

A educação de adultos no contexto da internacionalização da educação

Que significa a internacionalização da educação no contexto de um mundo aproximado pela globalização? De forma simplificada se pode entender que se trata de um assunto que incrementar a interconectividade entre as sociedades, colocando problemáticas comuns aos sistemas educativos. Esse entendimento, entretanto, não é suficiente, uma vez que, embora os atuais problemas educacionais se apresentem como comuns, as respostas e dinâmicas dos Estados-nações e realidades locais se diferenciam, segundo os problemas presentes nas diferentes estruturas e conjunturas e conforme as lutas sociais resultantes da tensão dialética entre o global e o local (Arnove & Torres, 2003).

Isto significa que os governos, “alunos, professores, administradores e responsáveis pela formulação de políticas da periferia, conscientes, em diferentes níveis, das implicações de suas ações” dos Estados-Nações passaram a responder de diversas maneiras a padronização educacional internacional, indo da aceitação racional a resistência ou à acomodação (Clayton, 1998, p. 496). Em sua ação, estes comportamentos que desencorajam o surgimento de mudanças e de lógicas diferenciadas, também possibilitam dar sentido às mudanças profundas que hoje caracterizam a educação, no novo milênio (Arnove, 2012). Na perspectiva do que se denomina de sociedade sem fronteiras, estas mudanças apontam como horizonte o que se denomina de internacionalização da educação ou de políticas de internacionalização da educação, fenômeno que vem redefinindo conceitos interpretativo das realidades em transformação, das novas relações internacionais de força e de poder e da reestruturação do sistema mundo.

Este fenômeno, também, se repercute na academia e na sua produção científica, uma vez que, como comenta Cowen (2012), cada geração de trabalho acadêmico requer novas orientações e exigências que “incluem – em diversos níveis de sofisticação e de acuidade teórica – os espaços sociais e as relações espaço-tempo por meio das quais fluem ideias e práticas, internacionalmente e transaccionalmente” (Cowen, 2012, p. 410).

Mesmo considerando as históricas influências estrangeiras em sistemas educacionais nacionais ou na organização das suas propostas educativas, na nas atuais condições da globalização, estas influências estrangeiras ou das políticas educacionais estrangeiras tornaram-se mais presentes, visíveis e, também mais complexas, e hoje, nenhuma sociedade pode admitir que estar isenta das influências estrangeiras na educação. Esta constatação alerta para a necessidade de se manter um diálogo permanente entre a construção teórica e a realidade, em razão da atual aproximação entre os espaços-tempos global e local (Held & Macgregor, 2007), fato que estimula investigações comparativas sob a seguinte perspectiva:

Refinar e elaborar teorias e metodologias que possibilitarão a estudiosos, formuladores de políticas e profissionais, com atuação prática, entenderem melhor as tendências multidimensionais e transnacionais que conformam os funcionamentos e os resultados dos sistemas educacionais no mundo todo. (Arnove, 2012, p. 144)

Aliás, recentemente, neste ano de 2015, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a UNESCO, concluiu a tradução e publicação do segundo volume do Livro Educação Comparada: Panorama internacional e perspectivas, que trata da problemática da Educação Comparada na atualidade, incentivando a realização de estudos e pesquisa sob a ótica dos estudos comparados. Segundo estas publicações, surgem, a cada ano, grupos e redes internacionais de pesquisas que estudam comparativamente as políticas

educacionais globalizadas, como uma maneira de obter mais informações sobre a eficácia e efetividade das ações educativas que são oferecidas e financiadas com recursos públicos, em um momento de transformação, complexidades e indefinições da sociedade global e das suas instituições¹. Seus organizadores, Robert Cowen e Andreas Kazamias, ainda na introdução do primeiro volume das edições, comentam que:

De maneira geral, a institucionalização da educação comparada vem aumentando, não só na Europa Meridional e no Leste Europeu, mas também nos centros universitários metropolitanos mais antigos, à medida que as universidades internacionalizam seus programas e absorvem um mercado de estudantes estrangeiros. Igualmente, em termos de suas redes internacionais e de seus congressos, a educação comparada está indo excepcionalmente bem. Mas como está se saindo intelectualmente? Isto é, que tipo de preocupações e que tipo de trabalho acadêmico foi realizado, e vem sendo realizado no campo de estudo denominado educação comparada, basicamente, a partir de uma base ligada à universidade? Onde estamos? E para onde vamos? (Cowen & Kazamias et al, 2012, p. 14)

Também Wolfgang Mitter (2012), concorda que a tendência atual no campo da educação comparada é a de estudar cada sistema nacional em seu ambiente histórico e em sua ligação íntima com o desenvolvimento de um caráter e de uma cultura nacional. Além disto, continua Mitter, estas entidades e, conseqüentemente, as suas políticas, estão direta ou indiretamente sujeitos às influências e intervenções por parte de entidades externas – políticas econômicas – tanto nacionais quanto internacionais.

Considere-se que as atuais tendências dominantes da educação comparada se voltam para analisar os documentos educacionais e políticos de cada realidade e realizar investigações empíricas, procedendo às necessárias comparações. Robert Arnove, que também colabora com essas citadas publicações, considera ser um dos objetivos da educação comparada a sua missão de “contribuir para a construção de teorias para políticas e práticas educacionais mais esclarecidas e para o entendimento e a prática no plano internacional” (Arnove, 2012, p. 149).

Todos esses argumentos contribuem para se realizar esforços com vistas a melhor situar as dinâmicas e mutações sociais que ocorrem nas políticas educacionais, particularmente aquelas direcionadas às sociedades nacionais e estrangeiras. Em ambas sociedades, diferentes atores exercem suas influências na transferência de ideias educacionais entre contextos, sejam como “agentes internacionais, consultores, corporações, agências de desenvolvimento, blocos regionais, ONGs e universidades” (Beech, 2012, p. 415).

No caso da educação de adultos, estas experiências ajudam a estabelecer comparações, como, essencialmente, contribuem para um olhar inovador e crítico e para o debate teórico-metodológico acadêmico. Tendem a ajudar na composição de uma nova realidade educativa, motivada pela transferência entrecruzadas de reflexões e de ações educativas conjuntas.

Assumo a ideia de que no âmbito das políticas de internacionalização da educação, a experiência de parceria realizada entre a UFPB - Cátedra de educação de jovens e adultos da Unesco e os Ministérios de Educação de Cabo Verde e Guiné Bissau, para a realização de um curso de aperfeiçoamento – extensão e especialização – de educação de jovens e adultos, atualizou e renovou propostas educacionais, sociais e culturais entre os três países envolvidos. Esta experiência, que teve financiamento do Ministério de Educação do Brasil, através da SECADI, também contribuiu para ampliar a análise de “sistemas-mundo” educacional na perspectiva comparativa, proporcionando novas aprendizagens e transformações tanto no conjunto de pessoas envolvidas, como nos contextos onde o mesmo foi oferecida.

Panorama sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida na perspectiva da educação de adultos

As propostas educativas apoiadas nas concepções de formação permanente ou ao longo da vida, ainda quando seja uma construção óbvia na história da humanidade (Beltrán, 2013; Alcoforado & Ferreira, 2011), converte-se em um ideal político de agendas internacionais e nacionais e de referencia para a “literatura acadêmica” (Beltrán, *op.cit.*111), quando, nos anos de 1990, os avanços sociais passaram a reclamar pessoas mais educadas e

¹UNESCO/CAPE (2012). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Volume 1, organizado por Robert Cowen, Andreas M. Kazamias e Elaine Ulterhalter. Brasília.

qualificadas. Nestes anos, o reconhecimento da nova organização social exigindo maior escolaridade e formação para todos, possibilitou novas ofertas educacionais, agora concebidas como direito e dever das políticas governamentais, mas, também, como anuncia Beltrán (2013, *op.cit.*),

Como mecanismo de reproducción y de distinción, adoptando las expresiones de Pierre Bourdieu, y como una forma de legitimación de lo que en sociología se llama “el efecto Mateo” (dar más a quien tiene más, quitar a quien menos tiene). (Beltrán, 2013, *op. cit.*, p. 114)

Isso ocasionou a intensificação dos debates políticos e das iniciativas educacionais que passaram a ultrapassar fronteiras, alargando concepções e modelos sobre a educação de forma geral e sobre a educação de adultos, de forma particular.

Enquanto os países desenvolvidos com poucos problemas de escolaridade, organizava a qualificação dos adultos orientados para a produção, aqueles com maiores problemas sociais e desenvolvimento, que preservavam o analfabetismo funcional ou os altos índices de fracasso escolar, acentuavam a escolarização e a transformação dos indivíduos para um maior e melhor participação social. E assim, dividindo-se entre o argumento relacionado com a democratização da educação, a justiça social e a economia (Rinzen, 2009, p. 2), surgiram propostas educativas destinadas a formação e aprendizagem dos adultos, associando a educação e aprendizagem de pessoas adulta a processos contínuos e sistemáticos e a reivindicação de diferentes coletivos sociais.

Ainda quando uma constante e contínua aprendizagem para todos seja um ideal que consta de ideias de filósofos e educadores antigos, essa aspiração apenas se concretizou oficialmente nos anos de 1990, quando a Unesco, implementou de forma renovada nos seus documentos oficiais, as ideias de Edgar Faure lançadas nos anos de 1970. Nesta década a proposta de educar a todos para e por toda a vida, cristaliza “con fuerza, y lo hace asociado a un discurso más centrado en las contribuciones de la educación al desarrollo personal, social y económico en el marco de una sociedad de aprendizaje y para dar respuesta a una economía basada en la información” (Beltrán, *op.cit.*, p.112).

E assim se foi produzindo mudanças nas concepções e práticas educacionais de adultos, propiciando o surgimento de compreensões e defesas das ofertas educacionais, seja voltado para contemplar os benefícios econômicos, privados e coletivos, como também para os de natureza “sociais não-monetários” (Beltrán, *op.cit.*, p.115).

Como a conjuntura internacional dos anos de 1990 e início dos anos 2000, mostrava-se favorável, não tardou a que diferentes países implantassem suas políticas de *segunda chance*, agora entendidas como o percurso que se iniciava com a alfabetização até o curso superior (UNESCO, 2010) e abrangendo aprendizagens oferecidas no âmbito formal e não formal por diferentes organizações.

As novas propostas, agora “apadrinhadas” por organismo internacionais como a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Conselho da Europa, por exemplo, passaram a abranger “um vasto leque de conteúdos – aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas – com prioridades estabelecidas de acordo com as necessidades específicas de cada país” (CONFITEA VI, Marco de Ação de Belém, 2010, p.7). Em um “*contexto de mudanças e de risco*”, países como Portugal, por exemplo, passou a inserir o tema da segunda chance em sua agenda política, abrindo novas oportunidades educacionais para estes grupos de adultos necessitados de maior escolaridade e aprendizagens.

E assim, a educação de adultos, legal e legitimamente suportada como um fenômeno que deve se processar ao longo da vida destacou-se como uma das figuras centrais das políticas internacionais e nacionais.

Por sua vez a proposta educativa ao longo da vida, como a chave capaz de abrir porta no século XXI, e que se iniciava, assumiu a dimensão de “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (CONFITEA VI, UNESCO, Marco de Ação de Belém, 2010, p. 6). Esta concepção ao longo da vida também introduziu uma maneira de pensar e de oferecer uma nova visão do futuro, surgindo daí um novo paradigma educativo (Torres, 2013, p. 67). Este novo paradigma que passou a propiciar três importantes mudanças educacionais na sociedade: a primeira, de dimensão científica; a segunda, de dimensão pragmática e uma terceira de natureza internacional, passaram a requerer a formulação de novas

teorias ou de proposições teóricas, o desenvolvimento de pesquisas sobre a realidade e a organização de outras políticas ou de planos educacionais no âmbito das políticas de educação de adultos. E assim, de forma entrelaçada, estas três dimensões, constituem-se segundo o mencionado autor, objeto de desafios e de preocupação de instituições internacionais e nacionais, instituições da sociedade civil e das instituições de ensino e de pesquisa, como é o caso das Universidades.

Mas, por outro lado, este “novo paradigma” que aos poucos foi adotado de forma globalizado por diferentes organismos e propostas internacionais e nacionais, também é objeto de questionamentos e críticas. Isto inclui a perspectiva da formação para os interesses econômico, a amplitude do conceito quanto as habilidades, interesses e conhecimentos das pessoas na dimensão formal e informalmente e por ter o indivíduo como o principal responsável por seu processo educativo, no âmbito da globalização (Rizvi, 2010. In Beltrán, 2013). Este conjunto que abrange diferentes aspectos da vida social e econômica das pessoas, no marco da sociedade do conhecimento vai “produciendo un desplazamiento en la mirada sobre la educación, que ahora pone en primer plano la importancia del aprendizaje más que de la enseñanza” (Beltrán, 2013, p. 112).

Ainda mais, neste conjunto, a educação ao longo da vida que pode ser compreendida e aplicada aos processos de aprendizagem formal e não formal da força de trabalho mundial através de outras abordagens, tais como saúde, promoção ambiental, empoderamento das mulheres e desenvolvimento sustentável, também “atravessa lugares materiais e ideacionais” (Milana, 2013, p.7).

Logicamente que a abrangência desse conceito em suas múltiplas aplicações necessita de constantes revisões, para uma maior compreensão e consolidação de análises (Mainardes, Ferreira & Telo, 2011) e de suas evidências empíricas. Ou, como propõem Bowe, Ball e Gold (1992), para examinar mais detidamente os contextos ou “arenas” em que a política é produzida (contexto da influência e contexto da produção do texto), é implementada (contexto da prática), produz efeitos e gera estratégias (contexto dos resultados e das estratégias políticas”.

Como apontado, o assunto da educação de adultos *ao longo da vida*, não obstante, produz processos diferenciados, provoca discordâncias e tensões, também, de forma paradoxal, também levanta uma série de questões sobre os benefícios das práticas educativas dos adultos em diferentes contextos, sinalizando benefícios e possibilidades futuras. E assim, no *quadro dos processos educativos globalizados e internacionalizados, como se apresentam as recentes políticas de educação e aprendizagens (qualificação) de adultos, relacionadas com o trabalho? Quais as influências de distintas organizações/agências nas configurações dessas políticas educativas?* Esse enfoque, ainda quando não seja objeto de considerações e aprofundamento desse texto merece ser sinalizado como objeto de estudo e análises, uma vez que o trabalho do adulto é parte essencial das suas vidas e um dos objetivos mais relevantes para que ingressem e permaneçam nos sistemas escolares e cursos profissionais.

A Educação de adultos na perspectiva ao longo da vida

Em sociedade como a europeia e a estadunidense, as políticas de educação de adultos emergiram historicamente “como uma resposta por parte da sociedade civil e dos sindicatos de trabalhadores às iniquidades sociais, e se conectou com o Estado de Bem-Estar social, como parte das suas políticas sociais (Griffin, 1987, 1998; Pöggeler, 1990). Já em outras sociedades inseridas em regiões como a América Central e América do Sul, além das africanas, com maiores problemas de alfabetização, os esforços por parte da sociedade civil têm sido até mais predominantes. Entretanto, esses esforços quase nunca receberam a atenção do Estado, e quando isso ocorreu, foi somente em uma extensão limitada, ou por períodos específicos de tempo.

Segundo Gelpi (1985) e Milana (2013), quando os Estados intervieram nos processos de alfabetização, isso sucedeu devido aos trabalhos políticos e reivindicatórios das organizações internacionais, cujos membros, de forma contraditória, são os próprios estados nacionais. Se esta ideia for aceita como correta, é possível admitir a complexidade que assume as políticas internacionais, ou o seu papel intervencionista. Também permite supor sobre a existência de uma multiplicidade de posições, interesses e de embates que se cruzam e/ou se distanciam - dependendo das condições estruturais e conjunturais internacionais e nacionais, dos atores e das forças que compõem as políticas internacionais, das forças dos discursos hegemônicos e contra-hegemônicos e das forças

mobilizadoras nacionais- estas intrinsecamente relacionadas à composição e condução das recentes políticas de educação de adultos calcadas no conceito de *Lifelong Learning*.

Com efeito, como já comentado, nos últimos vinte anos, em um contexto de mudanças, as políticas de educação, particularizando as de adultos e que se apóiam no conceito de educação ao longo de vida, como um pêndulo que oscila entre objetivos humanistas e emancipatórios e interesses econômicos, vêm sendo vistas ora, como um mecanismo capaz de minimizar processos produtores das desigualdades causados pelas dinâmicas socioeconômicas mas, também, como um importante fator econômico e um setor em crescimento nos âmbito de iniciativas privadas, ampliando seu papel de direito fundamental humano. Aliás, em sua abrangência, assim se posicionou Koichiro Matsuura, diretor geral da Unesco, na Conferência Internacional de Genebra, realizada em setembro de 2001.

A educação deixou de ser apenas mais um direito fundamental consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a que todo ser humano pode aspirar, legitimamente, para sua realização pessoal. Ela passou a ser precondição essencial para qualquer tipo de desenvolvimento, para a redução da taxa de desemprego e da pobreza, para o progresso social e cultural, para a promoção de valores democráticos e para o estabelecimento de uma paz duradoura (Matsuura, 2001).

Evidentemente que o discurso de Matsuura como também a noção político-ideológica que norteia na atualidade a educação de adultos, materializada no Relatório Delors, não é neutra e nem desprovida de diferentes intenções. Também não se deve ignorar que na disputa de força e de interesses diferentes, coube a UNESCO, na Declaração de Hamburgo, em 1997 e na Agenda do Futuro, introduzir o lema “viver e aprender para um futuro viável: poder da aprendizagem de adultos”, documento que serviu de referência para o *Memorandum sobre a educação e a formação ao longo da vida*, da Comissão Europeia no ano 2000, considerado o mais importante documento europeu sobre a política de formação, articulando o conceito de educação com o de aprendizagem ao longo da vida (Alheit & Dausien, 2006, op. cit. p.1). Em 2002, na Declaração de Copenhague, foi anunciada a criação de um sistema europeu de qualificação, a ser utilizado no contexto da Europa (Montalbá, 2012) e que serviu de referência a inúmeras propostas de qualificação adotadas em outros países, como o Brasil.

Mais recentemente, novos conjuntos de documentos foram produzidos e divulgados pela União Europeia, marcando uma nova agenda de educação, formação e aprendizagem *ao longo da vida*. Um destes documentos, a Resolução do Parlamento Europeu de 16 de janeiro de 2008, intitulado *Nunca é tarde para aprender*, apela aos Estados-Membros para a promoção e desenvolvimento, na região, de uma cultura de *aprendizagem ao longo da vida*, como possibilidade de enfrentamento da situação de crise estabelecida. Naquela época o *Marco Europeu de Qualificação para a Aprendizagem Permanente* (EQF-MEC), de 2009 recomendava, aos países da região, a organização, até o ano de 2012, de objetivos comuns em termos de qualificação e de competência para o futuro da Europa.

Em reuniões preparatórias para a realização da VI CONFITEA, de 2009, foi a vez da UNESCO organizar o Relatório Geral sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos (*Global Report on Adult Learning and Education*-GRALE), destinado a servir de guia para a preparação desta Reunião. Este documento foi marcado por debates e disputas políticas de diferentes regiões, organismos e instituições, em torno das propostas e propósitos da educação de adultos na perspectiva das educação e aprendizagens ao longo da vida. O resultado foi que a noção de aprendizagem adquiriu mais consistência que a de escolaridade, defendida por grupos que representavam regiões ou países com maiores problemas de alfabetização ou analfabetismo funcional.

Passada a Conferência, e já vivenciado uma situação de crise internacional, a União Europeia, convoca, em 2011, seus Estados Membros para oferecerem políticas de aprendizagens *ao longo da vida* a cerca de 20% da população adulta, como forma de enfrentar os problemas oriundos das crises estabelecidas.²

O conjunto desses documentos relacionados com a educação e aprendizagem dos adultos, em sua maioria produzidos ou conduzidos por instituições relacionadas com países hegemônicos, em maior ou menor medida

² Resolução do Conselho sobre uma agenda renovada no domínio da educação de adultos (2011/C 372/01). *Jornal Oficial da União Europeia*. C 372/4 *letra V* Síntese da legislação da Europa. Recuperado no dia 23 de setembro de 2015 de: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_pt.htm.

passaram a ser vistos como a única orientação capaz de ser aplicada, não apenas no âmbito regional dos países mais fortes, mas, também, no resto do mundo, como comenta Nóvoa (2013).

Isso não significa, todavia, que a preponderante influência desses países centrais, seja exercida de forma hegemônica no contexto globalizado. Existem muitos países, dentre os quais o Brasil que mesmo sofrendo as influências das políticas e padrões educativos internacionais, possuem grupos e forças que tentam preservar os interesses e necessidades nacionais/locais, ainda quando as decisões nunca ocorram de forma pacífica e consensual. De forma imbricada e confusa, existem aqueles grupos que defendem a internacionalização da educação, outros que apóiam o estabelecimento de influências globais preservando alguns interesses nacionais e outros setores que defendem os interesses nacionais e disputam espaços para garantir suas participações e decisões nos rumos desta educação. Estas disputas se fazem presentes em fóruns e associações da sociedade civil, das universidades, instituições educacionais, representações governamentais, etc. Deste modo, a presença e interferência de diferentes agentes e forças em torno da educação de adultos torna essas políticas uma “arena de disputas”.

Em geral, conciliar intenções diferentes e até divergentes em relação à concepção educativa, financiamento e desenvolvimento dessas políticas, assim como publicitar o destino do produto – os benefícios – dos seus resultados é algo complexo e muito vai depender das contingências conjunturais, das forças existentes internacionalmente e dos resultados dos embates travados em âmbito internacional, nacional e local.

Políticas de educação de adultos em contextos de desemprego

É dado como certo que, em um contexto caracterizado por crescentes índices de baixa escolaridade e desemprego de jovens e adultos, por processos migratórios e pelo envelhecimento acentuado da população, fatores que impactam fortemente sobre as condições de bem estar da população, sobre os setores produtivos, o modelo de desenvolvimento, as gestões públicas e a sociedade – de forma geral, o grupos internacionais e os Estados nacionais se dão conta de ser necessário encontrar estratégias para o enfrentamento destas situações, considerando ser a educação uma das alternativas de combate.

As taxas de escolaridade da população adulta continuam sendo, ainda, um dilema social, político e econômico, convertendo-se em uma preocupação, hoje globalizada, dos Estados-nações, para oferecer políticas públicas capazes de propiciarem uma educação e profissionalização das suas populações, diminuindo os riscos de aumentar a desigualdade e a exclusão dos benefícios sociais.

Com efeito, começando pelo problema dos grupos sem escolaridade, apesar da taxa de analfabetismo nos últimos cinco anos ter se reduzido em 4%, aproximadamente, existe ainda cerca de 781 milhões de adultos que não sabem ler e nem escrever³, impactando nas condições de vida e de trabalho dessas pessoas e nos planos e propostas de desenvolvimento dos países.

E assim, apesar de se propagar políticas internacionais e nacionais em favor da alfabetização dos adultos, as condições de escolaridade dessas pessoas continuam sendo um problema com reflexo em diferentes áreas da sociedade mundial, considerando ser a alfabetização uma condição fundamental para o indivíduo adquirir outras competências na atual sociedade do conhecimento e do desemprego. Essa situação, propicia análise como a de Wagner (2010), entendendo que isso ocorre porque a alfabetização de adultos tem sido um assunto relegado tanto nas agências internacionais como nas nacionais. Essa posição se reafirma no documento da Unesco de nome: “Resultados del Informe de Educación para todos en el Mundo 2015” e aqui citado, quando, através de análises das condições de alfabetização das populações, realizada em 30 países de diferentes continente, à partir de 2000, conclui que “la alfabetización de los adultos había sido descuidada en comparación con otros objetivos de la EPT (IIPE, 2015)” (UNESCO, 2015, *op.cit.*, p. 169).

Sobre isso, Paul Bélanger, em conferência intitulada: Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Desenvolvimento: Após 2015, promovido pelo Conselho Internacional para a Educação de Adultos (ICAE), em março de 2014,

³ UNESCO: Resultados del informe Educación para todos en el Mundo 2015. Recuperado no dia 09 de abril de 2015, de: <http://noticias.universia.es/educacion/noticia/2015/04/09/1122903/unesco-resultados-informe-educacion-mundo-2015.html>>.

lembrou que ainda é tempo para se implantar iniciativas locais e internacionais para priorizar a educação de pessoas jovens e adultas. Segundo ele, o direito de aprender não deve discriminar nenhuma pessoa, seja por idade, gênero, raça, etnia, classe ou deficiência. Neste direito conclui, se insere o direito a educação e a aprendizagem de homens e mulheres migrantes, assim como o direito daquelas mulheres que operam na economia informal exercendo o denominado “papel tradicional”⁴.

Apesar das críticas efetuadas sobre a educação de adultos, na concepção da educação ao longo da vida, ter como direcionamento de possíveis “mudanças sociais” a “ascensão individual nos limites do sistema” ocultando ou negando as possibilidades de transformações estruturais da sociedade capitalista, “as contradições e os conflitos de classes e a exploração da força de trabalho, ao adotar a renda e o consumo como os fundamentos da hierarquização social” (Ventura, 2013, p. 41), é fato reconhecido que, contemporaneamente, o indivíduo e coletivos, para lograr seus objetivos no trabalho ou na vida cotidiana e maior participação social, necessita da escolaridade como mecanismo de resposta aos múltiplos desafios contemporâneos.

Apesar da educação não ser a panaceia para todos os males sociais, não se pode negar que, contemporaneamente, a escolaridade é fundamental para que os indivíduos possam participar do quadro de mudanças processado na sociedade, onde se destacam as mudanças científicas-técnicas que colocam no conhecimento veiculado pela educação as possibilidades de superação de alguns desafios e dificuldades presentes.

Embora esse reconhecimento seja consensual no mundo, as profundas mudanças estruturais produzidas pelas crises globalizadas, vem provocando redefinições acerca das ofertas educacionais em todos os níveis, com amplas repercussões das políticas de educação e aprendizagens dos adultos. Isso vem passado, por exemplo, com Portugal, na medida em que a precariedade econômica desestabilizou suas propostas educacionais, diminuindo os financiamentos disponíveis para a educação, impactando de forma negativa sobre as ofertas educacionais existentes para o público adulto e provocando um novo fator de tensões.

Segundo Benavente e Peixoto (2015), Portugal, que em 2010 foi posicionado pelo CENDEFOR como um dos três países mais avançados da Europa na implantação de sistemas nacionais de validação de aprendizagens não formais e informais de adultos, hoje é apontado como o último país da União Europeia a beneficiar os adultos pouco escolarizados na perspectiva da educação ao longo da vida (Benavente & Peixoto, 2015).

Na Espanha, com índices de desemprego, em 2013, em torno de 26%, os programas de educação e aprendizagem (formação) dos adultos ainda continuam preservados como uma das formas de enfrentamento desta situação social. Entretanto, a crise vem colocando em risco a sua oferta educacional, afetando milhares de adultos desempregados, que regressam à escola buscando a formação como alternativa ao trabalho⁵.

Esses exemplos ilustram a observação da Unesco (2015) de que a educação desses grupos adultos não vem sendo correspondidos com vontade e disposição para um adequado financiamento no âmbito nacional,⁶ propiciando um retrocesso em muitas das ações educacionais iniciadas no início dos anos 2000.

De todo modo, há de se reconhecer a preocupação dos diferentes governos nacionais em adotar algum tipo de reformar em seus sistemas educacionais para preparar parte da sua força de trabalho aliando melhor suas economias com as forças globais. Com isso, as diferentes ofertas formativas existentes voltam-se, de forma mais acentuada, para um mercado globalizado do que para a inserção social do indivíduo, acontecimento que vem despertando críticas, disputas e posicionamentos adversos em torno dessas ofertas dirigidas para as populações trabalhadoras, como descrevem Cano e Hernández, Fernando Marhuenda e Ignacio Martínez (2013, p.17).

Estes autores, abordando os processos de transformação dos Programas de Formação Profissional dirigidos aos trabalhadores adultos em Valença, Espanha, comentam ser inegável que esses cursos vêm produzindo inovações importantes nas formações das pessoas que incorporam a perspectiva *ao longo da vida*, assim como nas relações existentes entre os agentes, os contextos educativos e os produtivos. As modificações, que hoje vem sendo

⁴ Recuperado no dia 23 de setembro de 2015, de: (<http://www.feup.org/la-educacion-de-adultos-y-el-desarrollo-tras-el-2015/>).

⁵ Diário El País, Espanha, Recuperado no dia 06 de dezembro de 2013, de: <www.elpais.com.co/elpais/temas/espanha>.

⁶ Unesco. Educação para Todos (2000-2015): logros e desafios, p. 175. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/2_3_2435s.pdf?_ga=1.257121739.1533771091.1448050455>.

efetuadas nas propostas iniciais de formação do adulto e que se aproximam mais das necessidades do mercado do que das propostas humanistas da educação, geram consequências: tendem a individualizar o indivíduo descaracterizando a dimensão coletiva educacional e, também, a solidariedade profissional, aprofundando a solidão individual e profissional.

No Brasil, assim como ocorre na Espanha, programas adotados para o adulto como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e, recentemente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec), seguindo de perto os modelos espanhóis, baseados na elevação da escolaridade e na oferta de qualificação profissional e com fins de combater a pobreza, a desigualdade social, a elevação e a qualidade da produtividade. A ideia, segundo o MEC\Brasil, é do Pronatec, oferecer, na modalidade EJA\FIC – Formação Inicial e Continuada, cursos destinados a adultos vinculados com a proposta de profissionalizar para o mercado de trabalho. Os cursos oferecidos pelo programa para esses grupos, como os de agente cultural, promotor de vendas, porteiro e vigia, rececionista, operador de computação, operador de caixa e confecção de bijuterias, objetivam facilitar a essa população de baixa escolaridade a busca pelo emprego e inserção ou reinserção no mercado de trabalho.

Este programa, os cursos oferecidos e também as instituições ofertantes, que envolvem instituições públicas e privadas como o sistema S, composto dos subsistemas, SESC, SENAC, SENAI e SENAR, são considerados de dúvidas referências e objeto de discórdia, críticas e disputas. Isto, devido aos seus propósitos serem considerados direcionados para a competitividade produtiva, por seu formato curricular reduzido, de curta duração, com conteúdos restritos ao conhecimento imediato e desarticulados de reflexões inerentes ao atual mundo do trabalho e, sobretudo, por formar para o desemprego. Por outro lado, também são tidos como alternativas de melhoria de vida para milhares de pessoas em risco de exclusão: pessoas portadoras de baixa ou nenhuma escolaridade, jovens, mulheres, pessoas portadoras de necessidades especiais, desempregados, idosos, negros e detentos, que necessitam de maior escolaridade e qualificação para "se colocarem como cidadãos e como trabalhadores, no mundo do trabalho".

Os embates hegemônicos e contra-hegemônicos que ocorrem em torno das suas formulações, orientações de encaminhamentos, financiamento e manutenção, assim como os debates e disputas políticas de diferentes agentes envolvidos - Estado, empresários, trabalhadores, intelectuais, sindicatos, técnicos, mídia e a sociedade - contribuem para renovar, de forma contextualizada, a sua importância como fenômeno social e educativo e como objeto de estudo, inserido em um mundo complexo, marcado por avanços e recuos no campo das conquistas sociais, onde se insere a educação de adultos.

Sem negar as influências das forças nacionais na constituição destas políticas, são notórias as semelhanças das suas concepções e formatações políticas e pedagógicas com aquelas políticas internacionais/europeias,⁷ sobremaneira com a espanhola, como já comentado, o que reforça a necessidade de estudar de forma comparativa realidade distintas.

A educação de adultos ao longo da vida e as organizações internacionais

A Unesco, a grande incentivadora da educação de adultos, considera suas propostas educativas como o grande desafio do século XXI, uma vez que passar da alfabetização à aprendizagem *ao longo da vida* inclui articulações entre a educação, a economia e o trabalho, fenômenos que impactam na justiça, na saúde, na preservação da natureza e no engajamento social⁸. Mas, a amplitude desta agenda educativa, que requer um volume de propostas, ações e investimentos, também abre espaço para disputas de influências na organização e encaminhamento dessas agendas educacionais e inevitáveis conflitos. Estas disputas pela definição dos rumos da educação entre diferentes atores, que altera os campos de forças no debate relacionado com as políticas educacionais de adultos é um fenômeno que ainda necessita de estudos e análises.

Um dos aspectos objeto de discórdia e enfrentamentos situa-se na condução dos processos e práticas educacionais. Enquanto alguns setores da sociedade consideram ser a oferta educacional um direito de todos e

⁷ RET-SUS. Novembro e dezembro de 2011, p.18. Recuperado no dia 12/04/2014, de:<http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/upload/49/Retsus49_Capa.pdf>.

⁸ UNESCO/Ministério da Educação. Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

dever do Estado, cabendo às suas instituições públicas se comprometer com a formulação e manutenção das políticas educacionais de qualidade e de formação para a cidadania; outras pessoas, como Werthein (2004), consideram que “o trabalho é parte integrante da vida dos seres humanos e um dos alvos mais relevantes que os levam a procurar e a persistir nos sistemas escolares”. Continuando, opina que:

Ao contrário do que se pensa, a educação democrática não é a que esquecer o dinheiro e o trabalho. Deixar de lado estas questões pode levar a prover uma educação vazia, pouco eficiente e pouco eficaz, onerando precisamente os alunos socialmente menos favorecidos”. (Werther, 2004, p. 8)

Existem também os grupos e organizações que consideram que a educação de adultos deve atender ao que se entende hoje, internacionalmente, como a qualidade da educação, enfatizando as políticas de resultados. Aliás, neste ano de 2015, no documento Unesco, Educação para Todos, 200-2015: logros e desafios e aqui já citado, há indicações para que os países globalizados coloquem em práticas objetivos mais sofisticados com a alfabetização de adultos e que assumam maior compromisso com políticas multilinguísticas e com a qualidade da alfabetização para um maior nível de competência, considerando sobretudo, as demandas de trabalho (Unesco, 2015, p.159).

Aliás, sobre as políticas dos resultados, desde de 2013 que a OCDE vem desenvolvendo um Programa de Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC), um programa semelhante ao PISA, com vistas analisar o nível e a distribuição das habilidades dessa população. Esta avaliação, que inclui uma prova de matemática e compreensão de leitura dos adultos, além de resolução de problemas em entornos informatizados, habilidades consideradas essenciais para “la toma de decisiones sobre políticas educativas y de trabajo, mejorando el bienestar futuro de la sociedad” (MEC/ES, 2013, p. 6), foi realizada em uma amostra de 166.000 pessoas, com idades entre 16 e 65 anos, em 25 diferentes sociedades consideradas “altamente alfabetizadas”. Para tanto, a OCDE contou com a colaboração dos Departamentos de avaliação dos Ministérios de Educação e a colaboração dos Ministérios de Emprego de todos os países envolvidos com esta pesquisa internacional (Unesco, *op.cit.*; MEC/ES, 2013).

Procedimento similar teve o Banco Mundial, quando realizou uma série de pesquisas utilizando o programa *The Skills Towards Employability and Productivity (STEP)* destinado a medir as habilidades para o emprego e a produtividade dos adultos, e utilizando os mesmos indicadores de avaliação da OCDE. Estas pesquisas aplicadas em países como Lao PDR, Sri Lanka, Ukraine, Vietnam, China, Bolivia, Colombia e, também, Armenia, Georgia, Macedonia, Gana, Kenia e Azerbaijan, serviram, conforme relatório do Banco Mundial publicado em 2014, para construir bases de dados nacionais comparáveis sobre habilidades das pessoas adultas e para serem utilizadas pelas políticas nacionais (World Bank, 2014). Segundo o Banco Mundial, um aspecto importante dos inquéritos STEP é a utilização de um conceito multi-dimensional de habilidades que vai além do nível de escolaridade para capturar o capital humano de forma mais abrangente. Neste procedimento três grandes tipos de habilidades são medidos: As habilidades cognitivas, as sócio-emocionais e aquelas relevantes para o trabalho ou para as funções desempenhadas, como por exemplo, “saber usar o computador” (World Bank, 2014, p. 8).

Também a Unesco, através do seu Instituto de Estatística, organizou um programa de acompanhamento da alfabetização denominado Programa de Avaliação e Seguimento da Alfabetização (LAMP), objetivando compreender as múltiplas dimensões da alfabetização, medindo a leitura de textos e o uso numérico em países como a Jordânia, Mongólia, Palestina e Paraguai (IEU, 2009).

Outras avaliações são realizadas em âmbito nacionais, sobretudo nos países que apresentam altos percentuais da população em escolaridade. Este foi o caso de Kenya e de Bangladesh. Segundo o Relatório de Acompanhamento da Educação para Todos no Mundo organizado pela Unesco (2015),

Una ventaja de las evaluaciones nacionales es que se incrementa el número de interesados y expertosa escala nacional que se dedican a la alfabetización de los adultos. Un inconveniente es que puede resultar más difícil hacer un seguimiento externo, debido al conflicto de interés de los organismos nacionales que, por un lado, están encargados de medir el nivel de alfabetización y, por otro lado, de reducir las tasas de analfabetismo. Esta doble función puede motivar que se registren avances o se restrinja el acceso de asesores independientes a la información. (Unesco, 2015, p. 166)

Compactuando com comentários da UNESCO sobre a situação das recentes políticas de educação de adultos em adoção no mundo, entendo existir, ainda, necessidade de avançarmos em políticas e práticas educativas que oportunizem novas e inovadoras ofertas educativas a essas populações. Também, que referenciem articulações entre os níveis global e local destas, destacando similaridades e diferenças nos “aspectos da política, da governança, do financiamento e da participação dos alunos e da comunidade e de diferentes agências, na sua materialização” (MEC/UNESCO/CONFINTEA, 2009, p. 7).

Comentários finais

Ao longo do texto temos focalizado diferentes eixos que se entrecruzam de forma sintética no que denominamos de políticas de internacionalização de educação de adultos, ao longo da vida, ressaltando suas tensões e aprendizagens. Também tentamos tratar esse assunto sob um enfoque de educação comparada, uma vez que o fenômeno da baixa escolaridade e aprendizagem das pessoas adultas, malgrado a reconhecida importância da educação para a atual participação social, continua, como um fantasma, a perseguir povos e países.

É inegável que em países onde existe ainda um contingente de pessoas desprovidas de escolarização básica e de qualificação para o trabalho, a oferta de educação formal de adultos continua sendo imperativa como estratégia para a coesão social, para o desenvolvimento e para a própria recuperação dos países e das regiões⁹.

No Brasil, esta realidade do analfabetismo e da baixa escolaridade da sua população adulta ainda persiste o fato que dificulta a inserção social e profissional da sua população. Esse fenômeno também se revela em outros países da América Latina e Caribe e também em países Africanos, como Cabo Verde, onde ocorreu a experiência de parceria educativa entre a UFPB e o MEC\CV, como sinalizado no início desse trabalho.

O que se pode concluir diante deste quadro de desafios que guardam semelhanças? Em primeiro lugar, podemos admitir que, no confuso panorama que compõem as relações políticas e educativas contemporâneas, os projetos educativos, em todo o mundo, de forma contraditória e tensa, tentam encontrar alternativas de se “articular baseados em conceitos radicalmente diferentes sobre a forma em que pode se relacionar as sociedades humanas” (Rizvi & Lingard, 2013, p. 231). Isto significa que, por um lado, existem propostas educativas que buscam atender iniciativas políticas educativas enfatizadas nos enfoques neoliberais e na eficiência do mercado; enquanto outras, sem negar as regras impostas pelas políticas educacionais internacionais globalizadas, buscam formas diferentes e mais progressistas, baseada em valores comunitários e de justiça social.

Essas considerações nos conduzem ao caso específico da parceria educacional estabelecida entre a Universidade Federal da Paraíba, Brasil, para atualizar conhecimentos de pessoas que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos, em Cabo Verde e Guiné Bissau. Nela visualizamos alguns aspectos contraditórios, onde se destaca a seguinte questão: como e porque uma universidade situada em uma região brasileira com tantos analfabetos, como a Nordeste, se propõe a trabalhar conhecimentos sobre a educação de adultos de um outro país em detrimento das suas próprias condições?

Ocorre-nos abordar esta contradição utilizando o paradigma educativo da educação ao longo da vida e as três dimensões sugeridas por Torres (2013). Para tanto, estamos recordando que estas três dimensões requerem a formulação de novas teorias ou de proposições teóricas e o desenvolvimento de pesquisas sobre a realidade e a organização de outras políticas ou de planos educacionais no âmbito das políticas de educação de adultos, sendo, portanto, objeto de desafios e de preocupação de instituições de ensino e de pesquisa, como é o caso das Universidades.

Também recorreremos a Beltrán, quando comenta que, se por uma do a Universidade não tem o “monopólio da educação ao longo da vida, tem responsabilidades e compromissos destacados sobre o presente e o futuro da mesma” (Beltrán, 2013, p. 121). Isso significa que,

⁹ European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Funding of education in Europe 2000-2012: the impact of the Economic Crisis*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

La universidad es un actor relevante para construir y anticipar escenarios alternativos, encaminados a lograr una mayor equidad y cohesión social. Sin embargo, para que la universidad sea transformadora tiene que transformarse a sí misma, tiene que ser ella misma una institución abierta a la formación y al aprendizaje, para procurar lo mejor de sí misma en su función o misión de servicio a los demás. Esta misión es también una visión de la realidad social con aspiraciones universalistas, que busca conciliar la unidad de la humanidad con la diversidad de formas de vida, para una ciudadanía plena.” (Ramalho & Beltrán, 2012, p. 50, in Beltrán, 2013, p. 121).

Desta forma a UFPB, ao se comprometer com o Ministério de Educação de Cabo Verde e de Guiné Bissau, para formar profissionais, professores e pesquisadores; ao gerar e transmitir conhecimento, ao produzir arte, cultura, ciência e tecnologia, a través do emprego de metodologias pedagógicas inovadoras, colaborando com o amadurecimento acadêmico de lideranças educacionais daquele país, se redefine, simultaneamente, como uma instituição aprendente, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

O projeto de parceria que, durante todo o seu desenvolvimento e até agora, mesmo concluído, vem possibilitando, estimular o intercâmbio de professores e de investigadores dos dois países por meio de estudos e desenvolvimento de projetos comuns, no âmbito da educação de adultos, adquiriu por sua significância própria – e não apenas como uma política internacionalizada – uma pertinência e vinculação social em termino de extensão universitária, “recreando sus orígenes y sus fines ilustrados: la generación de conocimiento y la extensión del saber para la ciudadanía y con la ciudadanía” (Beltrán, 2013, p. 121).

Nestas circunstâncias, a formação e aperfeiçoamento dos professores, de Cabo Verde e de Guiné Bissau, como processos de construção e reconstrução social mesmo quando atravessadas pela complexidade e heterogeneidade resultante do entrosamento entre as dinâmicas do global, do nacional e do local, mesmo quando se inserisse de forma imbricada, nas forças e interdependências econômicas, sociais e políticas dos três países envolvidos; ainda quando permeado de tensões e de pontos de vistas distintos, muitos deles derivados das configurações culturais singulares de cada país, temos algumas convicções que nos foram propiciados por essa experiência educativa, como:

- a) que, à medida que julgávamos estar ensinando, estávamos, de forma imbricada, aprendendo;
- b) que, ainda temos muito a aprender, como o outro. Tanto como o que julgamos semelhante, como o que vemos como diferente;
- c) que, as essas práticas e processos educativos de cooperação, surgido e de um movimento de interesses coletivos, foi marcado com um intuito de formar grupos e coletivos comprometidos com a diminuição dos problemas educacionais de jovens e adultos e, em fase disso, com a com processos de inclusão e de justiça social;
- d) que, ao colaborar com a formação e capacitação desses profissionais, a UFPB possibilitou uma autopotencialização das suas condições e capacidades educacionais como, ao mesmo tempo, contribuiu para potencializar pedagogicamente os países envolvidos, ampliando o efeito multiplicador das aprendizagens, para que os participantes, agora, em âmbito local, reinventassem outras propostas educativas, envolvendo seu próprio corpo docente para atuar nessa modalidade de ensino.

Por último, se é dado como certo que a educação possibilita novas capacidades para participar e responder os desafios atuais de um mundo complexo e interconectado globalmente postula-se que o curso em análise, denominado Africanidade, contribuiu para consolidar estudos e pesquisas já em curso no âmbito de EJA estimulando atividades em rede e fortalecendo intercâmbios que permitam consolidar um Espaço Sul-Sul de Educação no âmbito da EJA, colaborando com estudos e pesquisa no campo da educação comparada.

Por fim, defende-se, como princípio que esse Espaço-Rede se for efetivamente consolidado, poderá representar uma contribuição para a construção de sociedades mais justas e inclusivas, onde a ciência, a arte e a cultura sejam bens universais apropriados por todos, no respeito e na valorização da diversidade e da intermulticulturalidade das nossas sociedades.

Referências bibliográficas

- Alcoforado, L., & Ferreira, S.M. (2011). Educação e Formação de Adultos: Nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do príncipe encantado. In L. Alcoforado et al (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos: Políticas, Práticas e Investigação* (7-28). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 1(32), pp.77-197. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>
- Arno, R. F. (2012). Análise de sistemas-mundo e educação comparada na era da globalização. In R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Ulterhalter (Orgs), *Educação comparada: panorama internacional e perspectiva* (Vol. 2) (pp.131-152). Brasília: UNESCO/CAPES Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por>>
- Beltrán Llavador, J. (2008). *Indicadores alternativos o alternativa a los indicadores? Algunas reflexiones sobre política educativa*. Rede de Pesquisa e Estudos Internacionais sobre Políticas Internacionais - RIAIPE (CYTED). Cópia.
- Beltrán Llavador, J. (2010). *Investigar en educación y formación desde el aprendizaje permanente: una aproximación sociológica a la realidad española*. Disponível em:<<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/IIIENCONTRO/JoseBeltran.pdf>>. Recuperado no dia 23 de novembro de 2014.
- Beltrán Llavador, J. (2013). Ser para aprender. Los beneficios sociales de la educación a lo largo de la vida. In XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores. Nuevos tiempos, Nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores (pp. 10-123). Valencia: Universitat de València.
- Benavente, A. & Peixoto, P. (Coords) (2015). *Educação: levanta-te e luta. 2 anos de governo de direita ao serviço da troika*. Lisboa: Observatório de Políticas de Educação e de Formação. Disponível em: <http://www.op-edu.eu/media/relatorios/Op-Edu-Relatorio-2013.pdf>
- Cais, J. (1997). Metodología del análisis comparativo. *Cuadernos Metodológicos*, 2. Madrid, Espanha: Centro de Investigaciones Sociológicas. Primera edición.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Funding of education in Europe 2000-2012: the impact of the Economic Crisis*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Jarvis, P. (2012). Aprendizagem continuada e globalização: por um modelo estrutural comparativo. In R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Ulterhalter (Orgs), *Educação comparada: panorama internacional e perspectiva* (Vol. 2) (pp.741-761). Brasília: UNESCO/CAPES. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por.pdf>>
- Milana, M. (2013). As estruturas da política global na EJA: proposta teórica de um modelo de interpretação. *Revista do MPGOA*, 2(2), p. 64-83.
- Mitter, W. (2012). Educação comparada na Europa. In R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Ulterhalter (Orgs), *Educação comparada: panorama internacional e perspectiva* (Vol. 2) (pp.115-130). Brasília: UNESCO/CAPES. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por.pdf>>
- Montalbá Ocaña, C. (2012). El aprendizaje permanente en el contexto de la sociedad del conocimiento. In J. Beltrán & F. J. Hernández (Orgs), *Sociología de la educación*. Madrid: McGrawHill/Interamericana de España.
- Nóvoa, A. (2013). Governar sem governar: a construção de um espaço educativo europeu. In M. W. Apple, S. J. & L. A. Gandin (Orgs.), *Sociologia da educação*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativa em um mundo globalizado*. Morata: Madrid.
- Shiroma, E., Garcia, R., & Campos, R. (2011). Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In S. J. Ball & J. Mainardes (Orgs.), *Políticas educacionais: questões e dilemas* (p. 222-249). São Paulo: Cortez.
- Torres, C. A. (2013). *Political sociology of adult education*. Rotterdam/Boston/Taipei: SensePublishers.
- UNESCO (1997). *V CONFITEA* (Documentos). Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/uie/confitea/documents.html>>.
- UNESCO (2009). Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes. Brasília: UNESCO/MEC.
- UNESCO (2010). Relatório Global sobre a Aprendizagem e a Educação de Adultos. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>>.
- UNESCO (2010). VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Marco de ação de Belém. Brasília: MEC.
- UNESCO (2015). *Resultados del informe Educación para todos en el Mundo 2015*. Disponível em: <<http://noticias.universia.es/educacion/noticia/2015/04/09/1122903/unesco-resultados-informe-educacion-mundo-2015.html>>.
- Ventura, J. (2013). Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 1(1), pp. 29\43.

A APRENDIZAGEM DAS COMPETÊNCIAS DE TOMADA DE DECISÃO NO CURSO DE LICENCIATURA DE ENFERMAGEM

Fátima Marques

Escola Superior de Enfermagem de Lisboa

A Enfermagem tem como missão cuidar das pessoas vulneráveis e proporcionar cuidados de prevenção, de cura e de manutenção (Bevis & Watson, 2005). Na conjuntura actual, o foco da formação em enfermagem circunscreve-se ao desenvolvimento das competências inerentes ao cuidar, de acordo com as necessidades identificadas pela pessoa, doente ou saudável. O campo de competências da Enfermagem assenta num prolongamento ou substituição do que os utentes dos cuidados não conseguem assegurar por si, procurando os meios mais adequados para o conseguir. O facto da formação em enfermagem ter passado a ensino superior, e de acordo com as políticas educativas que regem o ensino superior, notou-se uma preocupação com a aquisição de novas competências de modo a que as necessidades de todas as pessoas possam ser atendidas.

Mas as políticas educativas não se podem dissociar das orientações europeias, ou seja, da institucionalização de uma instância supranacional como reguladora de políticas nacionais no âmbito da Educação e da formação (Antunes, 2008; Gimeno Sacristán, 2008). O projecto *Tuning*¹⁰ foi criado para assegurar a comparabilidade dos currículos e como garantia de competências gerais e específicas, bem como de resultados de aprendizagem (Tuning, 2008). Respectivamente para enfermagem, e ao nível de primeiro ciclo de formação superior, o objectivo do programa

is to prepare graduate registered nurses who are safe, caring and competent decision makers who accept personal and professional accountability for their actions. Their programme is research and evidence based, actively promoting critical thinking, independent and ethical practice. (Tuning, 2010, p.77)

Na lógica de um referencial para a configuração dos currículos quanto à estrutura e conteúdos, as competências específicas¹¹ defendidas para enfermagem assentam em cinco competências: valores profissionais; comunicação e competências interrelacionais; prática de enfermagem e competências de tomada de decisão; liderança, gestão e trabalho de equipa; e conhecimento teórico que sustente a prática profissional e a investigação em enfermagem. Estas orientações europeias foram dimensões que os planos curriculares dos cursos de primeiro ciclo consideraram na sua estrutura e desenvolvimento (Amendoeira, 2009), bem como as 'Competências do Enfermeiro de Cuidados Gerais', definidas pela OE (2003). Competências que parecem corroborar a opinião de Perrenoud (2010) ao destacar a complementaridade entre as competências transversais e disciplinares para uma formação que se pretende adequada ao contexto actual.

As competências para a/de tomada de decisão

A tomada de decisão pode ser apreciada como uma função cognitiva essencial para uma interacção adequada da pessoa com o seu contexto social. Nesta escolha racional do processo de tomada de decisão, espera-se que um indivíduo, quando submetido a um processo de escolha entre várias alternativas, seleccione a que lhe proporciona a maior satisfação possível, ou a combinação que tenda no melhor resultado. Na perspectiva de Damásio (2009), o processo de decisão implica que a pessoa tenha conhecimento da situação que exige determinada decisão, das diferentes hipóteses de acção (respostas) e das consequências de cada uma dessas acções (resultados) imediatas e futuras.

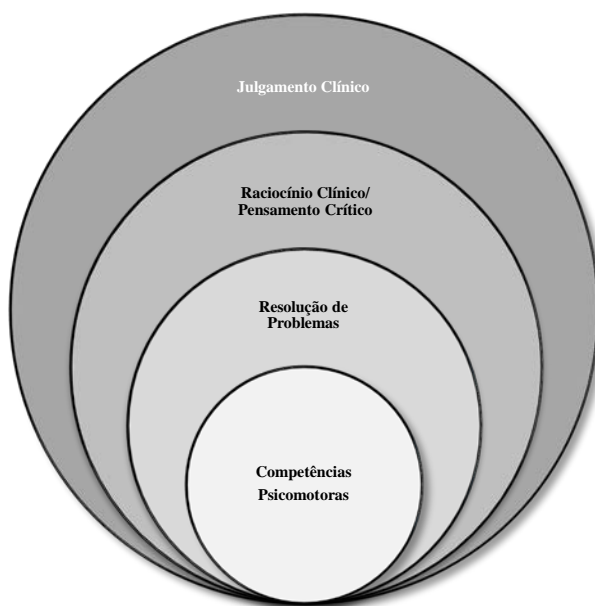
¹⁰ Em 2000, um várias universidades aceitaram conjuntamente o objectivo proposto por Bolonha e elaboraram um projecto-piloto intitulado 'Tuning - sintonizar as estruturas educativas da Europa'. O projecto Tuning baseia-se em diversas linhas de acção ajustadas em Bolonha, mas especialmente, a adopção de um sistema de títulos facilmente identificáveis e equiparáveis, a adopção de um sistema sustentado em dois ciclos e a determinação de um sistema de créditos (DGES, 2008).

¹¹ As competências genéricas defendidas para enfermagem assentem em quatro competências: trabalho de equipa; comunicação; pensamento crítico e aprendizagem ao longo da vida (Tuning, 2010).

O processo de tomada de decisão é comumente definido como um processo de identificação e resolução de problemas efectuado em etapas de decisão envolvendo avaliações, mudanças e aperfeiçoamentos, sempre na procura da decisão mais adequada. A complexidade com que a mente transita diversas etapas, mais ou menos sistematizadas, e emprega vários raciocínios, traduz uma abrangência que vai para além da racionalidade englobando as emoções, os sentimentos e a intuição como fundamentais no momento de decisão.

Em enfermagem, o conceito de tomada de decisão, emerge numa variedade de definições, que longe se contrariarem, sugerem uma complexificação do termo. De uma forma global, a tomada de decisão é tida como um processo cognitivo complexo resultando na escolha de um curso de acção específico (Marquis & Huston, 2012; Thompson & Dowding, 2009). Assim, perante a diversidade de conceitos de tomada de decisão, em enfermagem, baseamo-nos na definição produzida pela International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning (INASCL, 2011), consideramos a aquisição de competências para a tomada de decisão como um processo gradativo de capacidades de raciocínio até ao julgamento clínico utilizadas na tomada de decisão de uma prática de enfermagem segura e eficaz. Nesta progressão, todos os níveis de desenvolvimento estão interligados, interagindo e influenciando-se reciprocamente. (Ilustração 1)

Ilustração 1 – Desenvolvimento de competências em enfermagem e o modelo de julgamento clínico, segundo INASCL



Fonte: Traduzido de INASCL (2011, p. S4)

A complexidade do processo de aquisição de competências para a tomada de decisão inicia-se nas 'competências psicomotoras' como a capacidade de realizar movimentos físicos de forma eficiente e eficaz, com rapidez e precisão. Esta competência psicomotora é mais do que a capacidade de executar, pois inclui a capacidade de executar com proficiência, sem problemas, e de forma consistente, sob condições variáveis e dentro de prazos apropriados (INASCL, 2011).

De seguida, a competência de 'resolução de problemas' refere-se ao processo de formular uma solução atendendo à informação existente no contexto dos cuidados, ao conhecimento presente e a uma recolha de dados pertinentes. Esta procura de soluções, utilizando uma análise faseada como regra de transformação, requer diferentes processos cognitivos, incluindo métodos de raciocínio e estratégias, para a sua resolução (INASCL, 2011).

No nível seguinte, surgem as competências de 'pensamento crítico' e de 'raciocínio clínico' como dois conceitos distintos mas do mesmo nível de competência. A inclusão de ambos sugere um processo de raciocínio complexo de

questionamento sustentado em princípios e métodos científicos, competências e atitudes levando à compreensão de dados sobre uma situação que, após análise, emerge como diagnóstico com possibilidade de ser utilizado em novas situações.

No nível mais superior encontra-se o 'julgamento clínico', como a arte de efectuar uma série de decisões em situação, baseados em diversos conhecimentos, de modo a permitir reconhecer aspectos relevantes ou alterações de uma situação clínica, interpretar o seu significado, responder adequadamente, e reflectir sobre a eficácia da intervenção (INASCL, 2011).

Esta aquisição da competência de julgamento clínico/tomada de decisão, é influenciado "by the individual's overall experiences that have helped to develop problem-solving, critical-thinking, and clinical-reasoning abilities" (INASCL, 2011, S4), como uma prática reflectida em acção e sobre a acção (Schon, 1994; 1995) e só pode ser reconhecida em acção (Le Boterf, 2005).

A aprendizagem da tomada de decisão na prestação de cuidados implica um processo de interacção entre o estudante e o professor, de modo a culminar numa tomada de decisão partilhada (Marques, 2014). Por esse motivo, o enfoque não deverá ser o aspecto quantitativo da formação, mas sim o qualitativo, procurando assegurar uma formação adequada aos problemas de saúde existentes, com recurso a técnicas e métodos de ensino que possibilitem analisar as problemáticas presentes e saber agir em situação (Abreu, 2008).

A tomada de decisão que se ensina

Considerando o desenvolvimento da estrutura cognitiva do estudante como um dos pilares da formação em enfermagem (Godinho & Amendoeira, 2012), destaca-se a "emergência de paradigmas mais indutivos no Ensino Superior, substituindo orientações mais tradicionalistas, de abordagem dedutiva, com metodologias predominantemente expositivas de ensino (...) Assume-se assim a emergência de um novo paradigma de Desenvolvimento Curricular em Enfermagem" (p.3). As orientações normativas, quer a nível nacional quer a nível europeu, bem como a investigação realizada, têm salientado o desempenho de profissionais responsáveis, reflexivos e empenhados nas tomadas de decisão. A indispensabilidade de projectar o desenvolvimento dos estudantes a níveis mais elevados, remete as escolas e os docentes de enfermagem a uma procura constante de adequação curricular de modo a que eles tenham uma estrutura cognitiva clara, estável e organizada de forma adequada (Godinho & Amendoeira, 2012).

Uma formação centrada na aquisição de competências e não nos conhecimentos exige uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, da sua forma de 'dar aulas' e, conseqüentemente, da sua identidade e das suas próprias competências profissionais. Prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipa e por projectos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber traçam um caminho para um novo profissional (Perrenoud, 2000). A meta é agora fazer aprender mais do que ensinar, focalizando as suas intervenções sobre o estudante (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA], 2014).

O ensino, é simultaneamente, um processo cognitivo e um processo cultural. Os professores confrontam-se com o que fazem, não só devido às suas características individuais, mas também devido ao modo como se compreendem a si próprios, como pessoas e como professores, na prática social do ensino. O pensamento dos professores e a forma como interpretam o currículo são componentes vitais, quer da sua prática pedagógica, quer da forma como organizam as intervenções em sala de aula. Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas dos professores assentam nas suas concepções curriculares e estas, por sua vez, organizam de uma forma decisiva as suas atitudes em relação ao ensino e à forma de estar na escola como profissional. As concepções que os professores têm sobre o seu papel no ensino, o conteúdo das disciplinas, o papel dos estudantes na aprendizagem e o contexto em que esta decorre são factores a ter em conta no processo educativo e estão na origem do modo como os professores interpretam o currículo e os objectivos educacionais.

Se as concepções dos formadores são importantes perante o currículo, como resultado do confronto das suas interpretações com as dos outros, as estratégias pedagógicas assentam nas suas concepções curriculares e estas,

por sua vez, organizam de uma forma decisiva as suas atitudes em relação ao ensino e à forma de estar na escola como profissional.

A capacidade de pensar criticamente é uma competência que os enfermeiros necessitam, sempre, no contexto da prática profissional (Alfaro-LeFevre, 2013, Tanner, 2006; Valiga, 2009). Uma abordagem do pensamento crítico para a educação requer que os docentes e os estudantes tenham a mesma perspectiva de aprendizagem, como uma responsabilidade partilhada. É ao formador que cabe a responsabilidade para criar um ambiente que suporte este conceito (Perrenoud, 1999; Valiga, 2009).

Quando a aprendizagem é tida como uma responsabilidade partilhada, o docente tem um papel de mentor e de facilitador. Os estudantes definem as suas próprias necessidades (objectivos), tomam a responsabilidade de utilizarem uma variedade de recursos para determinarem essas necessidades, e avaliam os seus progressos no sentido de cumprir os objectivos. Ensinar os estudantes a desenvolverem o seu pensamento crítico, exige uma formação com recurso a várias estratégias pedagógicas que promovam um ambiente democrático e de igualitarismo em que os estudantes sentem que partilham o controlo da sua aprendizagem (Freire, 2002; Valiga, 2009). Os métodos de promoção do pensamento crítico incluem a simulação, a aprendizagem baseada em problemas e a reflexão, entre outros.

Simulações são representações controladas da realidade, com base em exercícios que o estudante empreende para aprender a prestar cuidados sem os riscos reais do contexto de cuidados (DeYoung, 2009). Os laboratórios de prática de enfermagem são normalmente apetrechados com equipamento e situações similares aos do contexto da prática clínica, que através de cenários construídos permite a aprendizagem do estudante. Embora a simulação surja categorizada como estratégia de ensino de competências psicomotoras, ela permite ao estudante o desenvolvimento de competências resolução de problema, de pensamento crítico e de tomada de decisão (DeYoung, 2009; INASCL, 2011). Vários autores (Garret, 2005; Lasater, 2007; McCallum et al., 2013), apresentam estudos, em que sugerem que a capacidade dos estudantes para tomar decisões eficazes, é beneficiada por experiências de simulação.

A aprendizagem baseada em problemas (Problem Based Learning [PBL]) é uma abordagem centrada no estudante, que lhes possibilita trabalhar cooperativamente em pequenos grupos, na procura de soluções para situações/problemas (DeYoung, 2009; Kong et al., 2014). No PBL, os estudantes são confrontados com um problema, ou situação, para aplicar os conhecimentos anteriores e adquirir novos conhecimentos. Esta aprendizagem cognitiva é estruturada em cinco fases: análise do problema/situação, estabelecimento de objectivos de aprendizagem, recolha de informação, síntese e reflexão (Kong et al., 2014). Os grupos de estudantes têm de decidir quais as informações que necessitam de identificar no problema/situação em questão, tentar compreendê-la, comunicá-la aos outros no grupo e reformulá-la de tal forma que eles possam resolver o problema. Durante todo este processo em que os estudantes encontram as situações de resolução de problema em pequenos grupos, o estudante desenvolve competências de pensar criticamente (DeYoung, 2009; Kong et al., 2014). O professor deve facilitar a aprendizagem, num papel passivo, em que a proactividade é esperada aos estudantes (DeYoung, 2009).

A ênfase na reflexão, seja em forma de escrita, seja por outros meios, é usada frequentemente na formação de enfermagem para documentar experiências, identificar necessidade de aprendizagem, reflectir sobre uma temática e fortalecer o multiperspectivismo de raciocínio (Valiga, 2009). Esta forma de metacognição permite uma melhoria da actividade cognitiva e motivacional, e conseqüentemente, do processo de aprender (Santos, 2009).

Em suma, os processos cognitivos superiores conseguem ser maximizados pelo envolvimento activo no processo de aprendizagem, ligados à análise de um tema, à resolução de um problema ou à decisão de uma estratégia (Bevis & Watson, 2005).

Aprender a tomar decisões em enfermagem

Num estudo, que teve como objectivo identificar e caracterizar como o currículo do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE) de uma escola superior de enfermagem da cidade de Lisboa, procurámos compreender como se promovia o desenvolvimento das competências da tomada de decisão e quais as estratégias pedagógicas usadas

para a sua aprendizagem. Conceptualmente, os docentes de enfermagem apresentavam uma concepção da competência de tomada de decisão que pareciam transmitir pela forma como pensavam e ensinavam os estudantes. O vínculo entre o pensamento e a acção dos formadores em ensino clínico, sugere um processo evolutivo de desenvolvimento de competências indo desde as psicomotoras, passando pelas de resolução de problemas, de pensamento crítico e culminando nas de tomada de decisão (INASCL, 2011). Parecem atribuir grande importância às competências psicomotoras, determinando-as como conhecimento básico que o estudante deve ter para se sentir confiante nas suas competências, com um discurso centrado no julgamento clínico e na tomada de decisão, apesar de um menor impacto no desenvolvimento das competências de tomada de decisão.

Se as concepções dos formadores eram importantes perante o currículo, como resultado do confronto das suas interpretações com as dos outros, as estratégias pedagógicas assentavam nas suas concepções curriculares e estas, por sua vez, organizavam de uma forma decisiva as suas atitudes em relação ao ensino e à forma de estar na escola como profissional. A problematização da aprendizagem e a reflexividade sobre as situações de cuidados vivenciadas parecem ser os pilares de formação que emergem ao longo dos dois últimos anos do CLE¹². O recurso à simulação como forma de o estudante aprender em contexto próximo da realidade onde prestará cuidados emerge como uma forte referência, já assinalada por Jesus (2004) em estudo anterior. O PBL, na centralização no estudante, procura, além de dar resposta a directrizes europeias, promover o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e também de tomada de decisão, já que o estudante tem de decidir cuidados/abordagens de cuidados perante os casos estudados. A reflexão é um método que parece acompanhar a formação do estudante, principalmente no ensino clínico, através das estratégias de utilização de diários de aprendizagem (DeYoung, 2009, Valiga, 2009). O reforço do pensar em acção e sobre a acção (Schon, 1994) permite ao estudante um desenvolvimento de competências de tomada de decisão.

A escola em estudo sugere ter uma concepção de educação crítico-reflexiva (Tacla et al., 2012), em que o processo de aprendizagem das competências de tomada de decisão parece ser desenvolvido atendendo a três estratégias básicas de ensino que adquirem um papel chave e que denominámos de 3R's¹³: reproduzir, repetir, e reflectir. Neste modelo de cooperação entre professor e estudante, estas estratégias não devem vistas como elementos isolados, nem lineares (Bevis & Watson, 2005; Tacla et al., 2012), mas sim como reforço de métodos a outras estratégias definidas para a aprendizagem e desenvolvimento de competências (Bevis & Watson, 2005). Estratégias que não se reportam a nenhum método específico, mas que são utilizadas nas várias metodologias de ensino, para a construção de conhecimento pelo estudante.

Reproduzir, ou aprender por imitação (White, 2003), reporta a acções promovidas intencionalmente para o efeito, seja em contexto de ensino teórico, seja em contexto de ensino clínico (teoria e "guidelines" clínicas, entre outros), de modo a que o estudante reorganize o conhecimento adaptando-o à sua estrutura cognitiva prévia e descubra relações, normas e princípios que necessita de assimilar (Tacla et al., 2012). Se a intencionalidade está subjacente ao percurso de formação, quer com os docentes de enfermagem, quer com os enfermeiros orientadores, a sua utilização em contexto da prática de cuidados, parece acentuar a espontaneidade com que os tutores clínicos partilham a sua percepção e o sentido da sua experiência, no trabalho em conjunto que se estabelece no processo de cuidados e que permite ao estudante aperfeiçoar a sua aprendizagem e aumentar o seu nível de conhecimento. A observação de profissionais qualificados é referida como uma oportunidade de desenvolver as competências da tomada de decisão (Baxter & Boblin, 2008; Garret, 2005).

Repetir, ou iterar situações de aprendizagem (O'Neill, Dluhy, Fortier & Michel, 2004), baseia-se na apresentação de momentos de aprendizagem, operacionalizadas sistematicamente, onde o estudante, analisa criticamente as várias versões do seu desempenho que vão servindo de esboço para o modelo idealizado. Como artista, começa por uma ideia, representa-a, estuda e tenta de novo, numa maximização da sua aprendizagem (O'Neill et al., 2004). Esta acção permite descrever e desenvolver o pensamento crítico e o raciocínio clínico que são fundados na iteratividade (Banning, 2008).

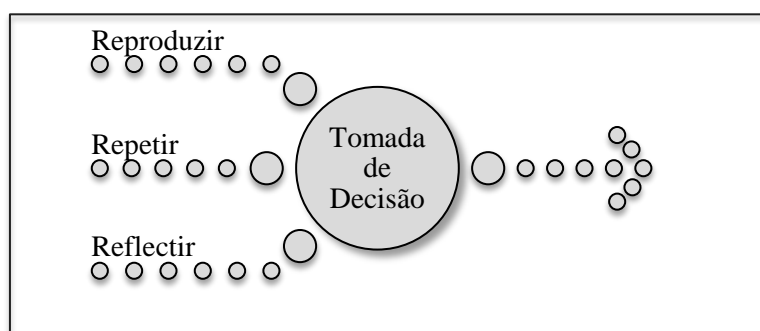
Reflectir, ou reconstruir o conhecimento (Silva & Sá-Chaves, 2008), consiste em promover situações de aprendizagem onde o estudante, através de exercícios de metacognição compreende, de forma integrada, os

¹² Só analisados os 2 últimos anos.

¹³ Não estamos aqui a referir-nos aos conceitos básicos de educação: ler, escrever e contar.

objectivos, as finalidades, as pessoas e as suas motivações, os acontecimentos e as relações que se estabelecem entre todos (Campbell, 2008; Silva & Sá-Chaves, 2008). Pois, como corrobora Pires (2007), a aprendizagem para ser formadora tem de ser reflectida, reconstruída, consciencializada. Neste sentido, aprender é construir, (re)construir, constatar, para poder intervir e mudar (Freire, 2002). O estudante vai-se tornando um sujeito crítico, epistemologicamente curioso, responsável pela construção do seu próprio conhecimento e participando activamente na sua construção (Freire, 2002; Tacla et al., 2012) (ilustração 2).

Ilustração 2 – Estratégias do processo de aprendizagem de competências de tomada de decisão em enfermagem



Todo este processo de aprendizagem é gradativo onde numa lógica faseada e progressiva, o estudante vai aprendendo a tomar decisões cada vez mais complexas, à medida que vai evoluindo na formação de enfermagem (ilustração 2). Este progresso deve sustentar-se na forma como o estudante interioriza e desenvolve o seu raciocínio clínico, numa perspectiva de especialização (Facione & Facione, 2008).

Considerações finais

Na aprendizagem activa em que o ensino superior parece estar fundamentado, a aprendizagem compromete-se tanto no esforço dos docentes como nos dos estudantes, imprescindíveis para o desenvolvimento do pensamento crítico, marca do estudante de nível superior (Bevis & Watson, 2005). Se ao docente cabe planear meios, orientar e supervisionar actividades para promover situações que proporcionem uma aprendizagem significativa e crítico-reflexiva; ao estudante cabe assumir-se como sujeito activo e crítico, consciente da necessidade de construir o seu próprio conhecimento, desenvolver competências para resolver problemas na sua área de actuação, exercer a sua cidadania e assumir o seu papel social na edificação da sua realidade (Garanhani et al., 2012).

Na escola em estudo, o recurso à simulação como forma de o estudante aprender em contexto próximo da realidade onde prestará cuidados emerge como uma forte referência. A aprendizagem baseada em problemas, na centralização no estudante, procura, além de dar resposta a directrizes europeias, promover o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e também de tomada de decisão, já que o estudante tem de decidir cuidados/abordagens de cuidados perante os casos estudados. A reflexão é um método que parece acompanhar a formação do estudante, principalmente no ensino clínico, através das estratégias de utilização de diários de aprendizagem. O reforço do pensar em acção e sobre a acção, permite ao estudante um desenvolvimento de competências de tomada de decisão. Este processo de aprendizagem é gradativo onde numa lógica faseada e progressiva, o estudante vai aprendendo a tomar decisões cada vez mais complexas, à medida que vai evoluindo na formação de enfermagem. Este progresso sustenta-se na forma como o estudante interioriza e desenvolve o seu raciocínio clínico, numa perspectiva de especialização.

Um dos eixos estruturante do ensino superior, acentuado pelo Processo de Bolonha, é o seu funcionamento em rede. O ensino superior ao funcionar em rede e com extensão à comunidade, tem uma participação activa na construção da coesão social. Uma colaboração efectiva entre o mundo escolar e os serviços de saúde é de extrema

importância para integrar a tomada de decisão no currículo e melhorar o desenvolvimento desta competência no estudante e, conseqüentemente, no enfermeiro. A análise de práticas, a reflexão sobre o trabalho realizado e o exercício de avaliação são elementos centrais para a partilha de saberes, numa aprendizagem entre pares e num diálogo com outros profissionais. Daí que a constituição de redes de saberes e experiências parece emergir como uma mais-valia para o aprofundamento do conhecimento profissional.

Referências bibliográficas

- Abreu, W. C. (2008). Identidades e contextos em enfermagem: da evidência às práticas profissionais. In J. A. Lima & H. R. Pereira (Orgs.), *Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 243-261). Porto: Legis.
- Alfaro-LeFevre, R. (2013). *Critical thinking, clinical reasoning and clinical judgment*. (5ª edição). St. Louis: Elsevier.
- Amendoeira, J. (2009). Ensino de enfermagem: perspectivas de desenvolvimento. *Pensar Enfermagem*, 13(1), 2-12.
- Antunes, F. (2008). A nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida. Coimbra: Almedina.
- Banning, M. (2008). A review of clinical decision-making: models and current research. *Journal of Clinical Nursing*, 17(2), 187-195. doi:10.1111/j.1365-2702.2006.01791.x
- Baxter, P. E., & Boblin, S. (2008). Decision making by baccalaureate nursing students in the clinical setting. *Journal of Nursing Education*, 47(8), 345-350. doi:10.3928/01484834-20080801-02
- Baxter, P. E., & Rideout, E. (2006). Second-year baccalaureate nursing students' decision making in the clinical setting. *Journal of Nursing Education*, 45(4), 121-127.
- Bevis, O., & Watson, J. (2005). Rumo a um curriculum do cuidar: uma nova pedagogia para a enfermagem. Loures: Lusociência.
- Campbell, E. T. (2008). Gaining insight into student nurses' clinical decision-making process. *Aquichan*, 8(1), 19-32. Disponível em: <http://goo.gl/xrhd3>
- Damásio, A. R. (2009). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. (25ª edição). Mem-Martins: Publicações Europa-América
- DeYoung, S. (2009). *Teaching strategies for nurse educators*. (2ª edição). New Jersey: Prentice Hall.
- Direção Geral do Ensino Superior [DGES] (2008). *Descritores Dublin*. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estu+dantes/Processo+de+Bolonha/Objectivos/Descritores+Dublin/>
- European Commission/Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA] (2014). *Modernisation of higher education in Europe: access, retention and employability 2014. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/172146
- Facione, N. C., & Facione, P. A. (2008). Critical thinking and clinical judgment. In N. C. Facione & P. A. Facione (Eds.), *Critical thinking and clinical judgment in the health sciences* (pp. 1-13). Millbrae, CA: California Academic Press.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25ª edição). São Paulo: Paz e Terra.
- Garanhani, M. L., Alves, E., Almeida, E. F. P., & Araújo, L. D. S. (2012). Princípios norteadores do projecto pedagógico do currículo integrado do curso de enfermagem. In E. M. Kikuchi & M. H. D. M. Guariente (Orgs.), *Currículo integrado: a experiência do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina* (pp. 61-74). Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- Garret, B. (2005). Student nurses' perceptions of clinical decision-making in the final year of adult nursing studies. *Nurse Education in Practice*, 5(1), 30-39. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.nepr.2004.03.003>
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. In J. Gimeno Sacristán (Org.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.
- Godinho, C., & Amendoeira, A. (2012). A importância de ambientes de aprendizagem crítica. *Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. Comunicações em conferências e congressos*, 1-11. Disponível em: <http://goo.gl/QTex9S>
- Jesus, É. H. (2004). *Padrões de habilidade cognitiva e processo de decisão clínica de enfermagem*. Tese de Doutoramento, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <http://goo.gl/EqZCHQ>
- Kong, L., Qin, B., Zhou, Y., Mou, S., & Gao, H. (2014). The effectiveness of problem-based learning on development of nursing students' critical thinking: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 51, 458-469. doi:10.1016/j.ijnurstu.2013.06.009
- Lasater, K. (2007). Clinical judgment development: using simulation to create an assessment rubric. *Journal of Nursing Education*, 46(11), 496-503.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Porto: ASA.
- Marques, M. F. M. (2014). *Aprender a decidir em tempos de escola: a formação superior e a aprendizagem da tomada de decisão no processo de cuidados*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa.
- McCallum, J., Duffy, K., Hastie, E., Ness, V., & Price, L. (2013). Developing nursing students' decision making skills: are early warning scoring systems helpful? *Nurse Education in Practice*, 13(1), 1-3. doi: 10.1016/j.nepr

- O'Neill, E. S., Dluhy, N. M., Fortier, P. J., & Michel, H. E. (2004). Knowledge acquisition, synthesis, and validation: a model for decision support systems. *Journal of Advanced Nursing*, 47(2), 134-142.
- Ordem dos Enfermeiros [OE]. (2003). *Competências do enfermeiro de cuidados gerais*. Disponível em: <http://www.ordemenfermeir-os.pt/index.php?page=8#article60>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2010). *Des savoirs pour enseigner, vraiment?* Texte reprend la substance de la conférence d'ouverture (« Comprendre qu'enseigner c'est penser ») des Rencontres internationales du réseau francophone de Recherche en Education et Formation (REF), Nantes. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2010/2010_13%20Savoirs%20pour%20enseigner.pdf
- Pires, A. L. O. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-19. Disponível em: <http://goo.gl/rGam46>
- Santos, E. M. M. (2009). *A aprendizagem pela reflexão em ensino clínico: estudo qualitativo na formação inicial em enfermagem*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro. Disponível em: <http://goo.gl/z4vN8m>.
- Schon, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Schon, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. (2ª edição, pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, R. F., & Sá-Chaves, I. (2008). Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 12(27), 721-734. doi.org/10.1590/S1414-32832008000400004
- Sousa Santos, B. (2008). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In B. S. Santos & N. A. Filho (Eds.), *A universidade no século XXI: para uma universidade nova* (pp. 13-107). Coimbra: Almedina.
- Standing, M. (2007). Clinical decision-making skills on the developmental journey from student to Registered Nurse: a longitudinal inquiry. *Journal of Advanced Nursing*, 60(3), 257-269. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04407.x
- Tacla, M. T. G. M., Zani, A. V., Rossetto, E. G., Pieri, F. M., & Cestari, M. E. W. (2012). Boas práticas de ensino no currículo integrado de enfermagem. In E. M. Kikuchi & M. H. D. M. Guariante (Orgs.), *Currículo integrado: a experiência do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Londrina* (pp. 77-92). Londrina: Universidade Estadual de Londrina.
- Tanner, C. A. (2006). Thinking like a nurse: a research-based model of clinical judgment in nursing. *Journal of Nursing Education*, 45(6), 204-211.
- The INASCL Board of Directors (2011). Standard I: terminology. *Clinical Simulation in Nursing*, 7(45), S3-S7. doi.org/10.1016/j.ecns.2011.05.005
- Thompson, C., & Dowding, D. (2009). *Essential decision making and clinical judgement for nurses*. Edinbutgh: Churchill Livingstone
- Tuning (2010). *A tuning guide to formulating degree programme profiles*. Bilbao: European Commission through the Life Long Learning (LLL) Programme.
- Tuning Project (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process*. (2ª edição). Bilbao: European Commission through the Socrates and Tempus Programme.
- Valiga, T. (2009). Promotion and assessing critical thinking. In S. DeYoung (Coord.), *Teaching strategies for nurse educators* (2ª edição, pp. 217-238). New Jersey: Prentice Hall.
- White, A. H. (2003). Clinical decision making among fourth-year students: an interpretative study. *Journal of Nursing Education*, 42(3), 113-120.

AS POLÍTICAS DE COTAS E O ACESSO EM CURSOS DE BACHARELATO E LICENCIATURAS

Edineide Jezine

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil

Introdução

O texto resulta da pesquisa “Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que analisa as políticas de expansão e acesso à educação superior, no caso específico da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A problemática que enceta a pesquisa parte da questão: as políticas públicas para a educação superior estão garantindo a democratização do acesso a grupos em situação de vulnerabilidade? Para tanto, utilizar-se das informações do questionário socioeconômico, preenchido no ato da inscrição nos processos seletivos¹⁴ desta universidade, em que os dados foram tabulados a partir das *variáveis*: idade, sexo/gênero, cor/raça, renda familiar, origem escolar, escolaridade dos pais e ocupação dos ingressos, resultando no perfil geral dos ingressantes na UFPB no período de 2008 a 2012, o que nos oportuniza estabelecer relações, comparações e interpretações sociais.

O perfil dos ingressos é analisado no conjunto das políticas de expansão da educação superior, das quais a UFPB passa aderir, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (*Reuni*)¹⁵, que possibilitou a multiplicação do número de matrículas, passando de 19.977 em 2007 para 36.272 em 2012¹⁶, e a política de cotas, que na UFPB recebe a denominação de Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV), implantada em 2011, possibilitando o ingresso de sujeitos por cotas e mudanças no perfil socioeconômico, conforme síntese abaixo:

- O maior número de ingressantes, no período de 2008 e 2012, tem sido do sexo feminino, em uma porcentagem de 51,4%, em 2008, e de 52,9%, em 2012. O percentual do número de ingressantes do sexo masculino fica entre 48,6% e 47,1%, nos 5 anos;
- A maioria dos candidatos ingressou na universidade entre as faixas de 16 a 20 anos, no ano de 2008, representando 68,1%, porém a idade de ingresso dessa faixa etária vem diminuindo, no decorrer do período de 2009 a 2012, chegando a 55,7%, no último ano de análise;
- O maior número de candidatos aprovados é de cor branca, no ano de 2008 e 2009, sendo de 48,2% e 48,9% respectivamente. Todavia, o número de ingressantes da cor parda foi crescendo de 2009 (36,2%) a 2012 (45,7%). O considerável crescimento no ano de 2012 atribui-se à adoção das políticas de cotas. Na UFPB, a MIRV entra em vigor no ano de 2011;
- O número de candidatos advindos de escolas públicas aumenta, consideravelmente; passam em 2008 de 36% para 53,1% em 2012;
- O número de candidatos que possui renda familiar entre um ou três salários mínimos é maior com relação a outras rendas, passando de 27,7%, em 2008, a 49,9% em 2012;
- A escolaridade dos pais resulta em número maior de ingressantes que possuem pais analfabetos. O número de mães é mais baixo (2% a 4%) com relação aos pais que não frequentaram a escola. As mães

¹⁴ Processo Seletivo Seriado (PSS); Programa Especial de Formação Superior (PROESP); Programa Estudante Convênio – Movimentos Sociais do Campo (PEC-MSC).

¹⁵ Resolução nº 27/2007/CONSUNI/UFPB como parte do conjunto da expansão do sistema de educação superior, entre os anos de 2007 a 2012.

¹⁶ Dados fornecidos pelo Sistema de Tecnologia e Informação/Universidade Federal da Paraíba (STI/UFPB).

apresentam uma diferença de 4 a 6 pontos percentuais, comparado ao número dos pais na variável de escolaridade a nível superior;

- O número de candidatos que tem acesso a computador e internet é alto, chegando a 62%, porém o número de candidatos que não dispõe dessas ferramentas é significativo, 18% comparado aos dados gerais no período em estudo;
- Os ingressantes que não desempenham qualquer atividade de trabalho remunerado fica em torno de 80,9%, em 2008, passando em 2012 para 73%, ou seja, no decorrer desses anos, o número de ingressantes sem trabalho remunerado vem diminuindo;
- O número dos pais, em que ambos trabalham, apresenta maior proporção em relação ao sexo masculino, com 67,8%, no ano de 2008, e 59,3%, no ano de 2012, comparado ao do sexo feminino que em 2008, apresentou 53,7% e 45,1% em 2012.

A caracterização geral do perfil socioeconômico e educacional dos ingressantes em cursos na UFPB indica que a expansão de vagas proporcionada pelo Reuni e as políticas de cotas têm favorecido o ingresso de sujeitos com histórico de exclusão e/ou propensos a serem excluídos. Os indicadores gerais da pesquisa apontam para a necessidade de análise das políticas de acesso à educação superior no Brasil e, no *locus* UFPB, em que se questiona qual o perfil dos ingressos em cursos de Licenciatura e Bacharelado. Que modalidade de cursos os sujeitos ingressos pelas Políticas de Cotas estão escolhendo?

A Expansão da Educação Superior no Brasil e as desigualdades sociais no acesso

A implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96) garante a expansão e diversificação institucional, diferenciando as Instituições de Ensino Superior (IES) que se dedicam às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Jezine e Prestes (2010), analisam a expansão da educação superior no complexo da dualidade do sistema, público e privado, e demonstram que as universidades de excelência, majoritariamente públicas, responsáveis pela pesquisa e produção do conhecimento, serão destinadas a alguns poucos privilegiados, havendo o desenvolvimento de uma vasta rede de ensino superior privada, acrescida de algumas instituições de ensino superior públicas, para o atendimento de outras demandas, em consonância ao modelo pragmático e mercantilista.

A expansão dual do sistema é possível de ser observada, a partir do crescimento de instituições de ensino no setor privado, em que se pode avaliar o crescimento do sistema de educação superior nos 10 (dez) primeiros anos pós aprovação da LDB. Os dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2007), revelam que no país em 1996, possuía o total de 922 instituições, destas 211 eram públicas e 711 privadas. Em 2006, o total de IES passou para 2.270, destas apenas 248 eram públicas e 2.022 instituições eram privadas. O crescimento do setor privado torna a educação superior uma parcela do mercado educacional a partir do favorecimento dos incentivos fiscais, como assinala Chaves:

[...] as instituições privadas de ensino superior foram estimuladas, pelos governos, a se expandir, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal, em especial, da oferta de cursos aligeirados, voltados apenas para o ensino desvinculado da pesquisa. (2010, p. 483)

A expansão do sistema passa a ter uma certa estabilidade, em termos do número de instituição nos últimos cinco anos, ao se considerar o ano de 2008 em análise e o ano de 2013. Do total de 2.252 instituições de ensino superior, em 2008, 236 são públicas e, 2016 estão no setor privado¹⁷. No ano de 2013, há um decréscimo no número de instituições, em que se registra o total de 2.090 instituições, das quais 301, estão no setor público, havendo um crescimento resultante da política de expansão do Reuni e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, enquanto no setor privado¹⁸, permanece total de 2016 instituições. Todavia, Chaves (2010), Santos;

¹⁷ INEP (2009). Resumo técnico censo da educação superior - 2008 (Dados preliminares). Brasília. Acedido outubro 28, 2015 em http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf.

¹⁸ INEP. Censo da Educação Superior – 2013. Acedido outubro 28, 2015 em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.

Guimarães; Chaves, (2013) alertam para as fusões de instituições, que têm formado oligopólios, com fins de financeirização na educação superior.

Além da LDB, que garante a diversificação institucional, contribui para a expansão do setor privado o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), como um programa destinado a financiar o curso de graduação de estudantes matriculados em instituições não gratuitas, através do Banco de Desenvolvimento Econômico-Social (BNDES). O Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁹, criado pelo Governo Federal para conceder bolsas de estudo integrais e parciais (50%) a estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública, possuem baixa renda e desejam ingressar em instituições privadas de ensino. Para a seleção, as instituições adotam as notas obtidas no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e se beneficiam da concessão de impostos fiscais.

No que toca à expansão do setor público, ressalta-se duas ações que contribuíram: o Programa Expandir (2003-2006), denominado "Expansão com Interiorização", que buscava incentivar a expansão da educação superior por meio da criação de novas universidades e criação e/ou fortalecimento de *campi* no interior dos estados brasileiros e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, com o fim de criar condições para a ampliação do acesso e permanência em universidades federais, considerando o aumento da oferta de instituições e matrículas no setor privado. Todavia, as análises apontadas por Chaves e Mendes indicam processos contraditórios na implementação do Reuni:

[...] a) aumento substancial de número de alunos, nas salas de aula, sem que haja garantia de estrutura física, recursos humanos e financeiros suficientes para atender, com qualidade, essa expansão; b) aprofundamento da dualidade institucional, em razão da qual algumas IFES serão consideradas "de excelência" (com programas de pós graduação consolidados) e a maioria se concentrará nas atividades de ensino de graduação; c) mudança substancial na organização dos cursos de graduação presenciais dessas instituições, cuja consequência imediata será a queda na qualidade do ensino; d) intensificação e precarização do trabalho docente pelo aumento da relação aluno-professor, na sala de aula, e pela introdução de novas formas de contratação, como o já mencionado "docente-aluno flutuante". (2009, p. 19)

No conjunto das políticas que favorecem a expansão e aumentam as oportunidades de acesso ao ensino superior, destaca-se a adoção das ações afirmativas nas universidades brasileiras, como um marco de política de inclusão, pois oportuniza aqueles sujeitos com histórico de exclusão, nesse caso negros, pardos, afrodescendentes, deficientes e advindos de escola pública, adentrarem ao ensino superior. O Ministério da Educação (MEC), ao conduzir as políticas afirmativas, parte do entendimento de que as ações afirmativas são "[...] o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente"²⁰. Sendo assim, as ações afirmativas, em conjunto com as políticas de expansão da educação superior, quando conjugadas, constituem ferramentas para a promoção da democratização do acesso à educação superior.

No que se refere ao acesso às instituições públicas, a mudança é estabelecida pelo Ministério da Educação com o termo de referência "novo Enem", que deseja maior proximidade entre o ensino médio e o ensino superior, para tanto as provas passam a serem focadas em habilidades e conteúdos mais relevantes. A proposta tem como objetivo "democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de educação superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio"²¹. As notas do Enem são utilizadas pelo Sistema Unificado de Seleção (Sisu), como a forma de ingresso oficial à educação superior. Inicialmente, a proposta do Sisu, consistia na distribuição das vagas nas universidades de forma gradativa sendo dividida parcialmente entre os anos de 2011 a 2015, quando se tornará a única forma de acesso às IES. Todavia, MEC revê as regras para que o sistema se adeque à Lei de Cotas, a partir da Portaria Normativa Nº 21, de 5 de novembro de 2012, no Art. 15º, ao prevê que o estudante, ao se inscrever no processo seletivo, deverá optar por concorrer: I - às vagas reservadas em decorrência da Lei nº 12.711, de 2012²²; II - às vagas destinadas às demais

¹⁹ Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. Publicada no D.O.U. de 14.1.2005.

²⁰ Acedido outubro 15, 2015 em <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas-cotas-prouni>

²¹ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13427:perguntas-frequentes-novo-enem>.

²² A Lei 12.711/2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

políticas de ações afirmativas eventualmente adotadas pela instituição no Termo de Adesão; ou III - às vagas destinadas à ampla concorrência²³. A referida Lei prevê no Art. 3º que, 50% das vagas reservadas para estudantes, com histórico de exclusão, será priorizada aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, oriundos de escola pública. Caso não sejam preenchidas, as demais vagas serão fornecidas a estudantes advindos integralmente de escolas públicas (BRASIL, 2012).

A Presidente Dilma Rousseff considera que a “A lei contribui para saldar uma dívida histórica do Brasil com os nossos jovens mais pobres”²⁴. A Lei prevê que as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais reservem, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição proporcional das vagas entre pretos, pardos e indígenas. Acredita-se que tais procedimentos políticos possam favorecer o ingresso de sujeitos, que, historicamente, não tiveram oportunidade de acesso ao ensino superior.

As políticas públicas implementadas, no período pós aprovação da LDB, que favoreceram a expansão do sistema da educação superior, são canalizadas para maior oferta de matrículas no setor privado, responsável por 74% das matrículas (MEC/INEP, 2014). Em que pese os investimentos dos Programa de Expansão do Sistema Federal de Ensino Superior para a oferta de vagas no setor das universidades federais, estes não são suficientes para o atendimento da demanda. Os dados do Censo da Educação Superior de 2012 apresentam, no Brasil, uma população de 22.497.453 na idade de 18 a 24 anos; destes, apenas 985.202 se encontram matriculados na educação superior. A região Nordeste, possui a população de 6.399.491, tendo 304.089 inseridos no sistema, o que demonstra as desigualdades educacionais, pois muitos não chegam a concluir o ensino médio, em que a taxa de escolarização bruta para os jovens de 15 a 17 anos, em 2012, foi de 84,2%, enquanto a da educação superior, na faixa etária de 18 a 24 anos, o percentual é de 29, 4%.

Dos dados, pode-se inferir que a estratégia de expansão do sistema de educação superior pela via do crescimento do setor privado, com destinação de recursos públicos através da isenção fiscal, e do conjunto de medidas legais²⁵ fortalece e aprofunda a política de diversificação institucional e da liberalização para a criação de instituições isoladas voltadas para o mercado, sendo decisiva para o crescimento explosivo do setor privado do ensino superior, no período pós-LDB (Chaves, 2010).

Todavia, o crescimento do setor privado, na relação oferta de vagas e permanência no sistema, vem demonstrando sinais de exaustão, em função das condições sociais e econômicas de parcela significativa da população brasileira e das desigualdades sociais.

Em 2013, as pessoas com os 10% menores rendimentos concentravam 1,2% da renda total, enquanto a parcela com maiores rendimentos ficou com 41,7%. Na comparação 2004-2008-2013, houve ganhos do 1º ao 8º décimo, com um crescimento de 31,6% no 2º décimo. No décimo com maior rendimento familiar per capita a participação na renda total caiu 9,8%. Mas esses movimentos não foram suficientes para alterar substancialmente o quadro de desigualdades na distribuição de rendimentos, com o décimo mais rico concentrando mais de 40% da totalidade da renda per capita no período analisado²⁶.

Os dados possuem reflexo na educação superior, pois na medida em que se avança nos ciclos seguintes da educação nota-se um gargalo no setor da educação superior. Em 2013, 55,0% dos estudantes de 18 a 24 anos de idade frequentavam o ensino superior, enquanto, em 2004, 32,9% desses estudantes estavam no nível de ensino recomendado para a sua faixa etária. Essa adequação da idade em relação ao curso frequentado ainda é desigual,

²³ <http://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria.pdf>.

²⁴ http://redecunicadores.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3939:lei-de-cotas-vale-para-todos-os-cursos-diz-dilma-rousseff&catid=93:noticiasrede&Itemid=232.

²⁵ Decreto n.º 4.914, de 11/12/2003 que concedeu autonomia aos centros universitários; o Decreto Presidencial n.º 5.225, de 1/10/2004 que elevou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) à categoria de Instituições de Ensino Superior; o Decreto Presidencial n.º 5.245, de 18/10/2004 transformado na Lei n.º 11.096/05 e alterada pelo Decreto Presidencial n.º 5.493, de 18/07/2005 que criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Decreto Presidencial n.º 5.622, de 19/12/2005 que regulamenta a educação a distância no Brasil e consolida a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro; e o Decreto n.º 5.773, de 9/05/2006 que estabelece normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior.

²⁶ Costa, F. N. Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) –2014. <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2014/12/31/sintese-dos-indicador-es-sociais-sis-2014/>.

dependendo da cor ou raça do estudante. Enquanto do total de estudantes brancos de 18 a 24 anos, 69,4% frequentavam o ensino superior, apenas 40,7% dos pretos ou pardos cursavam o mesmo nível. Essa proporção continua sendo menor do que o patamar alcançado pelos jovens brancos em 2004 (47,2%).

É nesse conjunto de desigualdades sociais que as chamadas políticas afirmativas, e/ou de cotas buscam favorecer a promoção do acesso de grupos sociais, historicamente excluídos desse nível de ensino, em que pese as desigualdades no âmbito do processo de acesso, como evidencia a análise do caso específico da UFPB, com a implementação da MIRV, no conjunto da expansão.

A implantação das Políticas de Cotas na UFPB e o acesso em cursos de Bacharelado e Licenciatura

A UFPB, nos anos de 1996 a 2013, insere-se no conjunto da expansão do sistema de educação superior, tendo uma mudança estrutural, a partir da Lei nº. 10.419/2002, que desmembra quatro dos sete *campi*, dando origem a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ficando apenas com o *Campus I*, na cidade de João Pessoa; o *Campus II*, na cidade de Areia; e o *Campus III*, na cidade de Bananeiras. O desmembrando resulta na diminuição do quadro de professores, de funcionários, de alunos e no número de vagas, centros e cursos, conduzindo a instituição ao Programa Expandir (2003–2006), denominado “Expansão com Interiorização”, em que a UFPB cria o *Campus IV* - Litoral Norte, funcionando nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto, próximas à capital do estado, e posteriormente ao REUNI²⁷.

Os dados disponíveis no Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 1996-2012) e os dados institucionais (UFPB/STI, 2013) indicam o crescimento do número de matrículas que, em 1996, era de 17.753 alunos, e atinge, em 2013, 26.587, sendo destes, um total de 22.176 alunos matriculados na capital do estado, o que corresponde a 83,4%, apontando que o processo de interiorização ainda se constitui como uma grande promessa não realizada. O número de cursos de graduação passa de 66 existentes, em 1996, para 128, em 2013. Desses, 104 cursos funcionam na capital do Estado da Paraíba, reforçando o dado anterior. E a relação entre aluno matriculado/docente sofre um aumento significativo no período, saindo de 6,30, em 1996, para 12,49, em 2012, ainda abaixo do que preconizava os pilares do Projeto REUNI: aumento da relação de 18 alunos para um (01) professor (Castelo Branco, Nakamura & Jezine, 2015).

Com relação às políticas de cotas para o ingresso nos cursos de graduação, a implantação dá-se em 2010, através da MIRV instituída pela Resolução Consepe nº 09/2010. A implantação somente ocorreu nos processos seletivos de 2011, com 25% das vagas de todos os cursos destinadas a alunos de escolas públicas, sendo distribuídas entre negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (5%). Nos anos seguintes (2012, 2013 e 2014), a resolução previa um aumento para 30%, 35% e 40%, respectivamente, mas, com a Lei nº 12.711/2012, esse percentual foi fixado em 50%, para todo o território nacional, a partir dos processos seletivos para as vagas de 2013.

Nesse sentido, considerando a implantação da política de reserva de vagas na UFPB a análise dar-se-á acerca dos ingressantes por cotas nos anos de 2011 e 2012, em que se objetiva compreender a reconfiguração do perfil nos graus acadêmicos em foco, e a possibilidade de ingresso em cursos superiores de grupos sociais, em situação de vulnerabilidade. Nesses termos, considerando o crescimento do número de matrículas na UFPB, importa analisar o perfil dos ingressos para Bacharelado e Licenciatura, a fim de avaliar as características sociais e educacionais dos ingressantes na distinção de cursos, considerando o status atribuído às escolhas dos ingressantes e a importância na sociedade, conforme expresso nos estudos de Bourdieu.

As leis do mercado escolar são visíveis nas estatísticas capazes de mostrar que, desde o ingresso no ensino secundário até as universidades, a hierarquia dos estabelecimentos escolares, ou então, no interior deles a hierarquia das seções e disciplinas segundo seu prestígio e segundo o valor escolar que conferem a seu público, corresponde estritamente à hierarquia destas instituições de acordo com a estrutura social de seu público. (2011, p. 307)

²⁷ Regulamentado pela Resolução nº 27/2007, do CONSUNI/UFPB, em 12 de novembro de 2007.

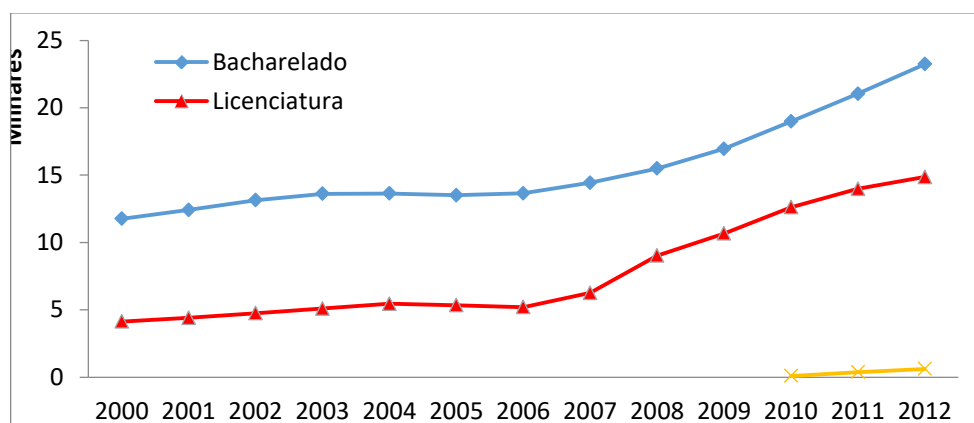
Nesse sentido, o que se busca explicitar é a relação entre o perfil socioeconômico e as escolhas dos cursos, que se relacionam ao *status* social que a formação ocupa. Os Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de Bacharelado e Licenciatura explicitam esse *status* social ao distinguir o valor atribuído a cada grau acadêmico, que por sua vez possuem implicações na atuação profissional.

[...] os Bacharelados se configuram como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural; as Licenciaturas que são cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica; e os Cursos Superiores de Tecnologia que são graduações de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem, ao diplomado, competências para atuar em áreas profissionais específicas. (BRASIL/MEC, 2010, p.5)

A distinção objetiva dos fins de cada curso demanda um aprisionamento do papel que cada sujeito deverá exercer na sociedade, profissionais liberais com maior status social; professor, na atualidade com pouco status social; e o tecnólogo, especialista técnico, pronto para o trabalho. É importante realçar a reprodução da hierarquia social, isto é, o lugar que cada um deverá ocupar na sociedade, legitimada pelos processos de socialização de cada indivíduo e referendado nas Diretrizes Nacionais. Nesse sentido, a quem questão posta é: quem são os sujeitos que se dirigem aos cursos de Bacharelado e/ou Licenciaturas?

O gráfico abaixo demonstra a oferta em cursos de Bacharelado e Licenciatura, em que se percebe o maior número de matrículas nos cursos de Bacharelado, de formação profissional generalista.

Gráfico 01 – Matrículas em cursos de graduação na UFPB por modalidade



Fonte: Tabela construída a partir dos dados do NTI/UFPB

Observando os dados dos ingressantes no vestibular da UFPB nos anos em foco (2008-2012), divididos por Bacharelado (B) e Licenciatura (L), constata-se que a maioria dos candidatos optam por cursos de Bacharelado, que apresentam maiores números de vaga e maiores opções para a inserção no mercado profissional, diferente dos cursos de Licenciaturas, que formam para atuar na docência.

Tabela 01: Números de ingressos por Sexo (%)

		TIPO DE CURSO									
		2008		2009		2010		2011		2012	
		B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
SEXO	F	50,6	53,5	50,5	54,3	52,7	57,1	48,9	56,2	51,6	57,3
	M	49,4	46,5	49,4	45,6	47,2	42,8	51,0	43,7	48,3	42,6
Total		(74)	(26)	(71)	(29)	(72)	(28)	(73)	(27)	(77)	(23)

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

A variável sexo, aponta o maior número de candidatos ingressantes em cursos de Bacharelado do sexo masculino; por sua vez, o sexo feminino está mais presente em cursos de Licenciatura, em um percentual de diferença, comparado ao sexo masculino, de 1,2%, em 2008, e de 14,7%, em 2012. Esse crescimento pode ser justificado devido ao aumento de vagas oferecidas pela UFPB, no período em estudo, e pela inserção, cada vez maior, da mulher no mercado de trabalho, fato que se relaciona ao aumento da oportunidade de acesso e busca por instrução (Carvalho, s/d).

De acordo com os dados na variável cor/raça, é mais frequente o ingresso de candidatos de cor branca, no decorrer dos anos 2008 ao ano de 2010; já nos anos de 2011 e 2012, os candidatos de cor parda se equiparam e logo ultrapassam o número de candidatos de cor branca. Chamamos atenção para um comparativo entre os anos de 2008 – 2010 e os anos 2011 – 2012, anos que, foram instituídas as políticas de cotas na UFPB.

Tabela 02: Números de ingressos por Cor/Raça (%)

COR/RAÇA	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Branca	50,15	42,53	51,27	43,25	48,21	40,81	43,10	35,43	40,13	33,36
Negra	7,92	10,56	7,37	10,89	8,03	11,44	7,89	10,76	9,00	12,29
Amarela	5,56	4,19	4,97	5,57	5,27	4,29	4,51	4,82	4,18	5,20
Parda	35,51	41,77	35,19	38,42	37,45	41,69	43,02	48,04	45,10	47,60
Indígena	0,87	0,95	1,21	1,88	1,04	1,76	1,49	0,95	1,59	1,55

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

Observa-se que há uma diminuição do número de pessoas brancas em cursos de licenciaturas entre os anos de 2011 e 2012 e, nesse mesmo grau aumenta o número de pardos. Nesses termos, constata-se que as políticas de cotas e a ampliação da oferta de vagas favorecem o acesso de maior número de pessoas com histórico de exclusão, no caso as minorias étnico-raciais e sujeitos advindos de escolas públicas, como veremos na tabela a seguir.

Tabela 03: Tipo de Escola dos ingressantes (%)

TIPO DE ESCOLA	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Pública	36	51,6	37	61,8	41	67,1	60,8	80,5	49,4	71,7
Privada	55,3	45,2	56	29,9	58,5	32,9	39,2	19,5%	50,6	28,3
Outras	8,7	3,2	7	8,3	0,5	0,2	-	-	-	-

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

Na tabela 3, é possível verificar que a maioria dos candidatos que ingressam nos cursos de Bacharelado, nos anos de 2008 a 2010, advém de escolas privadas, havendo nos anos de 2011 e 2012, um considerável aumento, se comparado aos anos anteriores, de ingressos advindos de escolas públicas nos cursos de Bacharelado. Já nos cursos de Licenciatura é frequente o ingresso de candidatos advindos de escolas públicas, mesmo, antes da implantação das políticas de cotas; todavia, há um crescimento no período pós-cotas.

A inclusão de sujeitos com menor condição social, em cursos superiores, pode ser constatada, ao se analisar a variável renda familiar, pois os dados comprovam que a maioria dos ingressantes nos cursos de Bacharelado e Licenciatura possuem uma renda entre um e três salários mínimos, como se pode observar na tabela 4.

Tabela 04: Renda Familiar dos ingressantes (%)

RENDA FAMILIAR	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Menos de 1 Salário	5,9	11,0	8,1	13,4	6,9	15,6	12,2	21,9	13,7	23,5
De 1 a 2 salários	24,9	36,1	27,3	41,6	28,4	43,9	37,6	50,7	38,3	50,0
De 2 a 3 salários	20,1	22,9	18,7	18,6	19,0	18,5	15,7	12,3	15,5	12,4
De 3 a 5 salários	14,8	13,0	16,3	14,2	16,6	11,8	12,0	7,4	10,8	7,3
De 5 a 10 salários	16,3	10,8	15,9	8,2	15,2	6,3	13,2	5,6	11,8	5,0
De 10 a 20 salários	12,8	4,6	9,5	3,1	9,6	2,5	6,3	1,5	6,2	1,6
De 20 a mais salários	5,2	1,6	4,3	0,8	4,3	1,3	3,0	0,5	3,7	0,2

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008–2012.

Ressalta-se, a maior proporção de ingressos que possuem menor renda, de 1 a 3 salários nos cursos de Licenciatura, enquanto que os que estão na faixa de maior renda estão em sua maioria nos cursos de Bacharelado. No período em que vigoram as políticas de cotas, constata-se maior ingresso em cursos de Licenciatura de pessoas que estão nas faixas de menor renda.

Quanto ao nível de instrução do pai dos ingressantes é possível inferir que o maior número se encontra na variável, fundamental incompleto em cursos de Licenciatura. Enquanto, pai com instrução do nível médio completo, superior completo e pós-graduação, possuem filhos ingressos em cursos de Bacharelado. Destaca-se que, nos anos 2011–2012, os ingressantes nos cursos de Licenciatura que possuem pais analfabetos, ou que nunca frequentou cresce, em torno de 5 a 6 percentuais, como se observa na tabela abaixo.

Tabela 05: Instrução do Pai dos ingressantes (%)

Instrução do Pai	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Nunca frequentou	2,9	6,3	4,5	8,6	4,7	8,7	6,3	10,0	6,0	11,4
Fund. Incompleto	17,6	25,5	19,5	31,2	21,7	33,3	25,7	38,1	27,0	39,8
Médio Completo	25,4	26,2	25,9	24,8	25,3	23,8	25,9	22,8	25,9	21,9
Sup. Completo	27,4	17,7	24,4	13,0	22,2	9,6	19,0	8,0	17,3	8,1
Pós-graduação	5,0	2,8	5,0	1,8	4,5	2,2	3,9	1,4	3,9	0,9

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

Com relação a instrução da mãe dos ingressantes, os números demonstram uma semelhança com a instrução do pai, quanto as *variáveis*, nunca frequentou e fundamental incompleto em cursos de Licenciatura, e os níveis médio completo e superior completo e pós-graduação como filhos em cursos de Bacharelado. Entretanto, nos anos em que as políticas de cotas foram implantadas as mães apresentem maior nível de instrução, no sentido de possuírem nível médio completo em um percentual de 28%, em cursos de Bacharelado e o pai 25,9%; no nível superior completo há também um aumento para os cursos de Bacharelado, enquanto os pais possuem nível fundamental incompleto, como 39,8% e as mães 36,1% (tabela 06).

Tabela 06: Instrução da Mãe dos ingressantes (%)

Instrução da Mãe	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Nunca frequentou	1,5	3,9	2,0	4,0	2,2	4,4	2,9	5,9	3,0	5,9
Fund. Incompleto	12,7	20,8	15,6	26,3	16,7	28,7	20,4	34,6	20,9	36,1
Médio Completo	26,4	30,4	28,0	28,6	27,2	27,2	29,4	25,8	28,9	24,6
Sup. Completo	33,8	20,2	30,0	16,6	28,7	13,3	23,3	12,4	22,9	10,1
Pós-graduação	5,2	3,5	5,5	3,0	5,3	2,8	4,2	1,5	5,1	2,3

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

Com relação à variável ocupação dos pais, pode-se interpretar que a maioria dos pais e das mães possui um trabalho remunerado, porém, o número de desempregados durante o período em foco vem aumentando. Ao considerar a existência de uma variável a mais na ocupação da mãe, a condição de doméstica, essa ocupação aumenta significativamente de 2008 a 2012, em um percentual de 71,76%, conforme Tabelas 7 e 8 abaixo. Os pais dos ingressos em situação de desempregado e aposentados são maioria em cursos de Licenciatura, em contrapartida são maioria os pais na condição trabalhando, com filhos em cursos de Bacharelado, de onde pode se constatar a pertinência entre educação e trabalho, dada a importância de cursar o nível superior de educação. "O diploma, 'universaliza' o trabalhador porque, análogo nesse aspecto à moeda, transforma-o num 'trabalhador livre' no sentido de Marx ..." (Bourdieu, 2002, p.131).

Tabela 07: Ocupação da Mãe dos ingressantes (%)

OCUPAÇÃO DA MÃE	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Trabalhando	56,50	45,30	54,90	42,8	52,60	39,4	49,30	34,90	48,60	33
Desempregada	5,70	11,10	6,36	7,90	7,10	11,20	8,45	9,90	10,60	13,40
Aposentada	7,50	10,20	8,10	10,40	9,29	11,70	8,90	12,18	8,18	12,80
Rendimentos Financeiros	1,32	0,75	1,21	0,70	0,80	5,50	0,80	0,50	0,79	0,60
Doméstica	23	26	23,28	27,70	23,80	28,40	25,40	31,80	24,70	30,70
Outra	5,90	6,26	6,00	10,20	6,26	8,58	6,90	10,46	7	9,38

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

Tabela 08: Ocupação do Pai dos ingressantes (%)

OCUPAÇÃO DO PAI	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Trabalhando	70,50	59,90	67,60	54,70	64,90	50,80	63	51,30	61,90	50,60
Desempregado	6,19	10,90	6,77	11,13	8,17	13,50	23,60	12	9,41	11,30
Aposentado	10,52	12,70	11,50	13,70	11,50	14,20	11,15	15,63	10,90	15
Rendimentos financeiros	1,32	0,60	1,09	0,60	0,80	0,49	0,90	0,53	0,99	0,60
Outra	11,30	15,50	12,90	19,70	14,50	20,70	16,50	20,30	16,70	22,30

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

Com relação às *variáveis* computador e internet, a maioria dos candidatos tem acesso à internet e dispõem do uso do computador, comprovando que as tecnologias contemporâneas já fazem parte do cotidiano social das pessoas, independente de classe social.

Os ingressantes de ambas modalidades não possuem uma atividade remunerada, embora constata maior número de estudantes ingressos que não trabalham em cursos de Bacharelado, enquanto o número de ingressantes que possuem uma ocupação integral vem aumentando, e estão em sua maioria nos cursos de Licenciatura, em que conciliam trabalho e estudo. Nesse sentido, os dados indicam uma relação da renda familiar com os processos de escolarização e a necessidade de ingresso no mercado de trabalho, antes mesmo da conclusão do curso.

Tabela 09: Ocupação dos ingressantes (%)

TRABALHO	2008		2009		2010		2011		2012	
	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L
Não	82,9	75,5	79,7	66,1	77,1	64,6	74,7	64,2	76,8	63,0
Parcial	6,1	10,8	7,8	10,6	7,9	11,5	8,1	12,1	7,5	10,8
Integral	7,0	8,8	8,5	16,8	11,5	18,8	13,9	19,2	12,9	22,1
Às vezes	3,9	4,9	4,1	6,5	3,5	5,1	3,3	4,5	2,9	4,1

Fonte: Tabelas construídas a partir dos dados fornecidos pela COPERVE/UFPB, 2008 – 2012.

A entrada do aluno no mercado de trabalho, ainda em formação, pode demandar dificuldades para a dedicação aos estudos, ao contrário dos alunos que possuem uma melhor renda familiar, estes em sua maioria, inseridos em cursos de Bacharelado. De onde se pode inferir que alunos advindos das escolas públicas, de baixa renda e com pais de baixa escolaridade, se direcionam aos cursos de Licenciatura, considerados, em sua maioria, de menor *status* social, e, algumas vezes, com maiores probabilidades de ingresso no mercado de trabalho.

Nas trocas sociais em que outros podem apresentar garantias reais – dinheiro, cultura ou relações – ela não pode oferecer senão garantias morais; pobre (relativamente) em capital econômico, cultural e social, não pode ‘justificar suas pretensões’, como se, por conseguinte, ter chances de realiza-las, a não ser sob a condição de pagar com sacrifício, privações, renúncias, em suma, com virtude. (Bourdieu, 2002, p. 104)

Nesses termos, os indicadores gerais da pesquisa, analisados sob a perspectiva do perfil dos ingressos nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura, possibilitaram conhecer o público que está a ingressar na UFPB, configurando uma mudança de perfil, principalmente, nos cursos de Bacharelado. Ainda é possível perceber traços elitistas, ou seja, as maiores rendas e maior nível escolaridade dos pais e origem escolar privada centram-se em maior proporção nos cursos de Bacharelado. Não se pode negar que sujeitos em situação de exclusão estão tendo mais oportunidades, a partir das políticas de cotas, e que estas objetivam a promoção da igualdade social. De forma que o aumento significativo de oferta de vagas em cursos já existentes, a criação de novos cursos associada às políticas de expansão e a política de reserva de vagas parecem contribuir para a mudança do perfil dos ingressos na UFPB, uma vez que se criam mais oportunidades de acesso.

Todavia, para além do acesso à educação superior promovido pelas políticas de inclusão, as características dos ingressantes apontam para a necessidade de igualdade social com vistas à permanência, entendendo que a democratização da educação superior ultrapassa o acesso, pois implica “acesso/permanência ou mesmo acesso/permanência/sucesso, uma vez que o que está em causa é garantir, não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados” (Santos, 2005, pp.68-69).

Nesses termos, à guisa de conclusão, as análises comparativas, acerca do perfil socioeconômico dos ingressos em cursos de Bacharelado e Licenciatura na UFPB é possível inferir que as políticas de expansão oportunizaram o aumento da oferta de vagas nas universidades federais cria mais oportunidades de acesso.

A expansão da oferta de vagas nas universidades, associada à política de reserva de vagas, o caso específico da UFPB, assinala a mudanças no perfil do ingresso. Todavia, ao se analisar a respectiva mudança a partir da escolha de cursos em Bacharelado e Licenciatura é possível afirmar que os ingressos em situação de vulnerabilidade (menor renda familiar, pais com baixa escolaridade, advindos de escola pública, cor negra, parda e indígenas)

dirigem-se, em sua maioria para os cursos de Licenciatura. Ao juntar os percentuais das *variáveis* em destaque: renda familiar de 1 a 3 salários mínimos têm-se 85,9% dos ingressos em cursos de Licenciatura e 14, 1%, com renda de 3 a 20 salários nesse mesmo grau de formação; a escolaridade dos pais, quando junta-se as variáveis nunca frequentou e fundamental incompleto têm-se 42,0%, das mães e 51,2%, dos pais com filhos em cursos de Licenciatura, se somado ao nível médio completo esse percentual aumenta para 66,6%, e 73,1%, respectivamente; ingressos advindos de escola pública 71,7%, estão em cursos de Licenciatura, embora a matrícula seja maior em cursos de Bacharelado. E ao agregar as variáveis cor negra/parda à indígena, em que os ingressos se autodeclararam, registra-se 70,94%, em cursos de Licenciatura.

Nesse sentido, para além do acesso à educação superior que a política inclusão social vem favorecendo, torna-se necessário a constituição de políticas que possam garantir a permanência, com sucesso no percurso da formação, de sujeitos em situação de vulnerabilidade. Todavia, considerando o perfil socioeconômico do ingresso e o *status* que o grau confere, pode-se inferir que processos internos de exclusão se efetivam, a partir da incorporação das práticas simbólicas (Bourdieu & Wacquant, 2002).

O ingresso de diferentes grupos sociais que ascendem à educação superior aponta desafios em três dimensões, a saber: *política*, que a ampliação do acesso possam garantir políticas de permanência e igualdade social; *institucional*, na garantir das diferentes formas de aprendizagens, que envolve currículos diferenciados que garantam o atendimento aos diferentes tempo, cultura, valores e aprendizagens; maior conexão universidade, conhecimento e sujeito na produção e socialização do conhecimento; e a inserção do alunado em programas acadêmicos-científicos e de trabalho com vista à formação acadêmica/profissional; e por último, as *práticas docentes*, que sejam proativas na visibilidade desses sujeitos.

Referências bibliográficas

- Bourdieu, P. (2002). Futuro de classe e causalidade do provável. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.). *Escritos de educação* (pp. 81-126). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2011). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo. Perspectivas.
- Bourdieu, P., & Boltanski, L. (2002). O diploma e o cargo: relação entre o sistema de produção e os sistemas de reprodução. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (pp. 127 - 144). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2002). Sobre as artimanhas da razão imperialista. *Estudos Afro-Asiáticos*, 24(1), 15-33.
- Carvalho, M. E. P. (s.d.). *Gênero e carreiras universitárias: o que mudou?* Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/MM/aria_Eulina_Pessoa_de_Carvalho_23.pdf.
- Castelo Branco, N., & Jezine, E. (2015). Alguns indicadores de permanência/abandono na educação superior: elementos para o debate. In *Anais do XXIII Seminário Nacional da Rede Universitárias/Br*. Belém, Disponível em: www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitárias2705.pdf
- Censo da educação superior - 2008 (2009). *Resumo técnico Censo da Educação Superior 2008 – dados Preliminares*. Brasília. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf
- Censo da educação superior - 2010 (2012). *Resumo técnica*. Brasília. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf
- Censo da educação superior - 2013 (2014). *Resultados do Censo da Educação Superior 2013*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf
- Censo da educação superior (2007). *Evolução da educação superior*. graduação 1991/2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/w eb/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>
- Chaves, V. L. J. (2010). Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação e Sociedade*, 31(111), 485-500.
- Chaves, V. L. J., & Mendes, O. da C. (2009). O contrato de gestão na reforma da educação superior pública. In *Anais do Simpósio brasileiro de política e administração da educação:24*, Niterói, 11-14 ago.
- Costa, F. N. (2015). Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) –2014. Disponível em: <https://fermandonogueiracosta.wordpress.com/2014/12/31/sintese-dos-indicadores-sociais-sis-2014/>
- Decreto Lei nº 6069 de 24 de abril de 2007. *Ministério da Educação*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

Jezine, E., & Prestes, E. M. da T. (2010). Democratização do acesso à educação superior no Brasil. In B. L. Ramalho & J. Beltrán (Orgs.), *Reformas educativas, educación superior e globalización en Brasil, Portugal e España* (pp.19-42). Valência: Germania.

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. *Presidência da República*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/ldb_atualizada.pdf

Portaria Normativa Nº 21, de 5 de novembro de 2012. *Diário Oficial da União*. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt.ingresso2015/arquivos/ba119ef5-f421-4890-9470-624bc48c9ba9.pdf>

Projeto-Lei nº 3.627/2004. *Ministério da Educação*. Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf

Referenciais Curriculares. *Referenciais curriculares nacionais dos cursos de Bacharelado e Licenciatura* (2010). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. Brasília, Disponível em: <http://abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos/Referenciais-Curriculares-Nacionais-v-2010-04-29.pdf>

Resolução nº 09/2010/Consepe/UFPB. *Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão*. Institui a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação, desta Universidade, e dá outras providências. Disponível em: http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep09_2010.pdf

Resolução nº 27/2007/CONSUNI/UFPB. *Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão*. Projeto Reuni. Disponível em: http://www.ufpb.br/sods/consuni/resolu/2007/Runi27_2007.htm

Resolução nº 27/2007/CONSUNI/UFPB. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: http://www.ufpb.br/sods/consuni/resolu/2007/Runi27_2007.htm

Resolução nº 44/2010/ Consepe/UFPB. *Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão*. Estabelece a substituição gradual dos Processos Seletivos para ingresso nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal da Paraíba pelo Sistema de Seleção Unificada-SISU, gerido pelo MEC, e dá outras providências. Disponível em: http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep44_2010.pdf

Santos, A. V., Guimarães, R. M. V., & Chaves, V. L. J. (2013). Formação dos oligopólios na educação superior privada brasileira: sobreimplicação no trabalho docente. *Revista Educação em Questão*, 32(46), 75-97.

Santos, B. S. (2005). *A Universidade no século XXI*. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo. Cortez.

EL DILEMA ENTRE DEMOCRATIZACIÓN Y EXCELENCIA EN EDUCACIÓN. REPRESENTACIONES SOCIALES Y MARCOS DE COMPRENSIÓN

José Beltrán

Universidad de Valencia, España

Alejandra Montané

Universidad de Barcelona, España

Daniel Gabaldón-Estevan

Universidad de Valencia, España

Introducción

Una reflexión sobre la equidad –en tanto que reflejo y condición de democratización– en el marco de la Educación Superior en España no puede perder de vista dos elementos, complementarios y transversales, estrechamente relacionados: por una parte, el contexto de convergencia y de globalización en el que se sitúan las universidades con la singularidad de sus propias realidades locales y nacionales; por otra parte, la aplicación o concreción del término equidad en políticas y prácticas de Educación Superior, esto es, el significado de la noción de equidad en función de su uso²⁸.

Sobre el primer elemento, cabe constatar que la universidad en el siglo XXI está siendo objeto de transformaciones profundas y aceleradas. Como institución central en la vertebración de las sociedades, es permeable a los cambios, contradicciones y efectos que se derivan de una desigualdad global, o si se prefiere, de una estructura de desigualdades que irradia a nuestro mundo (Piketty, 2014). La desigualdad no es algo externo a nosotros, sino que penetra en nuestro propio mundo (Burawoy, 2015). Como parte de este mundo asimétrico, la universidad en la actualidad no es ajena ni a la dialéctica social ni a las nuevas reglas del juego social que se están configurando. Por tanto, la universidad no sólo explica la realidad social, sino que al pertenecer a ella, participa también en la construcción de la realidad, y lo hace desde andamiajes teóricos y desde la creatividad de la acción (Joas, 2013). Podría decirse, que la universidad se sitúa ahora mismo en un momento y en un espacio de encrucijada, a caballo entre los requerimientos, cada vez mayores, de una razón instrumental y la exigencia, cada vez más necesaria, de la razón emancipadora.

Sobre el segundo elemento, el uso del concepto de equidad en el ámbito educativo encuentra sus precedentes en el marco de una conferencia promovida por la OCDE en 1961, en Suecia (Halsey, 1993), si bien el mayor interés entonces era sobre la selección en escuelas secundarias. Con la expansión de la Educación Superior aumentó el interés en el principio de igualdad de oportunidades.

Más adelante, los estudios de la OCDE prosiguen con el informe “Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning” elaborado por Ben Levin en 2003. En su definición de equidad en educación, Ben Levin distingue dos dimensiones: la primera es la justicia, que implica asegurar que las circunstancias personales y sociales – por ejemplo, el género, el estatus socioeconómico o el origen étnico – no debería ser un obstáculo para alcanzar el potencial educativo. La segunda es la inclusión, que implica garantizar un mínimo básico estándar de educación para todos (Levin, 2003).

El encuentro de los ministros de educación de la OCDE celebrado en Atenas en 2006 se centró en la educación terciaria con el tema *Higher Education – Quality, Equity and Efficiency*. Allí, los ministros señalaron que “Higher Education plays a vital role in driving economic growth and social cohesion” (Santiago *et al*, 2008). Un año más

²⁸ El presente trabajo es un resumen y una adaptación, para la ocasión, del capítulo del que son autores titulado: Higher Education in Spain: Framework for Equity, en *Equity in Higher Education. A Global Perspective*. Saeed Paivandi and K.M. Joshi (eds.) Studera Press: New Delhi, India (aceptado y pendiente de publicación en 2016).

tarde, en 2007, el estudio de Simon Field et al. para la OCDE, titulado *No more failures. Ten Steps to Equity in Education*, incluyó las dos dimensiones asociadas a la equidad – justicia (fairness) e inclusión (Field et al., 2007) –, que ya habían sido apuntadas por Levin.

Equidad e igualdad (sobre esta última, véase Williams, 1983) son dos principios estrechamente relacionados, pero distintos. La equidad introduce un principio ético o de justicia en la igualdad. La equidad supone la exigencia de plantearnos los objetivos que debemos conseguir para avanzar hacia una sociedad más justa. Una sociedad que aplique la igualdad de manera absoluta será una sociedad injusta, ya que no tiene en cuenta las diferencias existentes entre personas y grupos. Y, al mismo tiempo, una sociedad donde las personas no se reconocen como iguales, tampoco podrá ser justa. Manuel Mendes coincide con Oscar Espinoza en que los requisitos para lograr equidad y cohesión social pasan por políticas inclusivas y solidarias. En ellas, la universidad se convierte en un sujeto social para la provisión del bien común y de la ciudadanía democrática. (Mendes, 2014, pp.23-39).

En la actualidad, el incremento de las desigualdades en el acceso de los países y las personas al uso y disfrute de los recursos, lleva a plantear los objetivos de equidad como sustanciales al desarrollo. Sin entrar aquí en disquisiciones conceptuales, la introducción del término “equidad” en los análisis relativos a la esfera educativa no es trivial. Supone un cierto cambio de perspectiva, de sensibilidad o de percepción. Principalmente, la asunción de la importancia de las variables sociales del campo educativo, o dicho más claramente, la consideración de la educación en su dimensión social, o más concretamente, como bien común (UNESCO, 2015).

Este cambio, podría comportar, a su vez, una cierta reorientación en dos sentidos: Por una parte, un cambio de énfasis respecto de los planteamientos analíticos hegemónicos de las últimas décadas, caracterizados por el predominio de una representación social más marcadamente economicista de la educación, con la influencia – como telón de fondo – de las tesis del capital humano como discurso legitimador, y con la emergencia de una poderosa industria de indicadores asociados a una suerte de imperialismo aritmético. Por otra parte, el interés por incorporar y acuñar el término “equidad” en la nueva retórica educativa por parte de los organismos internacionales también podría interpretarse en clave de síntoma, en el sentido de inducir a sospechar sobre cierta erosión del principio de igualdad (de oportunidades, de acceso, de salida), sometido a las presiones que ejerce una dualización creciente en el campo educativo.

En cualquier caso, no es objetivo de este capítulo entrar en la discusión epistemológica sobre la noción de equidad (sobre este debate académico puede verse, entre otros, Beltrán, 2010; Beltrán y Teodoro, coord., 2013; Teodoro y Guilherme, eds., 2014), sino describir o mapear las políticas de equidad tal como son abordadas en nuestras instituciones de Educación Superior, sintetizando la información más relevante para trazar un cuadro general. La hipótesis de partida de esta contribución sostiene que las políticas de equidad en España, que en cierta medida son un reflejo de políticas educativas internacionales, están estrechamente vinculadas a un proceso de democratización relativa (es decir, democratización no en sentido absoluto, sino que requiere matices) de las universidades – en ocasiones puesto en crisis – con efectos en términos de inclusión y justicia social. En este sentido, coincidimos con las observaciones de Saeed Paivandi sobre la Educación Superior en el caso de Francia, que constatan una cierta disminución de la desigualdad de acceso combinado con la aparición de nuevas formas de desigualdad, así como un contraste entre la “democratización cuantitativa” y las formas sutiles, pero apreciables, de desigualdad que se están generando en correspondencia con la estratificación social. (Paivandi, 2014, pp.264-268).

En lo que sigue, el artículo se estructura básicamente en tres apartados principales: en el primero de ellos, de carácter descriptivo, se presenta un panorama aproximativo de la Educación Superior en España, poniendo el foco de atención en los procesos de democratización y modernización. El segundo apartado sintetiza la situación actual de la Educación Superior en España y su reflejo en la estructura social. El tercer apartado describe las políticas de equidad en Educación Superior, centrándose principalmente en las cuestiones de género, acceso, permanencia y becas como vectores explicativos en la tensión entre igualdad y desigualdad social. Las consideraciones finales pondrán de relieve la necesidad de articular medidas de anticipación y de inclusión educativas, fortaleciendo e incrementando las oportunidades educativas, para prevenir y superar situaciones de desigualdad social, y tendentes a convertir la democratización relativa derivada de la Educación Superior en una democratización crecientemente sustantiva.

Panorama de la Educación Superior

Descentralización y democratización de la Educación Superior en España

Las políticas educativas de las últimas décadas en nuestro país se caracterizan por una tensión o dialéctica entre tradición y modernidad (Beltrán, Hernández, Montané, 2008). El enorme cambio educativo producido en este período refleja y obedece en buena medida a un cambio en las estructuras sociales, económicas y culturales que han transformado el escenario español. Al mismo tiempo, los cambios que han tenido lugar forman parte de un proceso de modernización, que todavía continúa, que no es exclusivo de España, sino que se viene desarrollando en lógicas y en dinámicas que superan las fronteras del estado-nación, y tienden a ser cada vez más transnacionales. Así, en el ámbito de la Educación Superior nuestro país ha pasado en muy poco tiempo del elitismo a la internacionalización (Montané, Beltrán et al., 2010) y a una creciente democratización formal, con límites que señalaremos en los apartados sucesivos.

El proceso de democratización formal se puede observar a través de un análisis de sus cambios legislativos más recientes, iniciando su recorrido en la primera Ley de Reforma Universitaria (1983) en el período de la democracia, con el precedente de la LGE de 1975, en el tardofranquismo. En el cuadro siguiente se enumeran las principales leyes educativas que han introducido cambios importantes en el sistema universitario español (SUE).

Tabla 1: Legislación de enseñanza superior en España desde 1970

Año	Ley
1970	Ley General de educación y financiamiento de la reforma educativa (LGE)
1983	Ley de Reforma Universitaria (LRU) (a)
1985	Real decreto sobre régimen del profesorado universitario (RD 1985)
2001	Ley Orgánica de Universidades (LOU) (b)
2007	Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) (c)

La Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU)

La Educación Superior española ha experimentado profundos cambios especialmente durante las últimas décadas del siglo XX y que, actualmente, se concretan en un proceso de reconstrucción de su propia identidad y función social. Si bien el proceso de modernización educativa arranca en España con la Ley General de Educación (1970), el proceso de democratización de la educación superior se inició con la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU), de 1983, que representó la culminación de la transición y la expresión de la democracia en la Universidad.

La LRU (1983) supuso la incorporación de la investigación en la universidad y una primera adaptación a Europa. La LRU (1983) contribuyó, pues, parcialmente a la modernización de las estructuras y las funciones de la Universidad en relación con el desarrollo social, económico, histórico y político del país. Se democratizó la gestión de los órganos de gobierno y el acceso de todos los grupos sociales a la Universidad; se impuso la meritocracia en el acceso; se consiguió la estabilidad laboral de gran parte del profesorado y se dignificó la docencia y la investigación; también se mejoraron las instalaciones universitarias.

La Ley Orgánica de Universidades de 2001 (LOU)

La celeridad de los cambios sociales y económicos, así como la dimensión europea de la educación, puso de manifiesto la obsolescencia de la LRU (1983) a los 20 años de su elaboración.

Así, con la ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001 se entra en el proceso de universalización o internacionalización de la educación superior, siguiendo modelos económicos de corte neoliberal, con el propósito de impulsar la acción de la Administración General del Estado en la vertebración y cohesión del sistema universitario, de profundizar las competencias de las Comunidades Autónomas en materia de enseñanza superior,

de incrementar el grado de autonomía de las Universidades, y de establecer los cauces necesarios para fortalecer las relaciones y vinculaciones recíprocas entre Universidad y sociedad (preámbulo de la ley).

Por lo demás, si bien se mantiene la arquitectura básica del sistema de enseñanzas y títulos, se hace referencia expresa (artículo 88.2) a la nueva estructura de enseñanzas que, en un futuro, será necesario adoptar como consecuencia del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este sentido, se recoge la habilitación del gobierno para que, en cumplimiento de los criterios que surjan del proceso de construcción del Espacio Europeo, pueda establecer o reformar la estructura de las enseñanzas y títulos oficiales. Esta habilitación normativa dio pie a establecer por vez primera la estructura en dos niveles (Grado y Posgrado) y tres ciclos (Grado, Master y Doctorado) propios del nuevo sistema que se va extendiendo por los países europeos.

La ley crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), una gran novedad en la historia de la educación superior en España. La agencia, que pasa a convertirse en un pilar fundamental del nuevo sistema, se ha mantenido, más o menos igual, hasta la definición final del nuevo modelo de enseñanzas.

El discurso sobre la calidad, la eficacia, la eficiencia, la evaluación, la responsabilidad se erige con fuerza en la nueva ley. Asistimos con esta norma al desplazamiento de la igualdad a favor de la excelencia.

La Ley Orgánica de Modificación de la Ley de Universidades de 2007 (LOMLOU)

Esta ley introduce algunas modificaciones a la ley de 2001. La principal es la integración en una norma con rango de ley de la estructura de enseñanzas (Grado, Máster y Doctorado) que ya había sido objeto de los Reales Decretos de 55/2005 y 56/2005, que se recoge con una nueva redacción en los artículos 37 y 38.

Asimismo, se introduce el concepto de verificación de las propuestas de títulos oficiales, que posteriormente será objeto de desarrollo por el Real Decreto 1393/2007. Con ello se apunta ya hacia un sistema abierto, distinto de lo que había sido en nuestra tradición universitaria el catálogo de títulos.

Por otro lado, en relación con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la LOMLOU consagra el crédito europeo (ECTS) como unidad de medida académica en el sistema de títulos oficiales, así como el suplemento europeo al título como documento explicativo del recorrido o itinerario académico del estudiante. Ambas cuestiones se han convertido en referentes básicos del movimiento de reforma iniciado en Bolonia.

Modernisation of the SUS

El proceso de democratización formal del sistema universitario español (SUS) se explica como reflejo y consecuencia de un proceso de modernización. A su vez, la modernización de la universidad española se lleva a cabo acompañada de dos dinámicas complementarias: por un lado, la europeización, que en nuestro caso obedece a una lógica de coordinación y de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior; y por otro lado, la internacionalización creciente.

El desarrollo de estas dinámicas en curso produce algún tipo de tensiones en el seno de las propias instituciones de Educación Superior y entre las mismas, en el ámbito nacional y en el panorama internacional.

Como pudimos analizar en un texto anterior (Beltrán y Montané, 2015), la dinámica de europeización se lleva a cabo con un tipo de tensión que puede calificarse de "convergente", a saber, la que se da entre las reformas orientadas a una mayor gobernanza y entre los principios históricos e identitarios de la autonomía universitaria.

Por lo que se refiere a la dinámica de internacionalización, una de las tensiones características es la que se da entre la expansión de las universidades y el discurso de la excelencia (que en nuestro caso, se traduce en la creación de los llamados "campus de excelencia internacional"). La primera es reflejo de una orientación hacia la equidad, mientras que el segundo es reflejo de su orientación preferente hacia la calidad. Si la equidad, como veremos, se entiende en términos de ampliar el espacio de oportunidades para públicos cada vez más amplios, la excelencia se

entiende como resultado de una intensa competitividad entre instituciones y entre regiones, a través de la implantación de un sistema de rankings internacionales de Instituciones de Educación Superior.

Desde el punto de vista de la población que accede a la universidad española, la expansión y universalización que la caracterizaban hasta ahora, encuentra sus límites al menos en dos factores: a) en la selección o segregación institucional a partir de los postgrados (master y doctorados), legitimando y reforzando las dinámicas reproductoras; en este sentido podría decirse, de manera metafórica, que en estos momentos la democracia de nuestra universidad se enfrenta, en términos de clase social, a los privilegios propios de una suerte de "aristocracia" numérica o contable; b) en la evolución de la población entre 18 y 25 años, principal cohorte demandante potencial de estudios universitarios, que es muy inferior al de la población total en España y en la Unión Europea. El crecimiento acumulado de esta cohorte en España (0,3%) es muy inferior al de la población total en España (17,7%), si bien es una evolución más positiva que la que, previsiblemente, experimentará el conjunto de la EU-15 (-12,7%) o la UE-27 (-12,8%). Siguiendo a Pastor y Peraíta, el escenario de inmediata reducción del volumen de población de la cohorte 18-25 años de edad en el próximo decenio va a condicionar la demanda de estudios universitarios en España y el resto de países de la UE-27.

Ahora bien, esta demanda depende, además de la evolución de la población, de al menos otras tres variables. La primera de ellas es el nivel de estudios de la población, que influye en la proporción de estudiantes que desea cursar estudios universitarios. La segunda es la extensión de los estudios universitarios a cohortes de población de edades superiores que desean acceder por primera vez a la universidad. La tercera depende de la demanda de graduados universitarios que desean complementar su formación y deciden cursar formación "no reglada" en la universidad. Previsiblemente, esta demanda de formación a lo largo de la vida aumentará en el futuro en España y en el resto de la UE-27. (Pastor y Peraíta, 2012, p. 122).

La Educación Superior en la actualidad y su reflejo en la estructura social Caracterización y condicionamiento socio-económico de los estudiantes universitarios

La universidad española inicia su proceso de democratización y masificación en los años 80, pasando de 170.000 estudiantes en 1960 a 700.000 estudiantes en 1980. No obstante, es a partir de los años 90 que el crecimiento del sistema universitario español es especialmente considerable, produciéndose un fenómeno de masificación. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), en el curso 2013-2014, el número de estudiantes matriculados en el SUE fue de 1.532.728 (un 1% menos que el curso anterior). De ellos, 1.189.848 son de grado, 222.825 de primer y segundo ciclo (modalidad antigua en desaparición) y 120.055 de master. Según el referido informe se prevé que el descenso de la matrícula se acentúe en cursos posteriores.

Desde el curso 1999-2000 en el que se alcanzó el máximo histórico de estudiantes en el primer y segundo ciclo de formación universitaria (1.589.473) hasta el curso actual, se ha observado una pérdida anual media del 1,7%, de los estudiantes, lo que ha supuesto una reducción acumulada en el último decenio del 11,7%. Sin embargo, en el curso 2009-2010 esta trayectoria se invirtió, y por primera vez en 10 años el número de estudiantes en este primer nivel de formación universitaria se incrementó un 2% respecto al curso anterior. El descenso que se va acumulando debe relacionarse fundamentalmente con dos factores: por un lado, la disminución media anual de la población entre 18 y 24 años del 2,3%, lo que ha supuesto una reducción del 20,7% en la última década; y por otro lado, un largo y potente periodo de bonanza económica que finaliza con la crisis financiera de los últimos años. Sin embargo, al mismo tiempo, las causas del repunte o incremento en el número de jóvenes (y ya no tan jóvenes) que accede por primera vez a las aulas universitarias son, siguiendo a Michavila (2011, p.23), de dos tipos: laborales y académicas. "Las laborales corresponden a los efectos que tiene la crisis económica en el descenso de las expectativas de empleo, principalmente de los peor cualificados y remunerados. Por consiguiente, se abre una nueva oportunidad para dedicar un tiempo previo antes del inicio de la vida profesional. (...) Las razones académicas están relacionadas con el mayor atractivo que tiene la oferta renovada de estudios superiores. Con la implantación de la nueva estructura de estudios universitarios, ha crecido la el número total de carreras que pueden cursarse en los campus españoles."

Molina y Mayoral (2014) afirman que 4 de cada 10 alumnos proceden de familias con bajos ingresos. Este porcentaje revela que, a pesar de todas las dificultades, la universidad está cumpliendo con su capacidad democratizadora porque un número importante de estudiantes de familias con bajos recursos económicos pueden acceder a los estudios universitarios, lo cual nos permite argumentar la movilidad intergeneracional (Molina y Mayoral, 2014, p. 93).

Según se desprende de los datos del Ministerio, en el curso 2013-2014, en el conjunto del Sistema Universitario Español se han impartido 2.534 grados, un 2,8% más que el curso anterior (2.464 grados en 2012-2013), y el número total de estudiantes matriculados en estos grados ha sido de 1.189.848. Las universidades públicas han impartido 1.975 grados, prácticamente un uno por ciento más que el curso anterior (1.956 el año anterior). En las universidades privadas se han impartido 560 grados, un 10,2% más que el curso anterior. Son las universidades privadas las que siguen aumentando significativamente el número de grados impartidos, debido principalmente al crecimiento que estas universidades están experimentando en los últimos años. Este crecimiento está modificando el panorama universitario: mientras que en el curso 2010-2011 (primer año en el que la oferta de primer curso es sólo en grado) las universidades privadas ofertaban el 18,9% de las titulaciones que se impartían en el sistema y atraían al 15,9% de los estudiantes de grado; en el curso 2013-2014 estas universidades imparten el 22,1% de las titulaciones y atraen al 13% de los estudiantes. Estos datos ponen de manifiesto que está aumentando la presencia de universidades privadas y, por tanto, la oferta de titulaciones de estas universidades y sin embargo, la cuota de mercado de estas universidades en Grado está disminuyendo.

Democratización segregativa de la Educación Superior

Soler (2014) concluye en su estudio que los condicionamientos del origen social siguen pesando y actuando de una manera decisiva en el acceso a los estudios universitarios. Los hijos de familias con baja formación continúan estando infrarrepresentados en la universidad, mientras los que proceden de familias con elevada formación están sobre-representados. Existe reproducción y exclusión social, lo que permite concluir que la movilidad social es relativa (Soler, 2014, p.53).

Como afirma Soler (2014) las especialidades elegidas están condicionadas por el origen social de los estudiantes. Entre los estudiantes de la rama de ciencias, sin duda la más prestigiosa, la proporción de hijos de clases populares ha pasado de ser un escaso 36% a quedarse en un tercio, formando los dos tercios restantes los hijos de clases medias. Así la generalización del acceso a lo que se correspondería con la prueba de selectividad no ha modificado las desigualdades sociales en las trayectorias educativas. Para el análisis de esta dimensión son relevantes los siguientes elementos relacionados con la *democratización segregativa* que designa la desigual distribución de los perfiles de los estudiantes según las categorías sociales (Duru-Bellat y Verley, 2009):

- a) La composición social de aquellas carreras donde resulta más evidente el desequilibrio existente en cuanto al peso que le corresponde a cada clase social. Aquellas donde la proporción de hijos de universitarios es la más elevada coinciden con los estudios de mayor prestigio, véase: medicina, odontología o farmacia, así como derecho o las ingenierías superiores. En el extremo opuesto, aquellas donde los hijos de familias menos formadas representan una proporción muy superior al resto, son carreras con menor reconocimiento social. Se trata de los estudios de enfermería o magisterio, así como las licenciaturas de las filologías, que cuentan con unas posibilidades de inserción profesional relativamente complicadas. Mientras en las carreras más elitistas de la universidad española cerca de la mitad de los estudiantes son hijos de padres con estudios superiores, repartiéndose la otra mitad entre los estudios medios y primarios; en las tres carreras que podemos calificar de más populares, son los hijos de padres con estudios primarios los que representan entre el 41 y 45% de los estudiantes (Soler, 2014).
- b) Existe también una relación relevante entre la duración de los estudios o la voluntad de cursar estudios de máster o doctorado y las diferencias sociales siendo ésta más evidente en la estructura anterior que dividía diplomaturas (3 años) y licenciaturas (4 años). La conclusión es que las carreras académicas más largas son más selectivas socialmente hablando (Soler, 2014, p.71). Aunque esta diferenciación se reduce con los Grados (todos de 4 años) y se puede interpretar como un avance hacia la equidad la diferenciación se mantiene en los estudios de masters o doctorado. Como afirma: "Obviamente, las clases con mayor capital educativo y

económico desarrollan una estrategia de conquista de los títulos más escasos, hecho éste que conlleva una mayor permanencia en el sistema y logran una mayor esperanza de vida educativa. La elección de determinados estudios más exigentes académicamente o más largos –dos ciclos en lugar de uno sólo, o dos carreras en lugar de una sola–, forma parte de una estrategia de las familias “pudientes”. Los hijos de los progenitores más formados se verían más estimulados por sus familias a prolongar su etapa formativa y a elegir las carreras más reconocidas con vistas a beneficiarse de mejores oportunidades laborales en un futuro. Esta “batalla y carrera credencialista” se enmarca dentro de lo que podemos denominar “estrategias de distinción”, donde lo que prima es obtener credenciales diferenciadoras y de valor superior.”

En el curso 2014-2015 los precios públicos de las enseñanzas universitarias prácticamente se han mantenido constantes respecto al curso anterior. En 13 de las 17 comunidades autónomas los precios de las enseñanzas de grado del curso 2014-2015 son los mismos que los del curso anterior y en el resto de comunidades autónomas el crecimiento ha sido mínimo, siendo el mayor incremento del 2%. El precio medio de los estudios de grado se ha situado en 18,5 euros el crédito matriculado.

- c) Otro elemento relevante para el análisis de la desigualdad es la edad de los estudiantes. En el curso 2013-2014, el 44,2% de los estudiantes de Grado se encuentran entre 18 y 21 años, el 27,7% entre 22 y 25 años y el 28,2% tiene más de 25 años. En la última década se ha observado un crecimiento importante de la población universitaria de más de 30 años (114%), mientras que en el resto de tramos de edad la población ha disminuido. Sin embargo, si se analizan los últimos cinco años, desde el curso 2008-09, momento de comienzo de la crisis económica, se observa que la población universitaria entre 18 y 24 años ha aumentado un 16,1% y la de más de 30 años un 2,9%, mientras que en el resto de tramos de edad ha disminuido. Por tanto, se observa un crecimiento de estudiantes en las edades teóricas de acceso a la universidad (en torno a los 18-19 años), y el reingreso en el sistema de mayores de 30 años, para continuar su formación.

Como destaca Soler (2014) se detectan diferencias significativas entre la edad del grupo de estudiantes que pertenecen a un entorno social universitario y la de los que pertenecen a un entorno sin estudios. La edad de los universitarios cuyos padres y madres no han alcanzado los estudios primarios es mayor que la de aquellos cuyos padres y madres han alcanzado estudios de rango superior. Asimismo el estudio destaca que al tomar como referencia el nivel de estudios de los padres, observamos que los estudiantes más jóvenes, con edades comprendidas entre 18 y 21 años, representan el 42% de los hijos de universitarios, frente al 37% de los hijos de padres sin estudios. En el caso de las madres, estas proporciones van de 46% a 35%. Los del tramo intermedio, de los 22 a los 25 años, mantienen un peso similar en ambos grupos. Y a partir de la edad de 26 años, son los hijos de progenitores sin estudios los que superan: 24% en el caso de los padres y 26% en el de las madres. En cambio, los hijos de universitarios mayores de 26 años sólo representan un 16% en el caso de los padres y un 13% en el de las madres. Otro posible motivo es que los estudiantes de origen humilde se hayan visto obligados a trabajar en mayor medida que el resto, dedicándose con menor intensidad al estudio y alargando así los años de carrera universitaria. En segundo lugar, se observan diferencias significativas en función de la edad en cuanto al área de conocimiento, duración de la carrera o tipo de universidad: las titulaciones acogen estudiantes de edades muy diferentes en función del área de conocimiento en que se encuentren. En lo que respecta al tipo de universidad hay una diferenciación muy marcada en función de la edad. Los más jóvenes se decantan mayoritariamente por la universidad pública (67% tiene menos de 24 años) y presencial, mientras que los estudiantes maduros están sobrerrepresentados en las universidades privadas y sobre todo a distancia, donde el 73% tiene más de 30 años.

- d) Las variables asociadas al capital económico hacen referencia a la financiación que reciben los estudiantes, ya sea de sus padres, del Estado o de sus ingresos propios, así como el estrés que les generan las necesidades económicas presentes y futuras deben considerarse parte del *capital incorporado*, en términos de Bourdieu, mostrando el mayor desequilibrio en las diferencias existentes entre los estudios elegidos, cursados y finalizados o no. Lo que Bourdieu llamaba la *ironía sangrienta* que remite a la posibilidad de que todos se beneficien de los bienes sin considerar la desigualdad en los recursos para apropiárselos. Estas diferencias facilitan que en un extremo, Medicina y Derecho destaquen por la considerable presencia de hijos de progenitores con estudios superiores y elevados ingresos, y en el otro se encuentran las carreras de Humanidades y Sociales, que acogen a estudiantes procedentes de un abanico social más amplio.

Mujeres y Educación Superior

En este apartado vamos a tratar dos dimensiones diferentes relacionadas con la presencia de la mujer en las universidades: por un lado la evidente feminización del alumnado y, por otro, la presencia de las mujeres en la institución universitaria (profesoras, investigadoras, etc.).

Dado el interés de este informe por la dimensión social de la educación superior y considerando la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres una dimensión destacable en este ámbito, resulta especialmente relevante analizar cuál ha sido la participación de las mujeres en el SUE. En el curso 2013-2014, el 54,4% de los estudiantes universitarios son mujeres, sin embargo, este porcentaje sube ligeramente entre la población egresada (57,3%). Los datos son muy similares a los de los años precedentes y también la distribución por rama, observándose una proporción de hombres muy superior a la de mujeres (74,1% son hombres) en la rama de ingeniería y arquitectura. Esta distribución se invierte en C. de la salud, rama en la que las mujeres tienen una presencia muy superior a la de los hombres (30,3% son hombres). También es superior la proporción de mujeres entre los estudiantes (53,7%) y entre los egresados (56,2% mujeres). La distribución por rama es similar al Grado.

De todo lo anterior se desprende cómo el acceso de las mujeres a los estudios universitarios ha contribuido de manera importante a la masificación de las universidades españolas y, por ende, a una mayor igualdad social. Con el advenimiento de la democracia, la universidad española deja, pues, de formar únicamente a las capas dirigentes, dándoles un sello de exclusividad y legitimidad, para aproximarse a nuevas capas de la sociedad llegando a producirse una inversión estructural (Soler, 2011, p.59).

La revisión legislativa y normativa sobre género en la educación superior y el acceso total y mayoritario de las mujeres a la educación superior puede producir un efecto de espejismo. Si es evidente que la situación ha evolucionado y mejorado, también lo es que en nuestro sistema de educación superior, ciencia y tecnología la igualdad no es aún real. A pesar de que las mujeres son mayoría entre el alumnado, hay ramas del saber que se resisten aún a la participación femenina y en los escalones más altos de la carrera científica el número de mujeres es muy limitado. Asimismo, a pesar de que la representación femenina en el panorama universitario ha experimentado un cambio espectacular en los últimos años, los datos existentes sobre la situación de las mujeres en la Ciencia y la Universidad ponen en evidencia las dimensiones de discriminación y desigualdad en el momento de la promoción profesional concluyendo que, la plena incorporación de la mujer a la universidad no ha implicado su total promoción en el mundo académico.

Siguiendo a Montané (2014) podemos considerar determinados elementos relevantes:

- a) La segregación horizontal, o cuantitativa, se produce en la medida en que algunas áreas de conocimiento están muy feminizadas –especialmente las relacionadas con las ciencias de la vida– mientras otras están muy masculinizadas –las ingenierías y ciencias experimentales (Sánchez de Madariaga, 2010).
- b) La segregación vertical se produce en todos los campos, independientemente del grado de feminización del alumnado universitario: hay muy pocas mujeres en los puestos más altos de la ciencia, incluso en los campos en que las mujeres son mayoría entre los titulados desde hace tiempo, como la medicina (Sánchez de Madariaga, 2010).
- c) Las mujeres tienen menos acceso a las redes académicas (Doherty & Manfredi, 2005) y optan en mayor medida por las denominadas ‘ciencias blandas’, como son las humanidades y las ciencias sociales. Mientras tanto, los hombres tienen más presencia en las áreas denominadas ‘duras’, como las ciencias empíricas o las tecnológicas.
- d) Las mujeres tienen más carga docente que los hombres, y ellos se dedican y destacan más por su actividad investigadora (Bagilhole & White, 2003) y de gestión (Bagilhole, 2007).
- e) Muy pocas mujeres llegan a ser catedráticas, un 15% en 2008 o llegan a ostentar cargos de gestión con un grado elevado de poder (Tomás, 2011). En igualdad de condiciones (antigüedad, campo de conocimiento, producción o tesis dirigidas) la probabilidad de que un profesor titular sea promocionado a catedrático es 2,5 veces superior a la de una mujer (Sánchez de Madariaga, 2010).

- f) La conciliación de la vida familiar y laboral también es un elemento distorsionador. Ante el mismo número de hijos un hombre tiene 4 veces más de probabilidades de ser promocionado a catedrático.
- g) Las mujeres obtienen menos financiación, lo que significa menos ayudantes de investigación, entre otras cosas que los hombres (Toren, 1993).

Políticas de equidad en Educación Superior en España

La noción de equidad en el ámbito de la educación superior se refiere a la consecución de una mayor igualdad desde principios emancipadores y de justicia social. Lo que supone la articulación de medidas de inclusión educativa entre las que destacan por su relevancia las que giran en torno a políticas transversales de género, de acceso, de permanencia y de becas. Además, "estas políticas no son estáticas, ni actúan aisladas, sino que se generan sinergias y estrategias complementarias, que se influyen y refuerzan unas a otras. Al mismo tiempo, si bien su implementación tiene lugar en el seno de cada estado, obedecen cada vez más a lógicas transnacionales (europeas, principalmente, en nuestro caso, aunque no exclusivamente), que a su vez repercuten e impactan en otras regiones del mundo" (Montané & Beltrán, 2011, p. 37).

Este apartado sintetiza una serie de principios de acción que, con el objetivo de incrementar la equidad en Educación Superior principalmente desde el ámbito de la UE, se han venido proponiendo con posterioridad a la declaración ministerial de Bolonia de 1999, a fin de consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior y, por ende, fortalecer el proceso de construcción europea. Como indica el informe coordinado por Montané y Beltrán (2011), con las declaraciones de Londres (2007), de Lovaina (2009) y con motivo de la Presidencia Española de la UE (primera mitad de 2010), la dimensión social, entendida como factor de democratización sustantiva, adquiere un papel central en los discursos de los Consejos de Competitividad y de Educación de la UE. En esta sección presenta las principales iniciativas en el ámbito español, en torno a cuatro vectores de fomento de la equidad: género, acceso, permanencia y becas.

Políticas de género

Para cuando la entrada de la mujer al ámbito universitario se formaliza legalmente en España (en 1910) 34 ya habían conseguido licenciarse, ascendiendo esta cifra a 2000 en 1935 en pleno desarrollo de la II República (Montané y Pessoa de Carvalho, 2013). El periodo franquista (1939-1978) frenaría esa tendencia, con alguna apertura a la incorporación de la mujer a partir de los años 50, pero de una manera limitada, restringiendo los verdaderos avances en la incorporación de la mujer al ámbito universitario hasta la recuperación de la democracia a finales de los años 70 y la década de los 80, y en especial la década de los 90.

En cuanto a los hitos recientes más relevantes es la Directiva 2002/73/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de septiembre de 2002, en materia de igualdad la que "obliga a los poderes públicos a garantizar la transversalidad en la incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas y a preservar el reconocimiento del papel de las mujeres en los ámbitos culturales, históricos y económicos" (Montané y Beltrán, 2011, p. 38). Esta directiva se traduce en el ordenamiento español vía la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (LOI) y es esta ley, junto al Tratado de Ámsterdam, las que "consagran la transversalidad como principio de la acción política en materia de igualdad de género" (ibid, p.38).

En la misma línea, la Ley Orgánica n.º 4/2007 de 12 de abril, que modifica la Ley de Universidades (LOU) "asume el objetivo de alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres" (ibid, 38), con alusiones directas a la igualdad de oportunidades y en particular, a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

El Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades (2014-2016), a diferencia de anteriores, no plantea una línea específica de actuación para el ámbito de la educación superior, como si lo hiciera en el 2008-2011 con los ejes de educación y conocimiento. En el vigente plan, genéricamente para toda el área de educación, plantea tres objetivos:

(1) Fomentar la realización de acciones de sensibilización y formación en igualdad, en las familias y en los centros escolares. (2) Apoyar a las alumnas en situación de vulnerabilidad por múltiple discriminación. (3) Trabajar por la eliminación de estereotipos por sexo que puedan afectar a la elección de estudios y profesiones, docencia y dirección de centros.

Políticas de acceso

A partir de los cambios introducidos en la estructuración de la educación secundaria, y de la adaptación del SUE al EEES, la legislación española ha propuesto la actualización de las modalidades de acceso a la Universidad, recogidas en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

Se trata de una norma que pretende, en sus propios términos, configurar “un nuevo panorama de acceso a la universidad en cuya concepción ha primado la atención a las personas más desfavorecidas que se han visto privadas de acceder a los estudios universitarios por las vías tradicionalmente establecidas hasta ahora”, siempre desde el “respeto a los principios de igualdad, mérito y capacidad” (Exposición de motivos del RD 1892/2008).

En esta norma se establecen las siguientes modalidades de acceso:

1. El procedimiento de acceso a la universidad mediante la superación de una prueba, por parte de quienes se encuentren en posesión del título de Bachiller
2. El procedimiento de acceso a la universidad para estudiantes procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que España haya suscrito Acuerdos Internacionales a este respecto, que cumplan los requisitos exigidos en su respectivo país para el acceso a la universidad.
3. El procedimiento de acceso a la universidad para estudiantes procedentes de sistemas educativos extranjeros, previa solicitud de homologación, del título de origen al título español de Bachiller.
4. El procedimiento de acceso a la universidad para quienes se encuentren en posesión de los títulos de Técnico Superior correspondientes a las enseñanzas de Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas o de Técnico Deportivo Superior correspondientes a las Enseñanzas Deportivas
5. El procedimiento de acceso a la universidad de las personas mayores de veinticinco años.
6. El procedimiento de acceso a la universidad mediante la acreditación de experiencia laboral o profesional, para mayores de 40 años.
7. El procedimiento de acceso a la universidad de las personas mayores de cuarenta y cinco años.

Los cambios introducidos en el RD 1892/2008 han supuesto un paso más en la dirección de la equidad en el SUE, al posibilitar la incorporación al mismo de personas que no tuvieron acceso por la vía tradicional como parte de su proceso formativo inicial. Sobre todo, se trata del acceso de personas que han tenido que interrumpir su proceso educativo inicial para trabajar, o que no han podido continuarlo por no conseguir los objetivos de la educación secundaria. La flexibilización de los modos de acceso tiende así a adecuarse a los retos de la formación permanente propios de una sociedad basada en el conocimiento.

Ahora bien, hay que señalar que el acceso a la Educación Superior no implica automáticamente una mejora en la equidad del SUE, que sólo se podrá afirmar a partir de los datos acerca de la permanencia, abandono y finalización de estudios, así como sobre las políticas de becas que permiten la dedicación al estudio para el alumnado con menos recursos.

Políticas de permanencia

El término permanencia en la educación superior hace referencia a la duración (normalmente calculada en años) del tiempo que una persona está vinculada, como estudiante y a través de una matrícula activa, a una institución de educación superior.

En la literatura sobre indicadores educativos, la permanencia es un fenómeno al que podemos aproximar desde diferentes medidas, tales como la tasa de graduación, la tasa de titulación y la tasa de supervivencia. Sin embargo, estos indicadores funcionan como una aproximación a la cuantificación de la permanencia, puesto que no existe un indicador internacionalmente acordado para el cálculo de ésta, como pudiera ser una tasa de permanencia propiamente dicha. Existe, eso sí, la posibilidad de calcular la denominada tasa de abandono como una expresión numérica inversa a la posible tasa de permanencia, aunque difícilmente encontraremos informes internacionales o nacionales en los que se incluyan tasas de abandono universitario.

Según la OCDE (2014) un 39% de españoles entre 25 y 34 años ha obtenido un título de enseñanzas superiores, porcentaje que se sitúa entre a la media de la OCDE (40%) y de la UE-21 (37%). Por tanto, aproximadamente, 2 de cada 5 personas pertenecientes a esa cohorte de edad ha permanecido durante un tiempo en la universidad, ya sea ajustándose al tiempo teórico establecido, que coincidiría con los años previstos en un plan de estudios, o permaneciendo durante un tiempo más prolongado.

Tradicionalmente en la universidad española el estudiante ha podido realizar múltiples convocatorias para superar una materia. Seguramente, debido a esta práctica y por la salvaguarda de la autonomía universitaria, el Estado no ha reglamentado un límite general de la permanencia en la universidad. Sólo recientemente, las universidades públicas han comenzado a establecer criterios de permanencia como es un límite de créditos aprobados en primer curso o penalizaciones en el coste de las segundas y posteriores matrículas.

Podemos clasificar la permanencia del estudiantado entre externa o interna, continua o discontinua, de dedicación completa o parcial. La permanencia externa se refiere a la proporción de población que permanece en los centros educativos superiores, es decir, en el sistema de educación superior.

En 2012, un 32% de las personas que viven en España con edades comprendidas entre 25 y 64 años han completado estudios terciarios. Los porcentajes, totales y para el grupo de los adultos jóvenes, de España respecto a la media de la OCDE y de la Unión Europea son ligeramente inferiores a la media de OCDE y superiores a la media de la UE-21.

La permanencia en la educación superior se puede considerar a través de su concepto opuesto, el abandono. El abandono (*dropping out*) no debe entenderse necesariamente como un indicador de fracaso, tanto en el sentido institucional, como en el sentido individual que hace referencia al estudiante y a su progreso académico, puesto que se trata de un fenómeno multifactorial.

Podemos afirmar que no existe un acuerdo internacional común para cuantificar la permanencia o el abandono de los estudios universitarios. Este hecho dificulta la investigación sobre este campo de estudio.

El abandono de los estudios universitarios es un concepto que puede llevar a confusión puesto que conviene diferenciarlo entre abandono total y parcial.

Existen normativas propias en cada universidad de actuación en relación con la permanencia de su estudiantado. La aplicación de las medidas sobre permanencia difiere considerablemente de unas universidades a otras. La permanencia también está relacionada con la medida del rendimiento académico y, en consecuencia, la posible aplicación de medidas sancionadoras y de los parámetros considerados de bajo rendimiento. Además, no se dispone de datos sobre el impacto de las medidas sancionadoras en relación con la permanencia.

Políticas de becas

La normativa que define el sistema de becas se encuentra en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y en la Ley Orgánica n.º 6/2001 de Universidades, que posteriormente ha sido convertida en Ley Orgánica n.º 4/2007, y que encomiendan al Estado la organización de un sistema de becas y ayudas al estudio, con cargo a los presupuestos generales, para que todas las personas, sea cual sea su condición social tengan la oportunidad de acceder a la educación. En el ámbito concreto de la educación universitaria, el Real Decreto n.º 1183/2008 del 11 de julio, dispone que a partir del curso 2009-2010 corresponda al Ministerio de Ciencia e Innovación la gestión de las becas y ayudas al estudio dirigidas a las enseñanzas universitarias. Las competencias del Ministerio de Ciencia e Innovación se centran en la programación, coordinación y gestión de ayudas para la formación, movilidad y actualización de conocimientos en postgrado y postdoctorado, así como el personal docente e investigador, mientras que el Ministerio de Educación se encarga del resto de las becas y ayudas.

El sistema general de becas ha sufrido cambios importantes en tiempos recientes. En términos generales, se observa un doble proceso en la reforma: por un lado, una tendencia hacia la transferencia de competencias a las comunidades autónomas y, por el otro, un mayor esfuerzo de convergencia con el espacio europeo de educación superior.

El gasto español en becas (en educación terciaria) según el porcentaje del gasto público total en educación terciaria es relativamente bajo si lo comparamos con el de la media de la OCDE. Así, en el año 2011, el gasto español en becas suponía el 9,4% del total. Porcentaje inferior al 11,6% del gasto en educación para becas que de media destinaron en 2011 los países de la OCDE, esto sin contar el 9,2% adicional que de media dedicaron los países de la OCDE a préstamos para educación terciaria, partida a la que España no dedicó fondos en 2011 (*Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español*).

En el ámbito concreto de la universidad, aunque las ayudas también son porcentualmente menores que en otros países europeos, y aunque se realizó un importante esfuerzo para aumentar el monto y número de las becas universitarias en años anteriores. Desde el curso 2013-2014 se ha venido reduciendo la financiación media por becario, situándola en niveles previos a la crisis.

El objetivo de las becas y las ayudas al estudio es proporcionar apoyo económico directo al alumnado que procede de los estratos más desfavorecidos, de tal manera que la decisión de estudiar no esté influida por los ingresos del hogar sino por el interés de realizar una determinada tarea profesional. Las becas son muy relevantes en los niveles post-obligatorios (formación profesional y universidad) porque pueden compensar los costes indirectos que tienen los estudios para muchas personas, y de este modo aumentar las oportunidades de acceso a la formación superior de un sector de la sociedad que, sin estas ayudas, se vería obligado a acceder directamente al mercado de trabajo. Por lo tanto, constituyen un instrumento muy importante de las políticas sociales.

En España, atendiendo a los datos ofrecidos, se puede afirmar que las becas cumplen una cierta labor de redistribución de las oportunidades para acceder a la educación superior, y benefician especialmente a los colectivos menos favorecidos que se encuentran en situaciones económicas precarias o en zonas rurales donde es más difícil acceder a la educación universitaria. Además, el Estado subvenciona una parte importante del coste de las matrículas universitarias, haciéndolas por tanto accesibles a colectivos muy amplios de la sociedad. El sistema general de becas tiene sin embargo algunas deficiencias importantes que sería necesario corregir en el futuro. Una de ellas es la escasa financiación del sistema de becas en comparación con otros países de la OCDE, como se ha mostrado anteriormente, y otra las dificultades que existen para combinar las becas con otras formas de financiación suplementaria, como podría ser la dispensación de préstamos a los estudiantes universitarios en condiciones ventajosas.

Consideraciones para una Educación Superior crecientemente equitativa en España

Según *Divided We Stand* (OECD, 2011a), el papel de la educación es importante como igualador. Teniendo en cuenta la relación positiva entre formación e ingresos, cuantas menos personas haya con baja cualificación, menos personas habrá con niveles de bajos ingresos. Por ello este estudio pone el acento en que una de las mejores

políticas en favor de la igualdad económica es el aumento del nivel de cualificación de la población. Pero en este punto la OCDE coincide con otras muchas recomendaciones de diversos organismos y expertos que apoyan la mejora del nivel educativo de la población como una especie de panacea. Para compensar esta suerte de pensamiento desiderativo (*wishful thinking*), Saturnino García (2013a, p.142) nos recuerda el interés de acudir a miradas más escépticas, como las de Martín Criado (2010) que señala como la educación ha sido recargada con las más variadas expectativas de reforma social, pero que los resultados no corresponden con aquello que prometen. Sin ir más lejos, nos recuerda el mismo autor, tenemos el caso español, con la población ocupada más cualificada de nuestra historia, pero con niveles de desigualdad económica no vistos desde hace treinta años (Saturnino García, 2013b) y con tasas de paro a record de nivel mundial.

En nuestra universidad hemos conocido un importante proceso de expansión, que ha supuesto una mayor heterogeneidad en la población estudiantil. Una tendencia clave en casi todos los países de nuestro entorno, de la que participa nuestro país y que hemos querido resaltar en este capítulo, es la creciente participación femenina en Educación Superior y sus consecuencias para una mayor justicia social (Donoso-Vázquez, Montané y Pessoa de Carvalho, 2014, p.171). En los países de la OECD, en 2005, la expectativa de entrada de mujeres en la universidad (IES de tipo A, en la terminología de la OECD) era de 61% comparada con el 48% para los hombres (OECD, 2007). En 1998, esa proporción era del 43% para las mujeres y del 37% para los hombres (OECD, 2000).

En un estudio reciente en el que se analiza la distribución de las oportunidades educativas a lo largo del ciclo vital en nuestro país, los autores llegan a la conclusión de que “la larga sombra del origen social” puede verse atenuada por una educación preescolar convertida en la mejor herramienta para reducir la desventaja de los alumnos que tienen mayor riesgo de fracaso escolar debido a su origen familiar. (Cebolla-Boado, Radl y Salazar, 2013, p. 126). Si la educación preescolar permite prevenir la inequidad social, la educación “sucesiva” (primaria, secundaria, terciaria y a lo largo de la vida) es la condición (necesaria, pero no suficiente) para garantizar una equidad “sostenible” y “sustantiva”.

Podría pensarse que sin la población formada estaríamos peor, o que realmente no está formada (lo que es contrario a la evidencia). Pero también puede pensarse que para que la educación tenga efectos positivos no sólo es necesaria una buena oferta de población activa bien formada, sino también un sistema productivo que la demande. El ajuste entre sistema educativo y sistema productivo no es isomórfico y esta falta de correspondencia provoca no pocas asimetrías: mientras el mundo laboral (al menos una parte) pide recursos humanos, la esfera educativa fabrica ciudadanos. En términos de equidad, la ciudadanía (emancipada y emancipadora) no puede quedar reducida a mero recurso. La emancipación no puede quedar subordinada a meros requerimientos instrumentales. En ese sentido, la propia producción de ciudadanía activa puede contribuir a generar políticas de redistribución más inclusivas y democratizadoras (Montané & Pessoa de Carvalho, 2013), contribuyendo a superar desigualdades y asimetrías de poder por razones de etnia, género y clase social.

Por su parte, los autores del estudio *Desigualdad y Universidad*, trazan un perfil del estudiante tipo de la Universidad española que muestra la persistencia de una reproducción social que conduce a afirmar que la movilidad social (asociada a una democracia segregativa) es relativa: “una mujer de nacionalidad española con una edad comprendida entre los 18 y los 25 años, soltera y sin hijos. Proviene de una familia de bajo capital educativo y económico cuyos padres no han alcanzado el nivel de estudios secundarios.” (Ariño, Llopis & Soler, 2014, p.332). Estos datos permiten apuntar a un cierto cierre social debido a que “la Universidad hereda unas desigualdades que le va a resultar difícil, cuando no imposible, corregir” (ibid, p.333). Pese a todo, los autores finalizan su estudio constatando que “la Universidad española ha experimentado un importante proceso de democratización y ha favorecido la movilidad social ascendente.” (ibid, p.343).

Las conclusiones de este capítulo nos llevan a subrayar la necesidad de seguir avanzando en una creciente equidad en Educación Superior asociada a una mayor apertura social. Con todo y ser importante, el hecho de constatar en nuestro país una democracia segregativa en Educación Superior, esto es, una democracia con elementos de reproducción social, nos obliga a repensar la educación y la Educación Superior para alcanzar una democracia no segregativa o no reproductiva, o lo que es lo mismo, una democracia sustantiva, ciudadana, transformativa y radical. La vinculación entre democracia creativa (Dewey, 1996a), democracia radical (Dewey, 1996b) y educación, planteada inicialmente por John Dewey (Beltrán, 2015b), ha inspirado a múltiples autores que han desarrollado líneas de trabajo y diálogos cruzados entre las disciplinas de la economía, la política, la filosofía del derecho, la

política y la sociología, y sigue haciéndolo para nuestros propósitos y sirve para finalizar esta presentación con las últimas consideraciones.

La reflexión sobre nuestro Sistema Universitario Español y su transformación hacia una mayor democratización, como sosteníamos en la presentación del capítulo, debe realizarse necesariamente en el marco del contexto internacional al que pertenece nuestra Universidad.

La relación entre equidad educativa y construcción de la ciudadanía no puede ser comprendida fuera de la concepción de Educación Superior como bien público y como dimensión esencial de la construcción democrática. Esa dialéctica entre educación pública de calidad y construcción de la democracia parte de la idea de que si bien la democracia no es suficiente para garantizar la justicia social, deviene el fundamento de ésta.

Pero es cierto que todas las declaraciones y documentos de elevado valor académico que promueven el valor social, democrático y emancipador de la educación, y específicamente la Educación Superior, deben ser reforzados con otras acciones que posibiliten enfrentar el impactante y agresivo discurso del mercado, consolidado en plena turbulencia creada por la crisis económica mundial, a través de propuestas alternativas y de empoderamiento. El debate que se plantea entre una y otra concepción no es trivial ya que parte de la discusión se centra en aceptar que o bien la educación superior es un bien privado que se desenvuelve con la lógica del mercado o bien merece ser considerada como un bien común sobre el que los poderes públicos y los Estados deben responder. Si nos decantamos por esta segunda opción, nuestros mayores esfuerzos han de encaminarse hacia una Educación Superior auténticamente equitativa al servicio de una sociedad plena y radicalmente democrática, auténticamente transformadora y emancipadora.

Referências bibliográficas

AA.VV. (2013). *The (ex)changing role of Higher Education in Europe and Latin America. Proposal for a better society*. (documento policopiado).

Ariño, A., Llopis, R., & Soler, I. (dir.) (2014). *Desigualdad y Universidad. La Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España*. Valencia: Universitat de València.

Bagilhole, B. (2007). *Challenging women in the male academy: think about draining the swamp*. In P. Cotterill, S. Jackson & G. Letherby G. (Eds.), *Challenges and negotiations for women in higher education* (pp. 21-32). Dordrecht: Springer.

Bagilhole, B., & White, K. (2003). *Created in their image: An analysis of male cultural hegemony in higher education in Australian and the United Kingdom*. In B. Groombridge & V. Mackie (Eds.), *Re-searching research agendas: women, research and publication in higher education*. Proceedings of the Australian Technology network-women's executive development (ATN-WEXDEV) 2003 Research Conference (1-12). Perth: Curtin University of Technology Learning Support Network.

Beltrán, J. (2010). Los lugares de la equidad. Hacia una razón topográfica. In *Actas del Seminario Internacional de Políticas Educativas Iberoamericanas. Tendencias, desafíos y compromisos* (pp.3-30). Barcelona, 17-18 May.

Beltrán, J. (2015a). Por una Educación Superior política e histórica: el regreso de la ciudadanía. *Universidades, UDUAL*, 64, pp. 9-22. Disponible en: <http://www.udual.org/revistauniversidades/doss64-1.html>

Beltrán, J. (2015b). Por una democracia creativa en Educación Superior: una tarea inacabada. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina (UBA)* [prelo].

Beltrán, J., & Montané, A. (2015). Higher Education in Spain: Framework for Governance and Autonomy of Spanish Universities. In K. M. Joshi & S. Paivandi (Eds.), *Global Higher Education: Issues in Governance* (pp. 63-103). B. R. Publishing House: New Delhi.

Beltrán, J., & Teodoro, A. (coords.). (2013). *Educación Superior e inclusión social. Aproximaciones conceptuales y perspectivas internacionales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Burawoy, M. (2015). Facing unequal world. *Current Sociology*, 63(1), pp. 5-34.

Cebolla-Boado, H., Radl, J., & Salazar, L. (2014). *Aprendizaje y ciclo vital. La desigualdad de oportunidades desde la educación preescolar hasta la edad adulta*. Barcelona: La Caixa (Colección Estudios Básicos n. 39).

Dewey, J. (1996a). Democracia creativa: la tarea ante nosotros. In J. Dewey, *Liberalismo y otros ensayos* (pp. 199-205). Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.

Dewey, J. (1996b). La democracia es radical. In J. Dewey, *Liberalismo y otros ensayos* (pp.171-175). Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.

Doherty, L., & Manfredi, S. (2005). *Improving women's representation in senior positions in the higher education sector, stage findings*. Oxford: Centre for Diversity Policy Research, Oxford Brookes University.

Donoso-Vázquez, T, Montané, A., & Pessoa de Carvalho, M. E. (Eds.). (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), pp.157-171. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204121>.

Duru-Bellat, M., & Verley E. (2009). *Les étudiants au fil du temps: contexte et repères institutionnels*. In L. Grue, O. Galland & G. Houzel (Dir.), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (pp.195-219). France: Le sens social, PUR.

Field, S., Kuzcera, M., & Pont, B. (2007). *No More Failures. Ten Steps Towards Equity in Education*. Paris: OCDE.

García Calavia, M. Á. (2015). El profesorado universitario en España. Cambios en su configuración estatutaria y demográfica. *RES*, 24, pp.85-94.

Halsey, A. H. (1993). 'Trends in Acces and Equity in Higher Education: Britain in International Perspective. *Oxford Review of Education*, 19(2), pp.129-140.

Hernández Armenteros, J., & Pérez García, J. A. (Coord.). (2015). *La universidad española en cifras 13-14*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

Joas, H. (2013). *La creatividad de la acción*. Madrid: Trotta.

Levin, B. (2003). *Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning*. Disponible em: <http://www.oecd.org/education/school/38692676.pdf>

Martín Criado, L. (2010). *La escuela sin funciones*. Barcelona: Bellaterra.

Martínez García, J. S. (2013^a). Divided we Stand. La desigualdad según la OCDE. *RES*, 20, pp.141-150.

Martínez García, J. S. (2013b). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: La Catarata.

Mendes, J. M. (2014). Equality, Democratic Citizenship and Solidarity. In A. Teodoro & M. Guilherme, *European and Latin American Higher Education Between Mirrors. Conceptual Frameworks and Policies of Equity and Social Cohesion* (pp.23-29). Rotterdam: Sense Publishers.

Michavila, F., Ripollé, M., & Esteve, F. (Eds.). (2011). *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014-2015*. Disponible em: <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>

Molina, F., & Mayoral, D. (2014). Acceso a la Educación Superior. In A. Ariño, R. Llopis & S. Inés (Dir.), *Desigualdad y Universidad. La Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España*. Valencia: Universitat de València.

Montané, A. (2010). A la Universitat es valoren els mèrits científics: una historia profesional. In J. M Sancho (Coord.), *Dones a la ciència i a la universitat: la construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat*. Barcelona. Universitat de Barcelona. Disponible em: <http://hdl.handle.net/2445/14145>

Montané, A. (2013). Mujeres, ciencia y universidad. In A. Montané & M. E. Carvalho, *Mujeres y educación superior*. João Pessoa: Editora da UFPB.

Montané, A. et al. (2010). Del elitismo a la internacionalización: Desafíos, recorridos y cambios en las políticas de educación superior en España. In A. Teodoro, *Educación Superior na Iberoamérica* (pp. 69-92). Lisboa: Ediciones Universitarias Lusófonas.

Montané, A., & Beltrán, J. (Coord.) (2011). *Miradas en movimiento. Textos y contextos de políticas de educación*. Alzira: Germania.

Montané, A., & Beltrán, J. (coords.) (2011). *Informe nacional. Políticas de cohesión y equidad de la Educación Superior en España*. Programa Marco Interuniversitario para una política de equidad y cohesión social de la Educación Superior en España. DOI: 10.7203/10550.23135

Montané, A., & Carvalho, M.E. (2012). Diálogo sobre género: justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España). *Revista Lusófona de Educação*, 21, pp. 97-120.

Montané, A., & Pessoa de Carvalho, M. E. (2013). *Mujeres y educación superior*. João Pessoa: Editora da UFPB.

OECD (2008). *Growing Unequal? Income Distribution in OECD Countries*. Paris: OECD. Disponible em: www.oecd.org/els/social/inequality

OECD (2011a). *Divided We Stand. Why Inequalities Keeps Rising*. Paris: OECD. doi:10.1787/9789264119536-en

OECD (2011b). *Growing Income Inequality in OECD Countries: What Drives It and How Can Policy Tackle It?* Forum in Tackling Inequality. Paris, 2 May. Disponible em: <http://www.oecd.org/els/soc/47723414.pdf>

OECD (2014). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español*.

OECD (2015). *In-It-Together. Why Less Inequality Benefit All.. in Spain*. Issue may 21st. Disponible em: <http://www.oecd.org/spain/OECD2015-In-It-Together-Highlights-Spain.pdf>

- Paivandi, S. (2014). Higher Education in France. In K. M. Joshi & S. Paivandi (Eds.), *Higher Education Across Nations* (pp.247-284). New Delhi: B.R. Publishing House.
- Pastor, J. M., & Peraita, C. (2012). *La contribución socioeconómica del sistema universitario español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económico.
- Sánchez de Madariaga, I. (2010). *Políticas de género en la ciencia: prevenir sesgos y promover excelencia*, en Ministerio de Ciencia e Innovación, Libro Blanco: Situación de las Mujeres en la Ciencia Española. Disponible en: http://let-131-198.uab.es/catedra/images/materials/libro_blanco_texto_completo_9%20de%20agosto.pdf
- Santiago, P. et al. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*. Paris: OCDE.
- Soler, I. (2014). Perfil social y bagaje familiar. In A. Ariño, R. Ramón & I. Soler, (Dir.), *Desigualdad y Universidad. La Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España* (pp. 49-72). Valencia: Universitat de València.
- Teodoro, A., & Guilherme, M. (2014). *European and Latin American Higher Education Between Mirrors. Conceptual Frameworks and Policies of Equity and Social Cohesion*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tomás, M. (coord.) (2011). *La universidad vista desde la perspectiva de género*. Barcelona: Octaedro.
- Toren, N. (1993). The temporal dimension of gender inequality in academia. *Higher Education*, 25(4), pp. 439-455.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO.
- Williams, R. (1983). *Keywords. A vocabulary of culture and society*. London: Fontana Press.

EXPERIÊNCIAS DE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Marilda Pasqual Schneider
Universidade do Oeste de Santa Catarina (BRASIL)

Introdução

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, representa uma das medidas mais auspiciosas instituídas pelo governo brasileiro nas últimas décadas com o interesse de monitorar a qualidade da educação. Composto pelo resultado obtido por estudantes do ensino fundamental e médio em exames padronizados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), especificamente na Prova Brasil, e da progressão desses estudantes no sistema de ensino, o Índice estabelece metas por escola, redes de ensino e unidades da federação. Por trabalhar com metas concretas de aferição da qualidade, previstas para cada dois anos, representa atualmente um dos mais importantes mecanismos de indução de políticas com finalidades de *accountability* (Fernandes & Gremaud, 2009).

À mercê das ações dos entes federativos, a União conta com o comprometimento dos gestores de estados e municípios para o alcance das metas do IDEB. Atua, desse modo, no sentido de incentivar o desenvolvimento de arranjos institucionais locais que assegurem o alcance das metas projetadas para cada uma das 188.673 escolas públicas (Brasil, 2015) de educação básica do país.

O incentivo ocorre na forma de apoio técnico ou financeiro aos estados e municípios, a partir da ampla divulgação dos resultados obtidos por escola e sistema de ensino. As escolas públicas que atingem as metas são beneficiadas com recursos financeiros e, as que não as atingem, recebem transferências voluntárias e assessoria técnica do MEC para o desenvolvimento de um conjunto de ações traçadas pelas gestões locais em seu Plano de Ações Articuladas (PAR).

A coparticipação da União depende, portanto, da adesão dos entes federativos às metas do IDEB. Ao assumirem o compromisso com essas metas, as gestões dos estados e municípios responsabilizam-se pelos resultados obtidos e passam a elaborar o PAR vislumbrando o auxílio técnico ou financeiro do MEC. Uma das ações desenvolvidas para assegurar o cumprimento das metas nacionais, tem sido a implantação de sistemas próprios de avaliação recriando, muitas vezes, a metodologia do Sistema Nacional de Avaliação.

Tendo em conta o exposto, o estudo em pauta tem por objetivo verificar tessituras das políticas de *accountability* na educação básica, por meio da análise dos arranjos institucionais criados por estados brasileiros para garantir o alcance das metas do IDEB.

O estudo compreende apreensão da arquitetura dos sistemas estaduais de avaliação e verificação dos mecanismos e estratégias mobilizados pelos governos desses estados para assegurar o cumprimento das metas do IDEB. Busca, portanto, identificar ferramentas de *accountability* mobilizadas e suas principais características. O *corpus* analítico é composto por informações e documentos que regulamentam processos de avaliação externa em estados federativos e disponibilizados na página da Secretaria Estadual de Educação.

***Accountability*. peça da política de regulação e controle da qualidade na educação básica**

A utilização de ferramentas de *accountability* na educação básica constitui estratégia recente do governo brasileiro, estando associada às reformas na administração pública ocorridas no final dos anos de 1980 nos Estados Unidos e Europa. Essas reformas estiveram focalizadas na desburocratização administrativa e na descentralização de responsabilidades tendo em vista alcançar maior eficiência e eficácia nos serviços públicos (Schneider & Nardi, 2014).

Considerando o atual contexto socioeconômico, a partir do qual impera a lógica do capital humano, a implantação de um sistema de *accountability* educacional é apontada como uma forma de garantir qualidade nos/dos serviços prestados à comunidade. Os discursos sobre a “ineficácia dos métodos pedagógicos, do mau uso da autonomia profissional dos professores, do fortalecimento do Estado como mecanismo de controle e da racionalização dos investimentos públicos” (Schneider & Nardi, 2014, p.14), têm servido como argumentos que justificam medidas como essa.

Para os Estados Nacionais que aspiram implementar políticas educacionais com finalidades de *accountability*, é apontado como necessário definir metas ambiciosas a serem alcançadas pelas escolas (alunos, pais, professores e gestores educacionais), descentralizar responsabilidades no cumprimento delas e estabelecer incentivos claros de modo a motivar as escolas a perseguir os resultados esperados. Requer, portanto, definir objetivos, aferir o seu alcance, recompensar o sucesso e minorar as falhas (Puryear, 2006).

Uma das medidas para aferir se as escolas estão atingindo os objetivos traçados, recomendada por organismos multilaterais tais como o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), tem sido aplicação aos estudantes de exames nacionais padronizados. Para esses organismos, os resultados obtidos em exames externos permitiriam, a um só tempo, monitoramento das metas e atribuição de consequências às escolas pelo desempenho logrado. Portanto, a implementação de um programa de *accountability* educacional implicaria combinação de três elementos: avaliação de desempenho, prestação de contas e responsabilização pelos resultados.

Para Afonso (2009; 2010), um sistema abrangente de *accountability* toma a prestação de contas, a responsabilização e a avaliação como pilares integrados “ou que se potenciam mutuamente (Afonso, 2010, p.155). Na falta de um desses pilares teríamos apenas formas parcelares e não um sistema completo.

No entanto, é possível coexistirem diferentes articulações na relação entre esses pilares com implicações ambíguas e divergentes. Conforme alerta o autor, se o interesse é a “consolidação de uma cultura social e política democrática de *accountability*” que tem como princípios “valores e movimentos sociais de cidadania ativa e crítica” (Afonso, 2010, p.148), esses pilares precisam conter articulações sustentadas em valores, tais como “a transparência, o direito à informação, a justiça, a participação e a cidadania.” (p.157). A prestação de contas somente faz sentido se acompanhada (antes ou depois) por um processo rigoroso de avaliação e sucedida por mecanismos igualmente congruentes de responsabilização, sem necessariamente haver incentivos materiais.

Logo, os efeitos de uma política de *accountability* não são os mesmos em todos os lugares, mesmo em um sistema completo. Eles dependem de quem e onde foram introduzidos, bem como dos objetivos para sua implementação.

No Brasil, desde a criação dos Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, são desenvolvidas avaliações padronizadas em escolas de educação básica. No entanto, as primeiras experiências não permitiam uma radiografia pormenorizada da situação educacional das escolas e tampouco a comparação entre elas posto que a avaliação era amostral. Apenas algumas escolas e estados da federação participavam.

Com a reformulação do SAEB, em 2005, foi possível passar a desenvolver exames externos com abrangência censitária. Realizada a cada dois anos em todas as unidades escolares dos sistemas públicos municipais e estaduais da federação, a Prova Brasil tornou-se a primeira experiência de avaliação padronizada a permitir incorporação de objetivos de *accountability* na educação básica brasileira.

Os resultados obtidos pelos estudantes na avaliação da Prova Brasil passaram a ser devolvidos às escolas, com ampla divulgação pública. A expectativa era de que a divulgação dos resultados mobilizaria a comunidade pela melhoria educacional. Os efeitos da divulgação produziram consequências simbólicas nas escolas (Brooke, 2006; Bonamino & Sousa, 2012;). Por produzirem uma forma branda de responsabilização, essa iniciativa corresponderia a uma *accountability* “fraca” (Fernandes & Gremaud, 2009) com efeitos de baixo impacto (*low stakes*) na gestão das escolas e sistemas de ensino (Hanushek & Raymond, 2004; Brooke, 2006; 2013).

A criação do IDEB, em 2007, representou um avanço em relação ao modelo de *accountability* em curso no Brasil. Por introduzir um sistema de metas objetivas para cada escola da federação e vincular a essas metas a destinação

de recursos financeiros e auxílio técnico mediante elaboração do PAR, não tardou para que o índice lograsse ampla repercussão nas redes públicas e sistemas de ensino. Composto por informações sobre o fluxo escolar e o desempenho dos alunos em exames como a Prova Brasil e o SAEB, ao IDEB é atribuída a função de “contornar os riscos de agravar os problemas de fluxo que um sistema de *accountability* tradicional poderia gerar em um país como o Brasil” (Fernandes & Gremaud, 2009, p.14). Isso porque utiliza as taxas de aprovação dos estudantes na sua composição somadas equitativamente à pontuação nos exames externos.

Apesar dos avanços em relação às experiências anteriores, o IDEB não permitiu desenvolver um programa completo de *accountability* posto a dificuldade de o MEC atribuir consequências concretas às escolas que não alcançassem as metas intermediárias previstas. A gestão das escolas de educação básica brasileiras está majoritariamente nas mãos dos entes federativos e estes possuem autonomia para o traçado de políticas educacionais no âmbito dos sistemas. Considerado “compatível com o federalismo existente no país” (Fernandes & Gremaud, 2009, p.18, a implementação de um sistema completo de *accountability* requeria, portanto, a implementação de programas descentralizados pelos entes federativos.

A falta de elementos para a comparabilidade nacional tornava difícil atrelar ao programa de *accountability* consequências materiais, tais como prêmios e/ou sanções, motivo pelo qual acreditava-se que o IDEB, por si só, não seria suficiente para induzir mudanças almejadas na educação básica. A implementação de modelos mais consistentes de *accountability* estaria condicionada à possibilidade de o MEC atribuir “prêmios, sanções e assistência a tais resultados” (Fernandes & Gremaud, 2009, p.08), o que somente seria assegurado se estados e municípios passassem a assumir essa tarefa.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), criado pela Portaria do MEC n. 369, de 05 de maio e 2016, introduziu um importante elemento ao conjunto de instrumentos de avaliação da educação básica: o Índice de Diferença de Desempenho (IDD). Trata-se de um indicador que permite o cálculo do valor agregado pela escola na aprendizagem do aluno favorecendo, com isso, avaliação do ensino ofertado pela escola e as repercussões no aprendizado do estudante. Conforme consta na referida Portaria, “o IDD será a expressão de diferença dos resultados das avaliações, iniciais e finais, dos estudantes em cada uma das etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2016).

Incorporado ao IDEB, o IDD representa uma possibilidade concreta de comparabilidade entre escolas tornando mais promissora a probabilidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação para uma *accountability* forte.

Ainda que não fique claro como esse cálculo será efetuado, especialmente que instrumento servirá de parâmetro para determinar o IDD, muito provavelmente será levada em conta a metodologia utilizada no ensino superior, uma vez que a “articulação com o Sistema Nacional da Educação – SINAES constitui um dos princípios do SINAEB (Brasil, 2016). No Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE), praticado nos cursos de graduação de todo o país, o cálculo do IDD toma como referência a pontuação obtida pelos estudantes em avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Apesar de levar em conta indicadores contextuais e de avaliação institucional produzidos pela escola, tais como as condições de gestão, infraestrutura física, recursos pedagógicos e autoavaliação (Brasil, 2016), a possibilidade de comparar o desempenho obtido nas provas externas com o esperado confere ao programa de *accountability* institucionalizado pelo SINAEB um caráter ainda mais excludente e menos democrático do que as formas parcelares praticadas até então. Ao que tudo indica, o controle da educação continuará sendo realizado majoritariamente por meio de exames padronizados utilizados como ferramenta para a prestação de contas e a responsabilização sem a necessária congruência entre esses pilares. Parece-nos, portanto, ser pertinente pensar que na implementação de programas ainda mais verticalizados e arbitrários de *accountability* (Freitas, 2012).

A despeito dessa suspeita, um aspecto importante do SINAEB é que a participação dos estados e municípios respeita “os princípios de livre adesão, autonomia e gestão democrática” (BRASIL, 2016). Assim, o compromisso das gestões estaduais e municipais continua sendo o divisor de águas no traçado de um programa democrático de *accountability* no Brasil.

Formas de *accountability* protagonizadas por sistemas públicos estaduais

A centralidade das avaliações em larga escala nas políticas recentes de regulação da qualidade das escolas de educação básica e o regime de colaboração sobre o qual estão alinhados os sistemas de ensino da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, têm sido fatores motivadores para a criação de processos de avaliação externa pelos governos subnacionais.

As iniciativas pioneiras partiram dos governos do Ceará e Minas Gerais ainda no ano de 1992 (Lopes, 2008; Game, 2011; Alavarse, Bravo & Machado, 2012). De lá pra cá, o número de estados a criar sistemas próprios de avaliação externa ampliou-se gradativamente. De iniciativas tímidas e, por vezes, organizadas sem parâmetros claramente definidos, a aplicação de exames pelos estados federativos alcançou maior expressividade a partir de 2007.

Atualmente, dos 27 estados que compreendem a organização político-administrativa do Brasil, 81,5% (22 deles) possuem sistemas próprios de avaliação. Dos que ainda não o possuem, o Amapá, Distrito Federal, Roraima e Santa Catarina apontaram como uma das metas do seu Plano de Educação para os próximos dez anos. O Estado do Rio Grande do Norte é o único que até o momento não sinalizou interesse em criar seu próprio sistema de avaliação.

Apesar do expressivo quantitativo de estados a informar a existência de um sistema próprio de avaliação das suas escolas, até 2007, ano em que o IDEB foi criado, a ampliação era gradual e a aplicação inconstante. Faltava regularidade na aplicação dos testes. É o caso, por exemplo, do Estado do Paraná, que criou seu sistema de avaliação no ano de 1995 e manteve regularidade na aplicação até 2002, quando então estancou o processo. Em 2012, o governo do Paraná instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) e a partir de então vem aplicando regularmente os exames nas escolas da rede.

No Gráfico 1 está demonstrada a evolução de sistemas estaduais de avaliação e os interstícios dos processos criados.

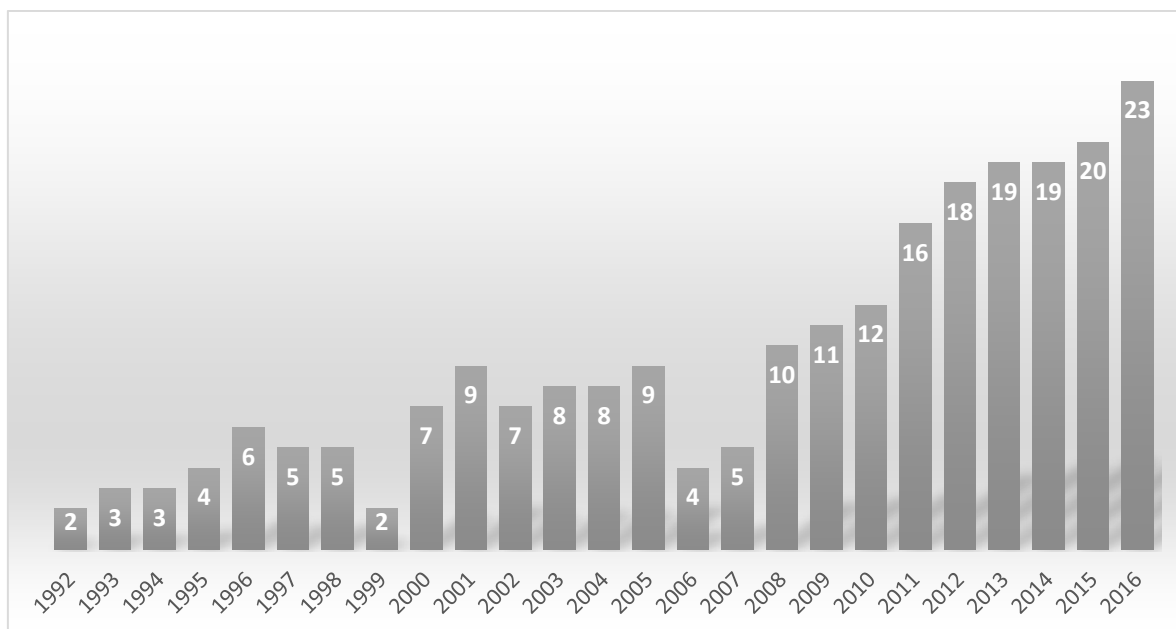


Gráfico 1. Evolução temporal da criação de sistemas de avaliação externa pelos estados brasileiros
Fonte: Atualizado com base Brooke (2011)

Parece-nos irrefutável a observação de que foi com a criação do IDEB que os estados brasileiros passaram a dar mais atenção às avaliações nacionais, especialmente à Prova Brasil, um dos dois indicadores de composição do IDEB. Além do expressivo aumento no número de estados a desenvolver sistemas próprios de avaliação nos últimos

nove anos, evidencia-se ainda a regularidade com que essas avaliações passaram a ser desenvolvidas não mais sendo observadas brechas entre um ano e outro.

Dos 22 estados que atualmente desenvolvem sistemas próprios de avaliação, 19 deles (86,4%) possuem parceria com o Centro de Políticas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O CAED realiza convênios com escolas e redes de ensino municipais e estaduais para a administração e gestão das instituições de ensino e o desenvolvimento e monitoramento de sistemas próprios de avaliação externa.

Essas parcerias têm levado à criação de sistemas de avaliação muito similares entre si e que espelham a organização e estruturação do SAEB, ainda que preservadas algumas especificidades, tais como a abrangência das redes, dos estudantes e das áreas do conhecimento avaliadas. É o caso, por exemplo, do Estado do Mato Grosso, que avalia estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental e do 1º e 2º anos do ensino médio, de escolas urbanas da rede pública, do campo e quilombolas (Mato Grosso, 2016). Estados como o do Amazonas e Bahia avaliam também estudantes da Educação de Jovens e Adultos e em outras áreas de conhecimento, além das tradicionais Língua Portuguesa e Matemática.

Um percentual de 36,4% dos estados criaram, como peça de seus sistemas de avaliação, indicadores de desenvolvimento educacional semelhantes ao IDEB. Constituídos pelos dados de fluxo escolar e desempenho nos exames aplicados pela rede, esses indicadores focalizam a escola com metas progressivas para o mesmo período do IDEB, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE), ou que se estende até o ano de 2030 tal qual ocorre com índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP).

A prestação de contas assume dimensão informativa e ocorre pela divulgação dos resultados, por escola, no sítio do estado ou por meio de relatórios e revistas destinados aos docentes e gestores, oficinas aos profissionais da educação, boletins de resultados por escola (Pará) ou aos pais (Minas Gerais). Todas essas informações são geradas pelo CAED e disponibilizadas através do Sistema para Administração e Controle Escolar (SISLAME), um programa de gestão oferecido às instituições parceiras.

Dentre os pilares que compreendem uma *accountability* abrangente, é no da responsabilização onde situa-se a mais importante distinção entre o Sistema Nacional de Avaliação e os sistemas estaduais. Ainda que as informações mereçam uma análise mais pormenorizada, posto guardarem especificidades de um estado para outro, é possível apontar sete estados (31,9%) - Amazonas, Ceará, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Sergipe - que associam a responsabilização à destinação de bonificação, individual ou coletiva, mediante resultados apresentados nas avaliações.

O Estado de Pernambuco, por exemplo, criou o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), em 2008, para premiar os profissionais das escolas que cumprissem, parcial ou integralmente, as metas do IDEPE. Em 2009, passou a incluir na premiação também as Gerências Regionais de Educação do Estado. O BDE é calculado de acordo com o percentual de atingimento das metas pactuadas com cada escola, valorizando o pagamento de bônus na forma de incentivo coletivo (Freitas, 2012).

Amazonas é outro Estado que pratica um sistema de bonificações para diferentes categorias de profissionais da educação. Os resultados obtidos no IDEB e no Índice de Desempenho Educacional (IDEAM) são utilizadas para premiar escolas, docentes e funcionários das coordenadorias regionais de educação. Os prêmios, em dinheiro, são distribuídos às instituições de ensino que ampliaram a pontuação em relação à avaliação anterior. Nas que alcançaram as maiores pontuações, são atribuídos 14º e 15º salários aos professores da escola e aos funcionários das coordenadorias regionais.

Mesmo aqueles estados que não possuem indicador próprio de desenvolvimento, tais como Ceará e Sergipe, também é possível verificar algum tipo de incentivo às escolas. Ceará instituiu o Prêmio Escola Nota Dez, destinando recursos financeiros às escolas com os melhores resultados nas avaliações. Em Sergipe, o governo criou em 2015 o prêmio "Educação de Qualidade" destinado às escolas públicas com melhor desempenho no ano.

Alguns sistemas de avaliação não preveem premiação ou bonificação. Ao invés disso, agregam ao pilar da prestação de contas uma forma branda de responsabilização, como pode ser evidenciado nos sistemas do Espírito

Santo e da Paraíba. Esses estados estabeleceram padrões de desempenho a partir dos quais são comparados os dados por escola, área de conhecimento e série avaliada. Os resultados são socializados com os profissionais da educação com objetivo de comprometê-los com as metas educacionais, imprimindo consequências simbólicas de responsabilização.

Considerações finais

Guardadas as especificidades dos sistemas de avaliação externa, os dados apontados e os elementos tensionados neste texto permitem evidenciar que os arranjos institucionais mobilizados por estados da federação fortalecem a política nacional de avaliação externa, particularmente o IDEB, integrando a ele a possibilidade de efetivação descentralizada de uma *accountability* forte, porém não mais democrática que os modelos tradicionais.

As estratégias montadas e as formas como os estados protagonizam seus sistemas de avaliação conformam medidas alinhadas com perspectivas gerenciais de regulação e controle dos serviços educacionais. Essas perspectivas coadunam o centralismo do Estado no delineamento da política de avaliação educacional com a indução de ferramentas descentralizadas de prestação de contas e responsabilização.

Os arranjos descentralizados de avaliação externa focalizam majoritariamente a gestão da escola e o trabalho do professor, com forte apelo à autoavaliação ao invés de sanção externa, ainda que essa alternativa não fique à margem por um expressivo número de estados subnacionais.

Os arranjos mobilizados, no entanto, não se devem simplesmente ao compromisso assumido pelos governos locais com a União. A meu ver, elas estão muito mais atreladas à estreita vinculação entre planejamento educacional, atendimento das metas educacionais e destinação de recursos financeiros e de assistência técnica do MEC aos entes federativos do que a acordos formais.

Essa vinculação permite que, ao invés de se produzir melhoria na educação, os efeitos dessa política levam a melhorar apenas as pontuações nos exames externos fortalecendo uma forma de responsabilização meritocrática e gerencialista.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e *accountability* em educação: Subsídios para um debate ibero-americano. *Sísis*, 9, pp. 57-69.
- Afonso, A. J. (2010). Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In M. Esteban & A. J. Afonso (Org.). *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp.147-170). São Paulo: Cortez.
- Alavarse, O., Bravo, M. H., & Machado, C. (2012). Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. In *Anais III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. 14 a 17 de novembro, Zaragoza: Espanha.
- Bonamino, A., & Sousa, S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2(38), pp.373-388.
- Brasil (2015). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2015*. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil (2016). Portaria n. 369, de 5 de maio de 2016. *Diário Oficial da União*, 06 de maio, Seção 1.
- Brooke, N. (2006). O futuro das políticas de responsabilização social no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 128(36), pp.377-401.
- Brooke, N. (2011). *Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados*. Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/apresentacao-avaliacoes-ext2.pdf>
- Brooke, N. (2013). Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. *Estudos em Avaliação Educacional*, 55(24), pp. 34-62.
- Fernandes, R., & Gremaud, A. (2009). *Qualidade da educação: Avaliação, indicadores e metas*. Disponível em: http://www3.fgv.br/i/brecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf
- Freitas, L. C. de (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 119(33), pp.379-404.

- Game (2011). A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. *Relatório Final*. Fundação Vitor Civita.
- Hanushek, E. A., & Raymond, M. E. (2004). Does school accountability lead to improved student performance? *The National Bureau of Economic Research – NBER Working Paper Series* (Working Paper No. 10591). Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w10591>
- Lopes, V. V. (2008). *Cartografia da avaliação educacional no Brasil*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Mato Grosso (2016). Avaliação diagnóstica do ensino público estadual de Mato Grosso – ADEPE – MT. Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Lazer.
- Puryear, J. M. (2008). La accountability en la educación: ¿Qué hemos aprendido? In J. Corvalán & R. W. Mcmeekin, *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp.125-134). Santiago: CIDE; PREAL.
- Schneider, M. P., & Nardi, E. L. (2014). O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. *Revista Portuguesa de Educação*, 27, pp.7-28.

ESCOLA E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA: INTERGERACIONALIDADE, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL LOCAL EM ESCOLAS EM MEIO RURAL

Abílio Amiguinho

Escola de Educação Superior de Portalegre

Introdução

Os tempos que vivemos são de intenso reforço da racionalidade e da lógica escolar. Atualizam, de forma veemente, a crítica de A. Nóvoa (1988) de há quase 30 anos, quando denunciava que, pesem embora as tentativas para a reforma do sistema escolar, estas não só resultaram vãs como se decidiram e concretizaram no aprofundamento do modelo escolar. Isto é, numa intensificação da sua forma curricular, do seu modo de organização pedagógica e das suas modalidades dominantes de socialização das crianças e dos jovens.

Num caldo de ideologia e de contenção económica, para supostamente reparar os danos do designado turbocapitalismo (Finger, 2005) e restaurar o modo de produção e a formação social capitalistas, a ideia de reforma dos sistemas educativos converteu-se, aparentemente de forma paradoxal, numa cruzada para a sua conservação. O acerto de contas com o passado que, no plano mais genericamente social, determina uma retirada do Estado, no domínio educativo, entre muitos outros aspetos, isola do contexto e estiola as organizações escolares. Nega-se a existência de algumas e pratica-se o seu desaparecimento, designadamente das mais pequenas, por anormalidade pedagógica e por imperfeição organizativa, inerentes à heterogeneidade das classes, em idades e níveis. Estas classes, por sua vez, em reduzido número ou frequentemente uma única, ficam muito aquém, considera-se, da “condição” de escola. Correlativamente promove-se o emparcelamento escolar, gerando concentrações sem precedentes e “unidades organizativas” de tamanho inaudito. A sua crescente e avassaladora dimensão é diretamente proporcional à impessoalidade das relações e ao distanciamento comunitário. Acresce a este ambiente de desumanização das escolas a sobrelotação das salas de aulas, pelo aumento progressivo do número de alunos por turma.²⁹

Tal quer significar que os tempos são de clara regressão da inserção comunitária da escola, em prol da pureza original da imperiosa rutura da escola com o seu contexto ou da sua deslocalização, condição que foi e ainda prossegue para a sua afirmação histórica e consolidação institucional. Como é sabido este propósito acarretou ainda a desvalorização das famílias na sua função socializadora e educativa – também em reatualização – pelos particularismos comunitários que transportam, a favor dos valores universais que a escola veicula e pretensamente pratica. Ainda que frequentemente se propale o contrário, a pretexto de uma componente social da escola que assegura às famílias a guarda e a vigilância das crianças, enquanto os seus membros trabalham, supostamente participando o Estado numa conciliação entre a vida profissional e a vida familiar dos cidadãos.

Mas nunca, como agora, voltou a estar tão presente uma conceção de “etarização” (Pereira, 1999, cit. por Ferreira 2009) do ciclo de vida ou de “idadismo” (Paúl, 2006; Rosa, 2012³⁰), que divide socialmente o trabalho e espantilha as relações sociais e intergeracionais, para que o processo de construção social da instituição escolar contribuiu decisivamente. A escola converteu-se numa instituição cada vez mais especializada de ensino (e de custódia) de crianças e jovens. A participação cidadã, ainda que com todos os seus condicionalismos, ficou definitivamente entregue aos ativos que trabalham e produzem. Os mais velhos, arredados do processo produtivo, que simboliza e dá corpo à sua inutilidade social, veem, apesar da visibilidade social, e até política, que se pretende dar à “questão

²⁹ Este revanchismo que radicalizou a intervenção na política educativa atualmente em marcha em Portugal levou João Barroso, especialista em organização e gestão escolar, a confessar num programa de televisão que teme que “o futuro da educação em Portugal seja um regresso ao passado”.

³⁰ A autora refere: “curioso é que raramente o “idadismo” é questionado, ou tampouco posto em causa, o que não acontece em relação a outros marcadores sociais, igualmente artificiais, como a nacionalidade e, muito especialmente, o sexo” p.81.

grisalha”, a cidadania ativa afastar-se de si. Cerceada pelo poder dos mitos e estereótipos sociais, da família, à comunidade, à diversidade de instituições e às entidades públicas que supostamente os protegem e acolhem, perpetua-se um deficit de participação social. A “discriminação em função da idade”, sustentada naqueles estereótipos, reproduz a imagem negativa dos mais velhos que impregna os próprios e lhes tolhe a auto-imagem (Paúl, 2006a).

Por isso é preciso que o “espaço público” confinado às “vozes e gemidos individuais”, ou meramente no seio da família, seja apropriado e povoado por “vozes conjuntas”, capazes de combater a pretensa “inércia comunitária” (Idem, 2006a). Também porque, na verdade:

Estas comunidades no pueden desarrollarse o tener una vida social mínimamente digna, teniendo cientos de personas aisladas y arrinconadas en una esquina o en un local. Las personas mayores constituyen un gran recurso comunitario potencial que hay que integrar en los procesos vitales y de desarrollo que se van a poner en marcha en estas comunidades. (Marchioni, 2002, p.8)

Relativamente às crianças, empurradas para os mais estritos contornos da forma curricular escolar, permanece decisiva a necessidade da sua afirmação como atores sociais e cidadãos (Sarmiento, 2009). É preciso reabilitar – senão mesmo resgatar – a criança e conter o aluno. Pressupõe educar e socializar, igualmente reabilitando, o papel das famílias e da comunidade, tradições e formas educativas ancestrais - ou da “tradição popular” (Sáenz Fernández 2006) – na continuidade das relações sociais locais, que estratégias e práticas de intervenção da escola na comunidade, podem renovar e densificar (Amiguiño, 2008).

Relativamente às escolas em meio rural, como escrevemos noutro lugar: “embora haja quem tenha decretado ou vaticine a extinção da escola rural, ela segue existindo porque o mundo rural existe e a acolhe. Com contornos aparentemente paradoxais, em muitas situações de forma incomparavelmente mais favorável do que em meio urbano, dada a pertinência social e política que se lhe atribui, integrada, com frequência, em estratégias de sobrevivência comunitária” (Amiguiño, 2015, p.56).

Mais acrescentámos neste texto: “em muitas situações, diferentemente das intenções visadas, as pequenas estruturas agregadas que se mantiveram nas aldeias, com sedes da organização que integraram e direções administrativas e pedagógicas a vários quilómetros de distância, prosseguem relações privilegiadas com instituições locais. A começar pela Juntas de Freguesia das aldeias, até pelas obrigações, no domínio da Educação de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico, que lhe estão atribuídas por lei, passando pelas associações e clubes locais, estendendo-se, entre outras, aos Lares dos mais velhos, serviço local generalizado em comunidades rurais envelhecidas” (Amiguiño, 2015, p.57).

Assim, no seio das “ilhas de irracionalidade” que ainda continuam a ser, a vários títulos os meios rurais num mundo global, na aceção de Alberto de Melo, persistem outras “pequenas ilhas de irracionalidade”. Justamente por teimarem em furtar-se à perfeição e modernidade organizativa e pedagógica que as medidas de políticas lhe quiseram reservar. Desta forma se continua conferindo visibilidade à escola de aldeia e novos parâmetros à questão social e política que, no fim de contas, constitui.

Por isso, retomar a descrição, reflexão e a análise de experiências e de projetos que tiveram estas preocupações como ponto de partida, para continuar a afirmar a diversidade de perspectivas e de práticas, num tempo de homogeneização que as políticas oficiais veiculam e a administração consagra e impõe no terreno, é o propósito desta comunicação. Invocar modos deliberados de intervenção que tiveram a construção de alternativas como inspiração e fundamento, principalmente quando nos pretendem convencer que não há espaço nem oportunidade para divergir da solução ou da via única. Pela sua menor divulgação reportar-nos-emos a uma fase mais recente da nossa intervenção neste domínio.

O Projecto PROMETRUR ou (a etapa final do projeto das escolas rurais do Nordeste Alentejano)

Trata-se da terceira etapa de um percurso de intervenção que estudámos sistematicamente (Amiguiño, 2008) e que fomos divulgando. Proporcionou novos caminhos e possibilidades de ação social e educativa, pertinentes para

a discussão e compreensão das potencialidades da intervenção comunitária, em que a escola pode participar, assim como sobre o impacto para a formação dos adultos e a formação das crianças, como dimensões de um mesmo processo. Esta etapa equivaleu, em grande medida, a um ponto culminante do projeto das Escolas Rurais. Iniciou-se em 2005 e terminaria no final de 2008 e que, de alguma forma, prossegue ainda com a continuidade que alguns professores asseguraram à experiência, de uma forma mais autónoma.

Tendo uma designação inicialmente diferente, o projeto viria a ser conhecido pelas entidades enquadradoras – PIC EQUAL – e pelos seus protagonistas, pelo seu principal “produto” final: um Recurso Técnico- Pedagógico, no âmbito da Animação Territorial, que tinha como subtítulo “Processos Metodológicos para Qualificar o Mundo Rural”.

Em termos dos seus fundamentos, o projeto apostou mais intencionalmente na componente de desenvolvimento social local e nos seus efeitos educativos. De certa forma, reconhece-se neste desígnio a crença, construída em anteriores intervenções, nas potencialidades de instituições e de atores, habitualmente não convocados para este processo. Referimo-nos, por um lado, às escolas e às instituições de apoio e de proteção social aos mais velhos e, por outro lado, aos atores que nelas habitam ou que acolhem. Mais se supunha que se essa implicação sucedesse conjuntamente, com benefícios para o desenvolvimento, e com vantagens recíprocas para todos, tanto melhor.

Necessário se tornou, no entanto, para aprofundar esta estratégia, um alargamento, aprofundamento e consolidação de parcerias. As autarquias locais, como interlocutores privilegiados em projetos precedentes para uma ação educativa mais centrada na escola, surgiam à cabeça, mas desta vez como instância enquadradora e mobilizadora de outras parcerias. Foi o caso de instituições sociais locais de animação e de desenvolvimento e, particularmente, de Associações Juvenis. Estas últimas associações, pela ação voluntária dos seus associados, ou por profissionais jovens para o efeito contratados, desempenharam um papel caracteristicamente (e simbolicamente) de mediação social, daquilo que constituiu um dos traços principais do projeto: a reposição ou reabilitação de solidariedades intergeracionais.

Entre os seus pressupostos cabe destacar:

- a) Uma ação educativa por referência a um modelo de aprendizagem social. Significa, basicamente, apostar em momentos e modalidades de formação em que todos aprendem com todos ou em que todos e cada um são, simultaneamente, investidos no papel de formandos e de formadores.
- b) A animação comunitária como uma estratégia de densificação das relações sociais, principalmente em comunidades locais, como é o caso das rurais, onde, crescentemente, os limiares de densidade social têm vindo a baixar. A interação visa suscitar o debate e o diálogo social que pode, por sua vez, levar a acreditar nos próprios recursos e potencialidades.
- c) O desenvolvimento local como propósito, tanto na sua dimensão simbólica como no material, isto é, quer no processo de reconstrução de identidades e ressocialização do local, quer na promoção dos designados pólos de desenvolvimento.
- d) Inovar a pedagogia e a aprendizagem das crianças na escola, diversificar e enriquecer a sua experiência educativa. Como é sabido a escola torna-se dificilmente transformável a partir de dentro. É, assim, necessário produzir estímulos a partir do exterior, nomeadamente de outras formas de aprendizagem, e num ambiente distinto de interação institucional.
- e) A visibilização social dos atores sociais instituindo-os em sujeitos. É inerente a esta perspetiva aquilo que designamos de participação social útil que em meio rural se invoca para os mais velhos, mas que é extensível às crianças e aos jovens. Precisamente aqueles que na divisão tradicional de papéis e funções sociais, não sendo produtivos, pelos cânones de produtividade e competitividade atuais, como são as crianças e os idosos, ou não tendo acesso ou tendo um acesso retardado ao emprego, como é o caso dos jovens, são atirados para esferas de sociabilidade compartimentadas e para instituições específicas sem interrelação entre elas. Ou seja, sem que uns e outros interajam e incrementem relações sociais duradouras e estruturantes.

O projeto teve o financiamento da Iniciativa Comunitária EQUAL. Social e politicamente, a iniciativa visava promover a coesão social entre territórios e no seu interior, com base no princípio genérico da igualdade de oportunidades e de outros princípios correlacionados como a inovação, a participação e o *empowerment* para o desenvolvimento sócio-económico. Extensível à generalidade dos países da União Europeia, através de parcerias transnacionais entre projetos, integrava-se na preocupação com a designada Europa Social. Ao apoiar o processo de construção ou consolidação de parcerias, o desenvolvimento dos projetos por elas elaborados e a disseminação dos seus produtos, favoreceu iniciativas de base local, projetos e dinâmicas em curso, apesar embora os constrangimentos e as formalidades inerentes.

O desenvolvimento do projeto aconteceu, apesar de tudo, em termos metodológicos, em moldes muito semelhantes aos de intervenções anteriores. Referimo-nos à démarche coletiva e colaborativa que o caracterizou, no quadro daquilo que designámos por parcerias de ação. Basicamente, implicando *equipas-recurso*, constituídas em termos plurais no que se refere ao enquadramento institucional dos seus membros – autarquias, escolas, estruturas de proteção e acolhimentos aos idosos, associações juvenis – e no que concerne a profissões – Animadores Sócio-culturais, Assistentes Sociais, Professores e educadores, outros Técnicos, “assistem ou acompanham” *profissionais* no terreno, em processos genericamente de animação territorial. Assim se procuravam experimentar e desenvolver hipotéticas soluções, em torno do problema central ou de subproblemas, muitos deles identificados no decurso da própria intervenção.

Tratava-se essencialmente de “valorizar e potencializar recursos”, muito deles criados, entretanto, por autarquias ou associações locais: desde centros culturais, a museus, passando por centros comunitários, centros de interpretação de património ambiental ou construído, ou mesmo respostas sociais em centros para pessoas mais velhas. Muitos destes serviços tinham valências para os mais velhos e também para as crianças, mas muito raramente produziam respostas integradas e se articulavam nas suas ações. Alguns deles surgiram na sequência da dinâmica gerada pelo Projeto das Escolas Rurais, revelando-se necessário assegurar a continuidade ou incremento das finalidades que os originaram, por isso se acentuava ainda a necessidade de “qualificar pessoas e organizações”.

Daí que o projeto se tivesse estruturado em torno das seguintes atividades: Criação e dinamização de serviços de proximidade; Criação de roteiros de artesãos; Dinamização de espaços museológicos e centros de interpretação de património; Promoção de roteiros de educação ambiental; Criação de oficinas dos saberes e fazeres tradicionais (ou da pessoa idosa).

A responsabilidade de desenvolvimento, acompanhamento e avaliação de cada uma delas, cabia a uma equipa recurso ou equipa de subprojecto, constituída na base da multidisciplinaridade e da multistitucionalidade, como escrevemos. Integrando preocupações específicas e a gestão de cada atividade, as equipas, através de plenários regulares, pelo entrecruzar de atividades e articulação de metodologias e de práticas, asseguravam o incremento global do projeto, em torno do seu fio condutor. Plenários que induziam um processo de reflexão permanente, de avaliação e de retroação na trajetória de intervenção, deliberadamente, ainda, de produção de conhecimentos e de formação.

Foi nesta instância de desenvolvimento, suporte e de procura sistemática da sustentabilidade do projeto, numa dinâmica permanente de diagnóstico da situação, para gizar novas ações ou adequar e ajustar as de partida, que se convencionou uma metodologia comum de implementação das ações.

Em primeiro lugar, uma fase de investigação ou de descoberta que visava o diagnóstico pelos atores no terreno de potencialidades e de problemas, tendo como fundo a realidade local: das pessoas, das organizações, do património, enfim dos recursos locais a mobilizar numa estratégia de promoção e de qualificação das comunidades e dos territórios.

Em segundo lugar, uma fase de desenvolvimento, de planificação mais operacional e de realização das ações. Transversalmente a esta fase conceber e produzir materiais era uma preocupação dominante, como tradução e construção da memória das ações, relevante ainda para reconstrução do seu sentido.

Finalmente, uma fase de divulgação, com o principal propósito de devolver à comunidade os resultados do seu envolvimento. Mas também com um fim explícito de animação comunitária, enquanto processo de consciencialização dos atores e instituições, dos seus problemas, mas principalmente das suas potencialidades e, em particular, das estratégias e metodologias possíveis para a sua promoção e qualificação. De acentuar a importância deste passo metodológico, dado que ele permitia expor o que neste domínio pode, afinal, ser levado a cabo por atores instituições a quem, normalmente, o desenvolvimento, mesmo o desenvolvimento social local, não se comete.

Invariavelmente, pretendia-se que os mais velhos e os mais novos fossem protagonistas deste processo, normalmente a partir das instituições – lares e escolas ou centros lúdicos e de tempos livres – mas também numa vertente mais informal, própria da dinâmica social das aldeias ou vilas. De alguma forma de permeio as Associações Juvenis integravam e, com frequência dinamizavam, um trabalho de mediação que acrescia ao quadro intergeracional que se pretendia estimular.

A reposição de solidariedades intergeracionais

“A solidariedade não tem nem horário nem lugar localizável. Está formada por mil gestos quotidianos espontâneos, plataforma de segurança do ordinário que às vezes salva vidas à beira do precipício”. (Gillet, 2006, p.136)

Relevante nesta aceção é um enfoque sociológico nas sociabilidades, e nas sociabilidades entre gerações, que se diferencia de uma perspetiva sociológica institucionalista. Esta última, partindo do conceito de exclusão, deixa poucas alternativas para o que pode ser feito a partir do interior das comunidades, enquanto a primeira insiste nas capacidades estratégicas e na densidade das relações sociais nas diferentes populações, inclusivamente entre os “mais excluídos”. A pobreza, que frequentemente surge associada à exclusão social, “não elimina o comportamento estratégico, se bem que com menores margens de manobra” (Gillet, 2006, p.134).

Os vetores da reposição de solidariedades em meio rural, dadas as suas características sócio-demográficas, podem ter nos mais velhos, em maior número, e nos mais novos, em número muito menor, o seu expoente. Reconhecê-lo é o que permite a sua transformação num importante elemento estratégico para o desenvolvimento das comunidades. Centrar o trabalho educativo, com intenções de desenvolvimento local, nas crianças e idosos, não é fruto da ingenuidade ou de uma visão romântica sobre uns e outros (D’Espiney (2003a; 2003b)). Trata-se, antes, de um propósito explícito de, através de um diálogo intergeracional, promover a reconstrução da tradição e da identidade local, para enriquecer o potencial local de um mundo rural desestruturado. Por isso se procura mobilizar estes “sujeitos fundamentais”, mas que não integram a população ativa, de acordo com os conceitos económicos dominantes, conjugando o conhecimento e o saber, nas pessoas que “gerem a memória”, como são os idosos, e naqueles que podem tornar-se capazes de “recriar essa memória”, como são as crianças.

A promoção de Roteiros de Fontanários, na intervenção social e educativa mais recente a que atrás caracterizámos brevemente, de acordo com a metodologia igualmente descrita para o desenvolvimento de atividades, teve na sua origem um processo de investigação em meio local, de cunho vincadamente intergeracional.

A pertinência social desta possibilidade de ação coordenada entre mais velhos e mais novos era assim antevista pela equipa recurso de apoio à dinamização da atividade:

Os fontanários, em muitas cidades, vilas e aldeias do país, registam duas circunstâncias aparentemente paradoxais: por um lado, exprimem materialmente e simbolizam a história, a economia, a sociedade e a cultura locais, como muito poucos outros espaços e, por outro lado, perduram no mais confrangedor abandono. Esta última circunstância, tem-se agravado continuamente face ao inexorável declínio funcional dos fontanários, quer na gestão e acesso do valioso recurso hídrico, quer no esmagamento por outras formas de sociabilidade que entretanto emergiram.

Por isso mesmo, esta situação não deixa indiferentes principalmente os mais velhos, cuja memória perpetua fases e momentos de vida que marcaram e foram marcados por aqueles espaços sociais. Associam-nos a fatores de

identidade e a raízes que vão muito para além, portanto, do uso (ou não uso) de um espaço público e, em grande medida por esta razão, sentem muito mais o peso da deterioração de um património. Na hora de reabilitar sinais e marcas de um percurso histórico, de profundo significado, os mais velhos instituem-se, quase naturalmente, em protagonistas deste processo.

A mobilização dos atores locais, a partir destes pressupostos, teve o efeito que o seguinte quadro documenta, relativo à constituição de grupos para investigação sobre as fontes, como resultados de reuniões na escola, em 2007:

Fonte	Responsável	Alunos
Largo dos Carvajais	Mãe da Margarida Avó do Miguel Azinhais	Miguel Azinhais Ana Beatriz
Largo do Barata	Avó do João Sardinha Avó do Tomás	João Sardinha Tomás
Praça Velha	Mãe do Tiago Largueiras	Tiago Largueiras Pedro Castanho Manuela
Cantos de Baixo	Avó da Catarina e Avó da Alexandra	Alexandra Catarina Sara

Com esta tentativa de conjugação de protagonismos traduz-se uma intencionalidade de, através dos mais velhos, transportar a cultura popular para as práticas educativas. O que a sua memória preserva pode ser passado a escrito, perdurando para além da sua existência física. Escriturar esta memória é uma competência que os mais velhos muitas vezes não possuem, mas que os mais novos podem colmatar. E, assim, se desencadeia um percurso comum de aprendizagem, em que todos aprendem e todos ensinam. Este trajeto de formação teve posteriormente outros desenvolvimentos de que os mais significativos dizem respeito à publicitação do trabalho à rádio local, com a presença de crianças e de avós, e à participação conjunta na experimentação do roteiro por outras crianças.

Em certa medida, esta estratégia está na linha de outras experiências como as de Ouguela, assim testemunhada:

“Ainda têm mais este professor. E, quer dizer, lá para eles, o animador deles porque, quer dizer, é carinhos, e eles também me acarinhos a mim, que isso tenho eu muito a agradecer aos garotos de ser tão acarinhado por eles. Eles, também da minha parte, têm aquilo que eu lhes posso dar, que é o carinho e a afeição.

Bom, isto para mim... isto é uma satisfação. Porque outra coisa não me atrai a mim, mas a história aqui desta aldeia

(...) Gosto de transmitir às pessoas aquilo que eu sei e então é nesse sentido que eu me encontro até com um bocadinho de orgulho em explicar às pessoas a história de Ouguela.” (Entrevista ao Sr António, Maio de 2002, Ouguela) (Amiguinho, 2008)

A afetividade perpassa todo o testemunho. Há uma satisfação pelo saber que se detém e de que se pode fazer uso e demonstrar, num fundo emocional de carinho e de afeição. Estas razões de satisfação dos idosos são também as que promovem a assunção da sua condição de “livro vivo” da história, da natureza e da cultura local. Assumem-se como educadores, quando a intervenção ajuda a devolver-lhe esse papel que, entretanto, lhes havia sido retirado. A afetividade que se testemunha é ainda a prova como nas formas populares de educação que aqui se invocam, formação e socialização das crianças fazem parte do mesmo processo. Curiosa é a utilização do termo “animador” que se parece associar a uma dimensão educativa de natureza informal.

A recuperação e a reabilitação desta relação afetiva, e a dinâmica educativa e de socialização em que se inserem, afiguram-se de extrema relevância, no quadro da construção de cenários alternativos e plurais para revitalização e desenvolvimento das comunidades. Sobretudo se se tiver em conta, com Roque Amaro (1993), que o que até aqui se convencionou designar por “desenvolvimento” penalizou fortemente as comunidades, neste domínio. Podem referir-se o êxodo rural, o abandono da “terceira idade”, os danos ao ambiente, entre outros, sob um “racionalismo absoluto” que menosprezou as suas dimensões afetiva, estética e impressionista. Promove-se, assim, uma

reidentificação com modos de vidas, formas de sociabilidade, modos de produção, práticas de trabalho e até atitudes políticas perante as condições de existência, que tendem a contrariar aquele fenómeno.

Esta intencionalidade e prática reforçaram-se na intervenção mais recente. Para a animação de centros comunitários, entre outras atividades, constituiu-se um grupo de contadores de histórias tradicionais, integrado por pessoas idosas de diferentes aldeias. Numa primeira fase, em ambiente não escolar, as histórias eram contadas às crianças. Numa segunda fase, ao contar das histórias, pelo mesmo grupo, seguia-se o recontar e ilustrar da história pelas crianças, supervisionado pelo grupo de contadores. Numa terceira fase, nas oficinas de saberes e fazeres tradicionais as histórias foram contadas a grupos de pessoas idosas. O resultado foi a descoberta de novos contadores que não resistiram a desempenhar um papel mais ativo.

Esta situação demonstra como um propósito mais imediato de relacionamento entre pessoas idosas e crianças pode evoluir para uma plataforma de animação educativa que envolve outros adultos mais velhos, e uma crescente interação entre grupos. É uma rede que vai tecendo cada vez mais malhas. A crer nas teorias sobre o envelhecimento ativo ou bem sucedido (Paúl, 2006b), ter-se-á dado um passo significativo nesse sentido uma vez que, para além de outros fatores no domínio da saúde, ecologia e apoio social, a educação e “a disponibilidade de redes de suporte social constitui o aspeto mais determinante do envelhecimento bem sucedido” (Fonseca, 2005, p. 286). Significa, por outro lado, não defraudar a expectativa dos mais velhos de prolongar tanto quanto possível, a ligação de toda uma vida e experiência social, ao seu espaço ecológico, à família e à comunidade (Hespanha, 1993).

Para além disso, num tempo em que a educação gerontológica ou a gerontologia educativa tendem a generalizar-se como princípio e como prática, muitas vezes integrando processos de alfabetização, é necessário prevenir a extensão do modelo escolar a estas idades. A disponibilidade para o lazer e para o ócio quando as condições de existência e de saúde o permitem, não pode significar um retorno à escola, ou uma escolarização ainda mais serôdia das pessoas idosas, que a retórica da formação ao longo da vida pode sustentar (Fernandes, 2006).

Retiramos outro exemplo destas práticas, patente no funcionamento da Oficina dos Saberes e Fazer. Assim, se estendeu a muitas outras atividades a participação simultânea de crianças e de pessoas idosas, com a seguinte planificação ilustra:

Mês de Agosto	
Data	Actividades
1	Apresentação do animador, das crianças, dos idosos e do espaço Construção de fios e pulseiras de missangas
2	Jogos tradicionais Ida à piscina Piquenique ambiental
3	Construção de bonecos com rolhas de cortiça Hora do conto dramatizada por crianças e idosos
6	Passeio pela aldeia. Construção de molduras e decoração das mesmas com flores secas apanhadas no jardim local
7	Visita ao Museu do Brinquedo em Arronches
8	Decoração de potes com flores campestres
9	Pinturas com aquarelas
10	Dia da Música
13	Remodelação de caixas e molduras antigas das crianças e dos idosos
14	Construção de bonecas de trapos
16	Construção de velas
17	Potes de barro e cimento decorados com vários materiais recicláveis
20	Construção de almofadinhas com retalhos
21	Construção de lagartas de tecido com fuxicos
22	O dia da anedota
23	Construção de roupa com materiais reciclados
24	Construção de um quadro com papel de seda
27	Construção de um quadro com papel de seda
28	O dia do teatro
29	Jogo do Eco ponto – separação do lixo e sua importância no nosso futuro
30	Construção de um relógio de cartão
31	Passagem de modelos e exposição com os trabalhos efectuados pelos idosos e pelas crianças com um baile e lanche

Uma primeira nota vai para o facto de este ser um trabalho planificado por animadores sócio-culturais. A segunda vai para a visível diversificação dos pretextos educativos, muito possivelmente, aprofundando a sua utilidade formativa, à medida que cresce a sua informalidade. A racionalidade escolar parece agora bem menos presente, ainda que, na origem destas estratégias e metodologias tenham estado os professores e as crianças na escola, bem mais pressionados e constrangidos pela forma escolar.

Reabilitar as crianças que há nos alunos: um modo de educação que a intervenção comunitária pode favorecer

Invocar a educação das crianças tem-nos remetido, invariavelmente, para o estrito plano da educação escolar. A naturalização do modelo escolar, no culminar de um longo período histórico de afirmação deste modo de formação e socialização das crianças, está na origem de uma continuada confusão conceptual de formas educativas, reduzindo-as à escolar. Daí a sobreposição, na prática, da lógica e da racionalidade escolares a todas os outros modos de formação e de socialização.

Atualmente, se não se duvida do progresso que a escola representou, não se deixam de assinalar igualmente as perversões sociais e educativas que produziu. Referindo-se ao que designam como “triumfo” da escola, Nóvoa e Rodrigues (2005) atualizam assim a sua crítica:

“Este triunfo traduz um incontestável progresso social, designadamente no que diz respeito à proteção da infância e dos seus direitos. Mas provoca um empobrecimento dos processos de formação que tendem a restringir-se às lógicas escolarizantes”. (p. 7)

Outros autores (Sarmento, 2002) vão até mais longe no reconhecimento deste progresso da escola. Consideram que se tratou mesmo do reconhecimento da própria infância, ao mesmo tempo que se passou a assegurar aos detentores dessa qualidade, um dos seus direitos emergentes, como era o caso do direito à escola.

Cedo, porém, se tornou visível que o exercício de um direito, para muitos paradoxalmente transformado em dever, correspondia, afinal, à institucionalização do ofício de aluno (Perrenoud, 1995, Gimeno Sacristán, 2003). Ofício que se traduzia num despojar dos atributos, quer pessoais, quer sociais, inerentes à condição de criança.

A “escola a tempo inteiro” como figura retórica, nas suas versões de prolongamento de horário ou de aulas de substituição, não parou esta transformação das crianças em alunos. Não se trata sequer de compensar os desajustes da escola, dado que, na essência, apenas estendem ou preenchem por inteiro o tempo para o trabalho escolar mais rotineiro. Nessa medida, é uma das peças mais ilustrativas e recentes de naturalização e conservação do modelo escolar pelas políticas públicas, acentuando a cisão entre as crianças e os alunos.

“Conciliar” a criança com o aluno é um propósito de difícil concretização dado que as lógicas da experiência social e a da experiência escolar das crianças as faz viver em ambiguidade permanente, como sucede nos sistemas sociais onde a unidade está cada vez mais ausente. Mas faz, no entanto, sentido tomá-la como tentativa de gestão de equilíbrios instáveis ou de tensões identitárias. A gestão desta tensão encontra-se provavelmente no cerne de um propósito mais abrangente, tendente para a superação da forma escolar. Como sistematiza Canário (2000), está em causa uma articulação de outras articulações: articulação de modalidades educativas formais e não formais; articulação de atividades escolares e extraescolares; articulação entre a educação das crianças e dos adultos.

A promoção de sociabilidades, nos princípios e nas práticas já abordados, pode constituir um ambiente promissor para a articulação da educação das crianças e dos adultos. A tentativa do que vimos designando por reposição de solidariedades intergeracionais entre os mais novos e os mais velhos, como principal ponto de entrada para a ressocialização que se pretendia impulsionar nos contextos de intervenção referidos, instituiu-se num elemento estratégico fundamental.

Em muitas situações o que os avós “ensinavam” tinha a ver com formas tradicionais de cultivo da terra, as sociabilidades que as acompanhavam e relações sociais de produção particularmente adversas para os mais desfavorecidos. Igualmente, se descrevia e ilustrava o modo como essas práticas bem como se inseriam numa

utilização sábia e inteligente, de base popular, da gestão dos recursos naturais. As atividades, conforme referem muitos testemunhos recolhidos, tiveram frequentemente um efeito mobilizador sobre as crianças.

No projeto "Prometrur" esta mobilização está na origem de vários subprojectos, desenvolvidos em rede entre escolas e Jardins de Infância de Campo Maior, Nisa ou Arronches, de promoção de Roteiros de Interpretação Ambiental. O propósito voltou a ser o da reposição das solidariedades intergeracionais, como elemento educativo e promotor de sociabilidades, recuperando e reconstruindo saberes e modos ancestrais de relação com a natureza que fazem parte da tradição popular.

O trabalho de mediação, com fins educativos e sociais, coube, neste caso, a Associação Juvenis, particularmente em Nisa e Campo Maior, respetivamente pela INJOVEM e pelo GEDA. Em ambos os casos as associações já desenvolviam atividades de estudo e observação da natureza e de educação ambiental. O "espírito" do projeto investiu mais intensamente nos mais velhos como guias de percursos, atividades de observação e exploração da natureza ou, simplesmente, percursos pedestres, normalmente associados, em tempos idos, a rotas de contrabando ou romarias tradicionais.

Pode contrariar-se, assim, uma visão excessivamente técnica dos projetos e das estratégias de educação ambiental (Simon, 2002). Centrados numa perspetiva de restrita proteção da natureza, carecem de uma dimensão globalizante, onde se confrontem igualmente abordagens sociais e culturais diversas. Ora, as culturas tradicionais "comportam um conjunto de saberes que interessam directamente o desenvolvimento e o respeito pelo ambiente, cuja pertinência e adequação é muitas vezes confirmada pela investigação científica" (p.16)

Estas práticas, ao mesmo tempo que contextualizam a educação ambiental das crianças, servem-se do saber popular que os mais velhos transportam, no âmbito da ecologia e da gestão equilibrada dos ecossistemas, colocando-os, assim, no centro de um cenário de educação dos adultos, marcado por preocupações sócio-ecológicas (Finger, 2005). A responsabilidade social de crianças e de adultos incrementa-se tendencialmente em torno de potencialidades, recursos, problemas e limites, característicos das comunidades e dos saberes que a esse nível nela perduram e de que se faz uso. O impacto formativo, neste domínio, de uma estratégia comunitariamente ancorada pode ser mais forte do que o daquelas que se servem de saberes técnicos e em abstrato, consciencializando dos problemas e da necessidade de intervir, não só a nível local como global.

Educação e dinâmica de desenvolvimento local

Uma estratégia de produção de saberes continha potencialidades de instituição das crianças em agentes de animação comunitária e de desenvolvimento local. Tal interpretação apoia-se no carácter menos utilitarista que se atribuiu aos saberes, isto menos cingidos ou menos marcados do que habitualmente a um uso e a um aproveitamento escolares. Aparentemente, os saberes produzidos passaram a ter mais a ver com: i) conhecer a vida, compreender as pessoas, formar a sua opinião, discutir com os outros e dar um sentido à vida (Charlot, 1997); ii) mas também promovendo as aldeias e as suas potencialidades no exterior ("para que a aldeia não vá à falência, como refere uma das crianças"); iii) participando as crianças, com a sua ação, na mobilização de parcerias para a resolução de problemas (tal como refere um eleito local ao sentir-se arrastado pelas crianças, para um projeto de criação de um serviço local de proteção e apoio social aos idosos).

As modalidades de trabalho pedagógico não procuravam apenas promover aprendizagens de conteúdo disciplinar, ou de áreas mais específicas do saber. A apropriação do espaço social e de vida das crianças, das suas potencialidades, num propósito que é também o de nele poder intervir criticamente, era um desígnio recorrente.

Em Nisa, no decurso do projeto Prometrur há um desenvolvimento recente desta estratégia. Tratou-se de um projeto de criação de um Roteiro de Artesãos que assumia como principal finalidade incluir neste roteiro os artesãos mais desconhecidos. Habitualmente fora dos circuitos institucionalizados de divulgação e valorização do património local são também aqueles que melhor preservam a autenticidade das artes tradicionais. Sistemáticas formas de recolha, registo, tratamento e publicitação desta arte menos conhecida, que se confundem, a vários títulos, com um trabalho pedagógico inovador, retomam o fio condutor de projetos anteriores.

Esta continuidade é um sinal (que um estudo mais sistemático pode aprofundar) da crença nestas potencialidades de contribuir para a educação das crianças simultaneamente no domínio dos saberes escolares e como cidadãos, dimensão de formação que a escola tende a descurar. Entretanto, a intervenção sócio-educativa refez-se e alargou-se nas suas articulações institucionais tendo-se consolidado uma parceria educativa entre a escola, a autarquia, associações juvenis, instituição de formação e outra instituição educativa e de desenvolvimento.

De forma renovada, em condições sociais diferenciadas, dá-se sequência à utilização socialmente significativa dos instrumentos e dos mecanismos que a escola coloca ao dispor das crianças para aquisição de conhecimento, desenvolvimento de competências cognitivas, construção de saberes, expressão de sentimentos e de emoções, redireccionando a “função técnico-educacional da escola” (Sarmento e Oliveira, 2004). Tal sucede concomitantemente ao alargamento do universo de interações – conjugando a totalidade da vida dos sujeitos e mobilizando as suas diferentes experiências (Dubet e Martucelli, 1998) – tendo como cenário o espaço escolar mais estrito, serviços específicos ou equipamentos colectivos que a escola ajudou a construir ou a institucionalização das próprias aldeias e vilas em ambiente educativo. O “mundo de vida” e o “espaço intergeracional”, de múltiplas epistemologias (Sarmento, 2003) em que a escola tende a transformar-se é ao mesmo tempo causa e efeito de uma conceção em construção, e de uma prática em desenvolvimento, da pequena estrutura escolar em meio rural como espaço educativo “multidimensional” (Ferreira, 2003), polivalente ou multifuncional. Este é, possivelmente, o ponto mais próximo da confirmação da fecundação da experiência escolar das crianças por uma dinâmica política e social em que a escola se envolve. Alarga, previsivelmente, as figuras de aprender e faz convergir, no processo de formação/socialização das crianças a diversidade de formas educativas, reabilitando as tradicionais e inovando a escola, na tensão transformadora que, localmente, se pode instituir.

Na pequena dimensão dos lugares, que faz com que as famílias tenham parentes entre si, se parecem definir as condições que podem ajudar a superação dos isolamentos dentro do próprio isolamento, tanto na família como na vizinhança. Polariza-se na escola, com a mediação da família mais “chegada” das crianças, um processo de eventual revitalização comunitária que pode arrastar outras participações, eventualmente potencializadas em prol de outros desígnios de desenvolvimento das comunidades. Pode ver-se nestes fenómenos uma tendência para um designado “adensamento” para o desenvolvimento face, sobretudo, aos baixos “limiares de densidade”, principalmente no que diz respeito às inter-relações dos atores locais (Reis, 1998).

Mais recentemente, em Campo Maior, a promoção de roteiros de património local, quer construído, quer ambiental, impulsionaram dinâmicas de potencial animação comunitária e desenvolvimento local. As escolas e uma associação juvenil local, com o acompanhamento de uma instituição de formação apoiaram projetos que visavam promover os saberes populares, no confronto com o saber erudito associados ao uso económico e social de monumentos (fontanários), de carácter histórico ou arquitetónico. A religiosidade popular foi igualmente objeto de trabalho para a elaboração e promoção do Roteiro de Igrejas, confrontando, de modo semelhante um saber mais académico ou mais técnico.

Tratou-se, na sua essência, de um conjunto de situações educativas, que uma pesquisa mais sistemática poderá esclarecer, que, em alguns casos, fazem parte da tradição popular e da gestão que dela faz o povo, próprias de um modelo dialógico social (Sanz Fernández, 2006). Refira-se, por um lado, à religiosidade popular, como forma que o povo construiu e institucionalizou de gestão de uma herança cultural, e, por outro lado, a reabilitação do papel das mulheres, mães e avós, como depositárias, gestoras e transmissoras dessa tradição. Para além disso o ambiente educativo, em sessões na escola, dramatizações públicas, ou visitas guiadas a fontes e igrejas, como modos de encontro e de sociabilidade, proporcionaram, no domínio educativo, o confronto da “tradição menor” com a “tradição maior ou erudita”.

A participação na formação incide na valorização do saber e das experiências do mundo, o que investe cada um nas suas potencialidades e não nas suas carências. Estas são, como se disse, próprias da “tradição menor”. Mas tal não exclui invocar saberes e modos de formação da “tradição maior”, académica ou erudita. O confronto de ambas as “tradições” é o ambiente de formação que se visa criar, supõe-se que fazendo evoluir os dois tipos de saber, corrigindo enviesamentos e colmatando lacunas de um e outro.

As oficinas dos saberes e fazeres tradicionais nos concelhos de Arronches e de Monforte, procuraram ser a continuidade de uma intervenção que investe nos saberes e tradições populares, ao mesmo tempo que pretende

promover formas diferentes de promoção de sociabilidades, eventualmente com impacto no desenvolvimento social local.

Neste caso, procuram-se alternativas ao designado processo de institucionalização dos mais velhos em “ateliers” a funcionar em espaço próprio, que não os Lares ou Centros de Dia. Embora, no seu início, tivessem sido dinamizados por técnicos, evoluíram para situações de animação por pessoas mais velhas. Em ateliers de manualidades, actividades físicas, novas tecnologias ou alfabetização, procuram refazer-se, em primeiro lugar, interações locais e modos de sociabilidade que a institucionalização quebrou, entre os próprios idosos, entre idosos e famílias, entre idosos e crianças, entre idosos e restante comunidade. Em segundo lugar, faz-se da troca de saberes formas de aprendizagem coletivas, que primam pela alternância de papéis na formação, como simples modos de ocupação do tempo disponível, ou com fins de algum significado económico (venda de amuletos, flores secas, etc.).

Em qualquer dos casos está-se na presença de estratégias de desenvolvimento local como processo educativo. É o que pode suceder “através de agentes que procuram interpretar um determinado território, de o caracterizar a partir dos variados elementos constituintes (paisagem, história, actividades dominantes, património, tradição, etc.) do ponto de vista das relações que nele se estabelecem entre os homens, e entre estes e o seu espaço, no processo social de produção” (Pinho, 1990, p. 3). Trata-se, no fundo, de uma dinâmica (educativa) de interpretação, ou de reinterpretação de um património, mas dentro de um “processo social de transformação” de diferentes formas que se desenvolve a partir da promoção de cadeias de solidariedades.

Conclusão

Os adultos, e principalmente os adultos mais velhos, foram instituídos em interlocutores para o reequacionar da “questão social” a nível local, tendo como ponto de entrada uma interação com as crianças, mediada pelos afetos. Assim se procuraram transformar espaços, tempos e relações de desfavor e de opressão, em elementos, dimensões e artefactos que integram um património tanto simbólico – ou seja de base não produtiva – como material, para promover o desenvolvimento. Tratou-se, basicamente, de um processo educativo que tocou as representações de si próprio, dos outros e do espaço sócio-ecológico de inserção, como é próprio de um processo de reconstrução identitária de natureza mais coletiva. Entre outros efeitos deste processo referiram-se a autoestima, o apreço pelos valores próprios e a consciência de comunidade. Esta formação, na ação (animação) que mobiliza, tende a vencer a descrença e a confiar nas possibilidades.

Relativamente à educação das crianças, este cenário de uma intervenção social global, que tem como uma das dimensões o trabalho pedagógico, gerou também condições para reabilitar formas educativas tradicionais, intencionalmente tomando as crianças como seres inseparáveis para viver, socializar-se e aprender. O contexto onde esta mutação pode ter lugar re-implica os adultos, e principalmente os adultos mais velhos. Tendencialmente reabilita papéis e funções que, entretanto, se escamotearam, o que equivale a uma ressocialização e à sua formação, à medida que participam na formação das crianças. Espera-se que a pressão que daqui pode advir para a forma escolar, que fez da separação do que era inseparável o seu principalmente fundamento, seja suficientemente forte para que a possa desestruturar em vez de a conservar, inventando outra forma educativa para a escola ou colocando a escola ao serviço de outras formas educativas.

Um cenário de intervenção socioeducativa marcado pela preocupação com a promoção das comunidades, ao reconduzir o papel da escola e de outras instituições sociais locais, unindo-as em torno de práticas de animação e de desenvolvimento local, confere, assim, pertinência teórica e revela a utilidade metodológica de uma problematização conjunta da educação dos adultos e da educação das crianças.

É um caminho em aberto que deixa antever a riqueza das potencialidades da transformação recíproca destas etapas do percurso de educação dos sujeitos, especialmente num quadro sistémico e ecológico de intervenção, em que os problemas sociais são os que fundam e dão sentido às dinâmicas educativas. É este quadro que tende a desencadear práticas que se furtam aos esquemas conceptuais e às orientações metodológicas dominantes, quer para pensar, quer para pôr em prática, tanto a educação dos mais novos como a educação dos mais velhos. Ao imporem-se outras estratégias e instrumentos de produção de conhecimentos e de análise, para elucidar estas tendências de articulação entre o social, o ecológico, o educativo e o político criam-se, recursivamente, outras

oportunidades para aprofundar um cenário de responsabilidade ecológica social, como proposta de futuro de educação dos adultos (Finger, 2005).

Mas este posicionamento teórico-metodológico pode ser também o que, no fim, nos esclareça sobre a possibilidade de estender aquele cenário à formação das crianças, não apenas pela alternativa que se propõe, mas sobretudo pelos pressupostos em que assenta. Representam, pois, a mais forte crítica à permanência e conservação do modelo escolar e à pedagogia, por encerrarem a educação das crianças na mesma estreita relação de saber entre o professor e o aluno, que cada vez mais se refina como relação de poder, com fins estritamente académicos, de orientação produtiva, e no espaço de ensino que é unicamente o da escola.

Ora, também a educação das crianças precisa de outros espaços, tempos e oportunidades educativas, que, em primeiro lugar, proporcionem formas de educação sem que exijam que as crianças prescindam, em grande medida, da sua condição de crianças. Em segundo lugar, que insiram, tal como em relação aos adultos, os modos formais de educação, num percurso apropriativo e reflexivo que coincide com a própria vida. Em terceiro lugar, que não sobreponham o valor de troca ao valor de uso dos saberes, isto é, sem sacrificar a infância e as culturas infantis, em nome de uma forma curricular, de abordagem taylorista, conforme às exigências de produtividade e de competitividade, que cedo se projetam sobre a educação das pessoas. Por fim, a nova geografia social e temporalidade de que a educação das crianças carece, deve fecundamente inscrever as preocupações sociais e comunitárias que as próprias crianças julgam pertinentes para a sua educação. Tanto mais porque sendo mais conformes aos modelos de aprendizagem social, aquelas temáticas tendem a ser banidas dos currículos pelos modelos produtivos que igualmente se impõem na educação dos mais novos, privilegiando a lógica sedimentada das disciplinas mais tradicionais.

Referências bibliográficas

- Amaro, R. R. (1993). As novas oportunidades do desenvolvimento local. *A rede*, 8, pp. 15-22.
- Amiguiño, A. (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: EDUCA.
- Amiguiño, A. (2008). *A Escola e o Futuro do Mundo Rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Amiguiño, A. (2015). La escuela, futuro del médío rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 459, pp. 55-59.
- Amiguiño, A., D'Espiney, R., & Canário, R. (1994). Escolas e processos de Desenvolvimento Local: o exemplo do Projecto das Escolas Isoladas. In R. D'Espiney (Org.), *Escolas Isoladas em Movimento* (pp.10-33). Setúbal: ICE.
- Barroso, J. (1995). Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836/1960). Lisboa: F. C. Gulbenkian/JNICT.
- Bouchat, T-M. (1995). Um dia tipo numa pequena escola rural. In R. Canário (Org.), *A escola rural na Europa* (pp. 67-84). Setúbal: ICE.
- Canário, R. (2000). A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo. *Educação, Sociedade e Culturas*, 14, pp. 104-121.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos da investigação* (pp. 159-206). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Charlot, B. (1997). Pour le savoir: contre la stratégie. In F. Dubet (Dir), *École, familles : le malentendu* (pp. 59-78). Paris: Les éditions textuel.
- Cutileiro, J. (1977). *Ricos e pobres no Alentejo*. Lisboa: Sá da Costa.
- D'Espiney, R. (2003a). Eixos estratégicos na intervenção do Projecto de Escolas Rurais do ICE. *Aprender*, 28, pp. 38-43;
- D'Espiney, R. (2003b). Educação, desenvolvimento e cidadania: fundamentos de uma intervenção alternativa em meio rural. *Espacio para la infancia – Bernard Van Leer Foundation*, 20, pp. 6-11.
- Delval, J., & Moreno, M.C. (2003). Las culturas infantil y juvenil. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, pp. 25-29.
- Dubet, F. (1997). (dir.). *Ecoles familles: le malentendu*. Paris: Les éditions Textuel;
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Fernandes, A.I. (2006). Idosos: um desafio à educação. O Projecto de Luta Contra a Pobreza de Pampilhosa da Serra. Um Estudo de Caso. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

- Ferreira, F. I. (2003). A visão escolocêntrica da educação em contexto rural: o mito da concentração e da homogeneidade. *Aprender*, 28, pp. 84-95.
- Ferreira, F.I (2009). As crianças e a comunidade: a animação comunitária como processo de convivência e aprendizagem intergeracional. In T. Sarmento (Org.) (2009), *Infância, Família e Comunidade. As crianças como atores sociais* (pp. 69-97). Porto: Porto Editora.
- Finger, M. (2005). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 15-30). Lisboa: EDUCA.
- Finger, M., & Asun, J. M. (2003). A educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, A. (2005). O envelhecimento bem sucedido. In C. & A. M. Fonseca (Coords.), *Envelhecer em Portugal* (pp. 281-311). Lisboa: Climpsei Editores.
- Gillet, J.C. (2006). La animación en la comunidad. Un modelo de animación sócio-educativa. Barcelona: GRAO.
- Gimeno, Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Glickman C., & Alridge, D. (2003). Hacer-se pública: las exigencias de la educación en el siglo XXI. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 29-40). Barcelona: Octaedro.
- Hespanha, M. J. (1993). Para além do Estado: a saúde e a velhice na Sociedade-Providência. In B. S. Santos (Org.), *Portugal: um retrato singular* (pp. 315-335). Porto: Afrontamento.
- Lee, P. (2003). Cómo se “disfruta” de la vida rural en las Tierras Altas de Escocia. *Espacio para la infancia – Bernard Van Leer Foundation*, 20, pp. 20-25.
- Nóvoa, A. (1988). O método autobiográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2) pp. 7-20.
- Nóvoa, A., & Rodrigues, C. (2005). Prefácio a... In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 30-60). Lisboa: EDUCA.
- Paúl, C. (2006). Pessoas idosas e cidadania. In R. d’Espiney (Org.), *Espaços e sujeitos de cidadania* (pp. 215-222). Setúbal: ICE/Friedrich Ebert Stiftung.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Reis, J. (1998). Interior, desenvolvimento e território. In J. M. Pinto & A. Dornelas, *Perspectivas de desenvolvimento do interior* (pp. 77 – 86). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Rosa, M. J. V. (2012). Mais grisalhos, como e porquê. Traços do envelhecimento demográfico. *Focussocial, Revista de Economia Social*, 1, pp. 68-85.
- Sanz Fernández, F. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa/Unidade I/D de Ciências da Educação.
- Sarmento, M. (2003). Educação em meio rural: lógicas de acção e administração simbólica da infância. *Aprender*, 28, pp. 62-73.
- Sarmento, M., & Oliveira, J. M. (2004). *A escola é o melhor do povo*. Porto: Profedições.
- Sarmento, T. (Org.) (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como atores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Simon, A. (2002). Education: environnement contre le développement? *Cahiers pédagogiques*, 405, pp.15-16.
- Valente, A. & Correia, H. (1995). *Escola e desenvolvimento local: Descrição e análise de alguns exemplos*. Portalegre: Projecto das Escolas Isoladas da Região do Nordeste Alentejano-ICE/ESEP (policopiado).
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Dir), *L’éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 12-48). Lion: PUL.

LA EDUCACIÓN RURAL EN EL SUR DE ESPAÑA: MÁS ALLÁS DE ESTEREOTIPOS

Francisco Javier García Prieto
Departamento de Educación, Universidad de Huelva

Francisco J. Pozuelos Estrada
Departamento de Educación, Universidad de Huelva

Introducción

La educación rural hoy, representa un mundo de posibilidades, lejos de visiones estereotipadas y tópicos que subyacen, mediante investigaciones y estudios que reflejan “ejemplos del mundo rural vistos con ojos urbanitas como espacios bucólicos donde la naturaleza incontaminada” (Torres, 2011) presenta una perspectiva idílica o victimista³¹. De esta forma, revisiones como la de Quílez & Vázquez (2012) realizan un análisis sobre los mitos de la enseñanza rural.

La sociedad urbanita industrial es mayoritaria, también es cierto que hay un número importante de personas que han optado por otra forma de vida lejos de las ciudades – de la invisibilidad, el anonimato y del menor número de conexiones sociales -, y otros que han permanecido, los que estaban y están.

Esta filosofía de vida rural es poco sostenible si retiramos todos los elementos que la cohesionan y la enraízan (educación y sanidad, entre otras). Existe todo un conglomerado humano que no es mayoritario, pero si es representativo de personas que optan por vivir en el pueblo o volver al mismo.

Con desequilibrios territoriales (no es lo mismo una aldea incomunicada que una por la que transcurre una vía de comunicación importante), la población rural debe asumir el protagonismo en el cambio social y educativo. Una nueva ruralidad que mira hacia el futuro dibujado con parte de la idiosincrasia del pasado.

En la actualidad, el medio rural supera de manera clara el marco productivo del que se la ha caracterizado y le ha servido de referencia en tiempos pasados. Hay cambios constantes que remodelan los modos de vida rurales, como el incremento del turismo o el ocio rural, así como las segundas residencias, pero también permanecen culturas y tradiciones.

Pero si no se cuenta con escuelas, la educación en el medio rural estará destinada a extinguirse. El cierre de unidades en tiempos de crisis es una realidad. Las comunidades rurales, cuando le quitan su escuela rural no solamente la defienden, se comprometen en su defensa para el mantenimiento. Sin embargo, otras escuelas son más impersonales. La raíz social de la educación rural, por tanto, es importante considerarla ya que puede llegar a conservar a la misma.

Esta investigación, depara en las características de la educación rural en el entorno del sur de España (Corchón, 2000; Bustos, 2006; Vázquez, 2008; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010; Quílez, 2011; Raso, 2012). Como se puede comprobar, las revisiones científicas realizadas en este marco son diversas y sirven de referencia para obtener una panorámica (Gallardo, 2011).

En la siguiente aportación se trata un primer punto se indican la diversidad de motivos del interés por la educación rural hoy, ya que existe una vuelta de personas, que junto a las que están en las localidades conforman un magma

³¹ Esta aportación es resultado del Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía: ¿Cómo se realiza la enseñanza sobre la realidad social y natural en las aulas de Educación Infantil y Primaria de Andalucía? Estudio de las estrategias didácticas y propuestas de mejora (SEJ-5219) y de la Tesis doctoral adscrita al mismo cuyo título es “Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global. Currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio. Situación, límites y posibilidades” (2014). Universidad de Huelva.

cultural distinto y exigen una calidad en su educación. En segundo lugar, se señala la catalogación de la educación rural en tres posibilidades (unitaria, multigrado y graduada rural). Estas tipologías no descartan el fantasma que diferentes regiones han tomado como una posibilidad que es rentable económicamente (concentraciones escolares). Otro de los epígrafes, presenta el modelo y desarrollo curricular generalizado en la enseñanza rural. Las mejores experiencias y propuestas de las que se tienen constancia a pie de escuela, van en otra dirección a los patrones convencionales, generando nuevos escenarios de aprendizaje en los escolares para que puedan seguir aprendiendo y logren entender su entorno, adecuando el currículum a situaciones divergentes del contexto mayoritario.

El interés actual por la Educación Rural

¿Por qué de nuevo el interés por el medio rural? en tiempos no pretéritos se ha considerado como un espacio vacío, donde la escuela rural carecía de interés y no se comentaba nada de ella. Simplemente, se hablaba cuando se describía en negativo, o bien como precursora de actividades de naturaleza compensatoria ya que se le reconocía una validez de inferior calidad. Incluso aún se manifiesta y denuncia su olvido en zonas de América, en publicaciones recientes como la presentación de la sección temática sobre educación rural en la revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (Raczynski & Román, 2014)³².

Actualmente, en el sur de España, estamos viendo un giro motivado porque hay un retorno poblacional a los contextos rurales por diferentes motivos. La población que retorna, alejada del tópico de la sumisión, de las bajas expectativas o del apego a la tierra. Son personas que reclaman, exigen y buscan para sus hijos una calidad de la educación. Vuelven por razones variadas: crisis económica (mayor facilidad de vivir en un medio rural), por la forma o proyecto de vida alternativa quieren volver al campo, o porque hay nuevos yacimientos laborales que está obligando la vuelta al medio rural. Un territorio que merece la pena ser conservado, un territorio que ha experimentado un retroceso injustificable en determinadas zonas.

Los diferentes eventos sobre Educación y mundo rural favorecen la importante tradición investigadora que existe en España (Delgado, 2002). Del mismo modo, los distintos estudios realizados contribuyen al conocimiento, la innovación y a la investigación sobre la temática.

Tipologías de la educación rural: una realidad en la diversidad de formatos

La respuesta en la escuela rural no es uniforme. Se revela un dial, desde la escuela basada en el núcleo familiar (escuelas rurales unitarias), hasta llegar a la escuela no rural pero en el medio rural (CEIP) más funcional-Graduadas-. En medio estaría la respuesta comunitaria que serían los CPRs, los colegios agrupados-Multigrado-. Diversos estudios como los de Boix (2004), Bustos (2006) y Barba (2011) aportan definiciones al respecto sobre los diferentes modelos de organización escolar en el ámbito rural español.

Algunos elementos clave de la tipología, que se presentan en el gráfico son los siguientes:

- Unitarias: Minoritarias, son residuales en el sistema educativo debido a la tendencia de la desaparición. Coincide con la imagen arquetípica que se tiene de la escuela rural.
- Multigrado: es tendencia. Ha resistido, sobre todo por el vértigo de trasladar a los niños en transporte escolar. Muchos centros han permanecido como efecto del asentamiento de las familias en los pueblos.
- Graduada: es mayoritaria. Se define por elementos de normalización próximos a la escuela tipo, burocratizada y racionalista. Pero sigue teniendo descriptores de la escuela rural que la siguen diferenciando, como por ejemplo la ratio y las relaciones socioeducativas. Admite y posibilita articulaciones dinámicas, que la hace distinta frente a otras escuelas de contextos urbanos o periurbanos.

³² "Parece ser que la Educación Rural no es solo está relegada o invisibilizada desde la política, sino también desde la investigación".

En todos estos formatos, existe el riesgo de resucitar las concentraciones o la vertiente de los agrupamientos verticales³³ como efecto de la rentabilidad económica³⁴, que como advierte Jiménez (2014), es uno de los peligros actuales, la vuelta a los años setenta³⁵. En este sentido, Rodríguez et al. (2013) indican que “estudios internacionales alertan de esta problemática (Amiguiño, 2005; Hargreaves et al. 2009; Provasnik et al., 2007; Santamaría, 2006); más concretamente en España, se ha comprobado como la desaparición de las pequeñas escuelas rurales ha perjudicado la propia existencia de la localidad. Es frecuente que se realicen llamamientos en los medios de comunicación incentivando la incorporación de familias con hijos para evitar la clausura de la escuela local por los perjuicios socioeconómicos y culturales que esto acarrea (Bustos, 2007)”.



1. Tipología educación rural. Fuente: elaboración propia

El multigrado, que suele coincidir con los colegios rurales agrupados, es un proyecto en construcción permanente desde los años ochenta, “en proceso de transformación comunitaria, es la mejor respuesta socioeducativa, ya que referirse a las unitarias, lleva a un formato con tendencia a desaparecer. Las graduadas en el medio rural, como centros escolares, sufren un notable proceso de hibridación, que en buena medida recuerdan a una escuela más convencional” (García & Pozuelos, 2015).

La escuela rural, en una sociedad como la de hoy, multicultural y conectada globalmente tiene que cambiar en altas expectativas con una perspectiva no solo de trabajo escolar, también de educación comunitaria. Por el contrario, no debe mirar hacia concentraciones donde lo que se está realizando es perder la educación en el territorio para rentabilizar económicamente. No se puede adentrar la educación rural entre los muros de los centros escolares, rompiendo con la comunidad e institucionalizando en detrimento de la socialización. La deslocalización o desterritorialización de la escuela para hacer una escuela que no es de ningún lugar, teniendo sentido académico, pero no sentido social carece de fundamento. Es decir, una escuela de todos y escuela de ninguno.

El desarrollo del currículum y materiales curriculares en la educación rural

Del currículum simplificado al currículum academicista.

³³ “En la medida que logran congregarse distintas localidades, pueden estar fagocitando y/o difuminando la cultura local de los municipios de menor tamaño por la cultura de la localidad que ostenta la dirección del agrupamiento que, por lo general, tiene una mayor población. Tanto es así que en algunas localidades pequeñas se llegan a cerrar las escuelas en favor de los agrupamientos y el transporte escolar” (Rodríguez, Pozuelos y García, 2013).

³⁴ Todavía planea entre las medidas conservadoras neoliberales el retorno a las concentraciones, como la garante de la calidad, para que tengan los mismos recursos que las escuelas urbanas. Pero se observa mediante los estudios citados, que no se puede hacer lo mismo, hay que hacer distinto y de calidad.

³⁵ Con la apuesta de las concentraciones escolares desde la Ley General de Educación del 70, empieza un proceso de supresión de escuelas unitarias y pequeñas graduadas, que a pesar de no eliminar la pequeña escuela de pueblo en su totalidad, comenzó la decadencia de este formato, llegando hasta la actualidad.

El currículum está mediatizado por aspectos contextuales que a veces pasan desapercibidos, como es la tipología de escuela y su entorno.

Los antecedentes nos muestran un currículum simplificado³⁶ en el medio rural entre los años 60 y 90 utilizándose el modelo exportado de las escuelas convencionales, pero el academicismo (años 90 hasta la actualidad) está muy generalizado, mediante el libro de texto, estructuras disciplinares, exámenes y el individualismo – contrastando con el número reducido de estudiantes-, cada niño trabaja con su libro de texto y sus exámenes. De un currículum de bajas expectativas, se retornó al academicismo más estricto, que prima actualmente por presión externa de la rentabilidad y demostrar que las escuelas tenían que enseñar lo mismo independientemente de su contexto.

Sin embargo, los estudios recientes apuntan que la escuela rural sigue teniendo el reto de hacer una educación distinta y diferente que sea contextual, conectada con el mundo global pero sin perder lo local. Experiencias y buenas prácticas que hablan de la implementación de otro modelo curricular para la educación rural de calidad, que asegure el éxito y progreso para que los escolares puedan seguir aprendiendo y estudiando, y que el conocimiento generado les sirva para entender su mundo.

La escuela rural debe afrontar un currículum de la escuela rural contextual, plural, relevante, multirecursos, etc. La idea es que los escolares puedan seguir aprendiendo, entendiendo y participando en su medio. Con un currículum simplificado, de interés para ellos, pero carecía de interés académico (centrado en el conocimiento popular). Cuando salían las personas de su entorno, les impedía seguir aprendiendo. Y el academicista (conocimiento escolar) les permitía seguir aprendiendo, pero el resultado era que los alumnos vivían en un entorno totalmente desnaturalizado sin comprenderlo. La escuela le habla de un mundo que en la calle es totalmente distinto. La escuela rural de calidad debería permitir que, en ese tejido de aprendizaje colaborativo, los niños sigan aprendiendo pero también entiendan y puedan participar en su medio.

La educación rural debe desarrollar un currículum relevante que va más allá de la transmisión de las destrezas básicas y de los contenidos académicos, y la familia tiene mucho que decir en las cuestiones curriculares.

Materiales curriculares

Para que un conocimiento sea relevante, la práctica docente y el desarrollo del currículum deben mimetizarse junto a materiales curriculares que medien el proceso. Un material que no está expuesto a una revisión profunda y crítica por parte del docente, carece de fundamentación para un aula en concreto y sus escolares, diversos y cada uno con unas características singulares, como es la educación rural. El material curricular y en concreto el uso del libro de texto, constituye hoy en día uno de los recursos curriculares más estudiados de las escuelas. En España son utilizados por los docentes desde 1845 (Plan Pidal).

Actualmente, con los datos de las investigaciones, el profesorado obedece a modelos transmisivos de enseñanza basado en el material curricular editorial del libro de texto y bajo la creencia de que son de eficacia probada. Solamente un 6 % de docentes, la mayoría imparten en Educación Infantil, no utilizan libro y optan por materiales curriculares alternativos. Docentes rurales que no se inician en el trabajo con materiales innovadores, pero, ¿a qué es debido? los profesores consideran que los materiales innovadores alteran la práctica de la enseñanza. Es una idea que se tiene que ir desechando para verlos en las aulas rurales trabajando con sentido crítico.

Las editoriales que son utilizadas por los docentes y que copan el mercado son las siguientes: - Santillana: 27,6 % - Anaya: 16,9 % - SM: 15,3 % - Edelvives: 7,7 % - Everest: 3,3 %. Un recurso utilizado en lo rural y realizado por urbanitas, apoyando la afirmación de Torres (2011) "las editoriales de libros de texto producen únicamente libros "urbanos" en cuanto a los contenidos que incorporan. El mundo rural no suele contemplarse ni en los contenidos escolares vehiculados por los libros de texto, ni en los modelos sociales, laborales y comunitarios que se trabajan como explicación del funcionamiento de la sociedad. Los que se proponen y estudian, implícitamente, son los que se recomiendan como más adecuados para la vida en las ciudades". En palabras de docentes rurales "no hay libros

³⁶ Este currículum simplificado basado en un conocimiento elemental y local está prácticamente desaparecido. Solo se han datado algunos casos puntuales.

pensados para niños que viven en un entorno rural y que les cuesta imaginar otros entornos”, aunque la mayoría no lo perciben como un material alejado a la realidad.

Del análisis de los porcentajes de la variable estadística de docentes que utilizan otros materiales se extrae la siguiente información: - No utilizan ningún material curricular además del libro: 16,4 % - Unidades didácticas propias: 10,4 % - Fichas: 25,7 % - Unidades didácticas propias junto con fichas: 26,2 % - Internet como medio para búsquedas y selección de información: 5,7 % - Unidades didácticas de ONGs: 2,7 % - Unidades didácticas de la Consejería de Educación: 1,6 %.

La mayoría de los docentes (75,2 %) reconocen que usan el libro de texto junto a otro material que lo complementa. Hoy en día es lo más frecuente, aunque quedaría por definir el tipo de material que lo complementa.

Los libros de texto generan la construcción de un conocimiento mayoritario, homogéneo y memorístico. El proceso didáctico se basa en una transmisión de disciplinas aisladas, informaciones de carácter conceptual y síntesis del saber disciplinar. Los escolares obedecen, escuchan las explicaciones del docente y las reproducen en las distintas pruebas de contenido o exámenes que el profesor realiza.

Cuando se alude a materiales alternativos, en muchas ocasiones, los docentes reflejan una realidad distinta en la concepción y en la práctica, ya que se relacionan con que no sean comerciales, pero en muchas ocasiones no son propuestas de materiales alternativos en el modelo didáctico que proponen. Las experiencias y prácticas, son las actividades que tienen mayor profusión entre los docentes rurales andaluces como alternativas. Es decir, trabajar con materiales curriculares como un recurso abierto a la intervención decisiva del profesorado pues su dimensión no permite el traslado automático al aula ya que precisa de adecuaciones y decisiones que dependen tanto del contexto como de los sujetos implicados en el proceso.

Los docentes deben diseñar materiales curriculares en coherencia con la idiosincrasia y necesidades del alumnado. Deben fundamentarse y experimentarse con el fin de mejorarlos. Cuando diseñan su propio material, la satisfacción es muy alta, lo que evita por un tiempo la sumisión al libro de texto de manera exclusiva. En diversas ocasiones, la elaboración de unidades didácticas propias tiene un carácter puntual.

Del mismo modo, los cambios tienen en las TIC³⁷ (Del Moral et al. (2014) el soporte para las nuevas formas de interacción y mediación de aprendizajes en la escuela rural. Pero no basta con utilizar las herramientas, hay que incorporarlas en base a metodologías activas centradas en el alumnado, favoreciendo la participación con otros profesores y la comunidad educativa.

Proyectos de trabajo en el ámbito rural: una propuesta comunitaria para el tejido de aprendizaje colaborativo

“La escuela rural es como un laboratorio de experiencias educativas innovadoras y extrapolables a otros contextos escolares” (Tonucci, 1996). Una de las características que hay que defender de la escuela rural es que sea innovadora³⁸. Un motor que constantemente la esté agitando, un enfoque sólido que constituya la base teórica fundamentada obteniendo resultados académicos y sociales.

En la realidad actual, la educación rural sigue estando bajo pautas academicistas³⁹, pero también existen diversidad de propuestas educativas innovadoras, con vocación de permanecer y arraigar en la vida ordinaria del centro, implementándose cambios en la organización, estructura y normas de funcionamiento del centro. No solamente tienen sentido en la medida que la organización y funcionamiento se presta a ello, las posibilidades y el potencial de aprendizaje es mayor. Aunque minoritarias, se han analizado escuelas que se mueven en una dirección

³⁷ Raso et al. (2014) presenta un estudio completo sobre la integración de las TIC en la Escuela rural Andaluza.

³⁸ En el sur de España, la consideración docente sobre si son tradicionales o innovadores desde la óptica de los modelos de enseñanza. Según los datos obtenidos, no se posicionan la mayor parte (71,7%). Si es cierto que los innovadores son más visibles (22,5%) y los de opción tradicional son muy pocos los que se decantan (5,8 %). Es una cuestión, que, aunque parezca insustancial, irá marcando pautas que posicionan a los maestros con ciertas prácticas y concepciones.

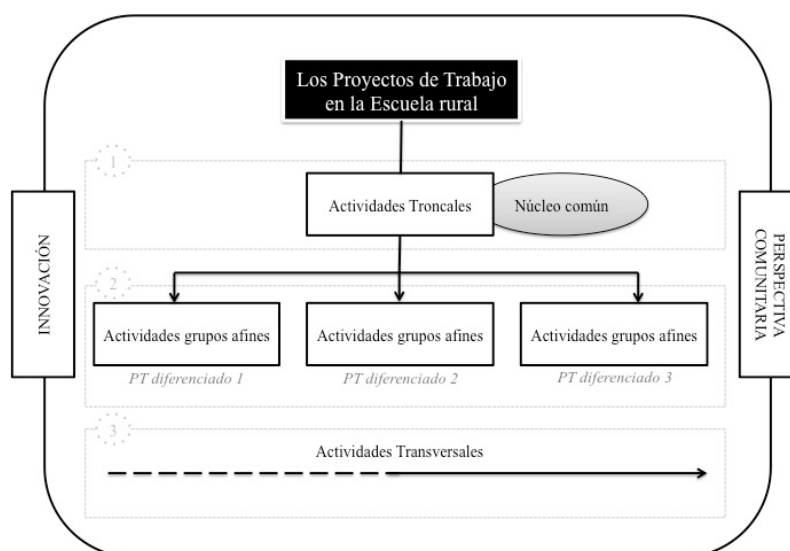
³⁹ En menor proporción las unitarias rurales.

divergente⁴⁰, la de perspectiva comunitaria. Y otras experiencias (Morcillo & García, 2014), que se sustentan en la bibliografía y datos de casos analizados en singular, docentes que incorporan planteamientos discordantes de la estructura hegemónica. Carbonell (2002) ya avisa que, en los tiempos presentes, innovar “es un viaje plagado de dificultades y paradojas”.

El trabajo por proyectos (Pozuelos, 2007) suele ser una propuesta con bases teóricas fundamentadas y experiencias viables, desarrollada por colegios rurales que buscan una educación de calidad, escuelas que buscan vías de conexión innovadoras (Gallardo et al., 2010) en temáticas que podría compartir todo el alumnado de la escuela.

Los Proyectos de Trabajo se adaptan al alumnado diverso de la escuela rural, desarrollan las competencias básicas de manera asequible y compactan la comunidad educativa al participar la familia, escolares y comunidad, entre otros agentes. La comunidad como tejido que facilita el aprendizaje colaborativo, el contacto con otros, el conocimiento del entorno o la apertura al mundo, hace retomar el enjambre cultural de la localidad.

Algunas pautas iniciales que se deben considerar, tal y como se indica en el gráfico: el esquema de funcionamiento y desarrollo ha de ser sencillo, las ideas tienen que ser claras, con una estructura que permita la continuidad y la facilidad a la hora de captar la idea del Proyecto de Trabajo. Si el funcionamiento de la propuesta es complejo menos posibilidades de éxito tendrá.



2. Propuesta Proyectos Trabajo en la Escuela rural. Fuente: Elaboración propia.

Esto no agota la posibilidad de revisiones de carácter más amplio en otras aportaciones centradas en la temática del Trabajo por Proyectos o en modalidades análogas que diseñan el cambio, pero a modo de ejemplo era responsable indicar hacia donde debería ir la educación rural, ya que “se reclama la innovación y el cambio de la escuela y en los programas electorales aparece la gratuidad del libro de texto, uno de los artefactos más inmovilistas y conservadores desde el punto de vista pedagógico” (Martínez Bonafé, 2008).

Conclusiones

El relato de la situación de la educación rural de España, particularmente en la zona sur, apoyado en datos de estudios e investigaciones, constata cuestiones para su discusión, entre otras, las que se presentan a continuación.

⁴⁰ “Escuela pequeña, que favorece la experimentación educativa, el desarrollo de una pedagogía activa, dotada de maestros integrales, y a veces, maestros polivalentes...” Feu Gelius (2004).

El desconocimiento y estereotipos que resultan de la educación rural deben ser abordados desde el mismo escenario con la participación comunitaria de sus protagonistas, evitando discursos y escritos alejados de la realidad rural.

La vuelta al ámbito rural por motivos variados (laborales, alternativa a la ciudad, ...) converge con una oferta educativa globalizada y multicultural. Una población con altas expectativas, con formación, preocupadas por el inconformismo y el aislamiento de épocas pasadas, alejadas del tópico de no conocer más allá de las lindes del pueblo. Todo esto exige una respuesta de calidad de la educación, desarrollando un currículum relevante, contextual, plural, con variedad de recursos naturales, digitales e impresos, etc.

La educación rural mantiene conexiones sociales, un contacto más estrecho y directo con la familia. Al menos es lo que los docentes participantes han estimado, considerando la declaración de aquellos que han tenido experiencias en entornos de pueblos más grandes. Es una característica idiosincrásica que sigue permaneciendo en la escuela rural. El modelo de sociedad rural acogedora, basado en lazos estrechos y solidarios, crea mayor dependencia entre los miembros de la comunidad.

Determinadas actuaciones políticas están haciendo de su dogma la construcción del sentido común, advirtiendo de la ausencia de alternativas en el marco de la educación rural. Es el caso de las concentraciones, que rehabilitan la lógica de alumnado del mismo nivel, pero desarraigan de su entorno y cultura. Un "cambio" que conserva la escuela, pero fuera de su territorio para rentabilizar costes. Sin embargo, las escuelas rurales agrupadas tienen un objetivo contrario, formando un tejido social donde diferentes localidades aglutinan culturas complementarias y se desarrollan socialmente, proponiendo la heterogeneidad contra la homogeneidad de las concentraciones. Y este formato, ha sido la apuesta desde la década de los ochenta en el sur de España, en Comunidades Autónomas como Extremadura o Andalucía⁴¹.

La educación rural del S.XXI tiene que ponerse retos para seguir avanzando en pos de una escuela para todos, transformadora y democrática. Para ello, deberá alejarse de la percepción derrotista, del currículum edulcorado, de los tópicos sobre las personas que viven o de los idealismos de formatos. Así mismo, deberá seguir actualizándose en temáticas como la formación específica del profesorado (Abós, 2007), la adecuación del currículum a situaciones divergentes, el impacto de la sociedad multicultural, o la influencia y manejo de los dispositivos digitales para conectar y abrir al mundo, entre otras posibilidades para su desarrollo.

En la práctica del docente se suelen asumir desde metodologías centradas en el libro de texto, de perspectiva transmisiva, a modelos basados en la investigación escolar. Estos son los dos polos y en medio se sitúan otras perspectivas.

El currículum academicista es común en la educación rural, basado en la enseñanza de asignaturas y apoyado por libros de texto, exámenes y trabajo individual.

La escuela rural no necesita ni de un currículum simplificado ni de un currículum academicista, se necesitaría una transformación del currículum, hacia uno más contextual, plural, relevante, con recursos alternativos. Por ejemplo, los proyectos de trabajo. Estos proyectos tendrían una serie de características como que un mismo objeto de estudio pueda ser estudiado con diferentes niveles de intensidad y de interés según las edades, es aglutinador del trabajo en equipo, salvando así el individualismo, que permita conocer el entorno para salirse del academicismo, pero a su vez conecta con el mundo global para salirse del retículo cerrado que sería la perspectiva del currículum simplificado.

El aula sigue estando parcelada y cerrada por un horario establecido. Todo lo demás es retórico de la enseñanza convencional. Igualmente, de manera general, estamos ante unos materiales y un currículum hegemónico que evita la conflictividad en el desarrollo de la enseñanza. Es cierto que la incorporación de otros materiales curriculares al libro de texto en el medio rural genera otra enseñanza, activa pero no innovadora.

⁴¹ La propensión en Andalucía fue la de conservar en los pueblos y CPR (Colegio Público Rural) el primer ciclo de secundaria, por lo que los estudiantes permanecen hasta los 14 años en la población. Esta región ha realizado un esfuerzo por evitar el desplazamiento y el transporte escolar, frente a otras comunidades como Extremadura que apostaron en los CRA (Colegios Rurales Agrupados), por el desplazamiento a localidades mayores en el primer ciclo de secundaria (ESO). E incluso en otros casos territoriales, por las concentraciones.

Un mayor aprovechamiento del libro de texto va siempre en detrimento de otros recursos como son los contextuales, que están minimizados por la fuerza del libro de texto y el impulso de los dispositivos digitales que, en diversas ocasiones, estos últimos, no son más que emulación del manual escolar pero en pantalla digital.

La educación rural, es diversa y distinta. La situación de las mismas es única y característica de este formato, "pero no solamente debe enseñar a memorizar, hay que enseñar herramientas emocionales y racionales. Y al igual que en la escuela homogénea mayoritaria, la urbana, quedan muchos esfuerzos que realizar" (García, 2014).

En común, estamos ante unos materiales y un currículum hegemónico y sobre todo sin conflicto. Todo lo que no sea hegemónico se simplifica, el proceso que tienen no es de eliminación, estamos observando el formato de simplificación. Un libro de texto ya no se sabe si es un libro de texto o estamos viendo un folleto de viaje, porque es toda la clase media de visión feliz, la visión del campo de perspectiva de fin de semana. Todo lo que pueda resultar conflictivo se tiende a eliminar.

Bibliografía

- Abós, P. (2007). La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula abierta*, 35(1), pp.83-90.
- Amiguiinho, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(18), pp.07-43.
- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en una escuela rural desde una perspectiva crítica*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/bistream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>
- Boix, R. (Coord, 2004). La escuela rural: funcionamiento y necesidades. Madrid: CissPraxis.
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Bustos, A. (2007). Dos décadas de colegios públicos rurales. Una mirada a la escuela rural andaluza. *Aula Abierta*, 1-2(35), pp.91-104.
- Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata.
- Corchón, E. (2000). La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro. Barcelona: Oikos-Tau.
- Del Moral Pérez, M. E., Villaustre, L., & Neira, M. R. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*, 42, pp.61-67
- Feu Gelis, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital e Rural, Educación, cultura y desarrollo rural*. Disponible en: <http://www.red-ler.org/escuela-rural-espana.pdf>
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), pp.1-10.
- Gallardo, M., Sepúlveda, M. P., & Mayorga, M. J. (2015). Aquí también se puede innovar. *Cuadernos de Pedagogía*, 459, pp.67-70.
- García Prieto, F. J. (2014). Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global. Currículum, materiales didácticos y práctica docente de conocimiento del medio, situación, límites y posibilidades en centros onubenses. Tesis Doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- García Prieto, F. J., & Pozuelos, F. J. (2015). Una propuesta comunitaria para la educación en el medio rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 459, pp.46-50.
- Hargreaves, L., Kvalsund, R., & Galton, M. (2009). Reviews of Research on Rural Schools and Their Communities in British and Nordic Countries: Analytical Perspectives and Cultural Meaning. *International Journal of Educational Research*, 2(48), pp.80-88.
- Hinojo, F. J., Raso, F., & Hinojo, M. A. (2010). Análisis de la organización de la escuela rural en Andalucía: problemática y propuestas para un desarrollo de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(8).
- Jiménez, J. (2014). Escuela rural: ¡Aquí no se acaba nunca! *Cuadernos de Pedagogía*, 451.
- Lorenzo Delgado, M., & Ortega, J. S.(coords.) (2002). Liderazgo educativo y escuela rural. In *Actas VI Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Ausencias, insuficiencias y emergencias en la educación actual, 27-42. In Herrán, A., Paredes, J. et al. (Eds.). *En Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- Morcillo, V., & García, F. J. (2014). El aula en contextos diversos: algo más que distintos escenarios de aprendizaje. *Investigación en la escuela*, 82, pp. 59-72.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*. Morón (Sevilla). Ediciones MCEP: Cooperación Educativa.
- Provasnik, S., Kewal Ramani, A., Coleman, M.M., Gilbertson, L., Herring, W., & Xie, Q. (2007). Status of Education in Rural America (NCES 2007-040). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.

- Quílez, M., & Vázquez, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación* 59, 2.
- Raczynski, D., & Román, M. (2014). Evaluación de la Educación Rural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3).
- Raso Sánchez, F., Aznar Díaz, I., & Cáceres Reche, M. P. (2014). Integración de Tecnologías de la Información y Comunicación: estudio evaluativo en la Escuela Rural Andaluza (España). *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, pp. 51-64.
- Raso, F. (2012). La escuela rural andaluza y su profesorado ante las Tecnologías de Información y la Comunicación (T.I.C.S): Estudio evaluativo. Universidad de Granada.
- Rodríguez Miranda, F.P, Pozuelos Estrada, F. J., & García Prieto, F. J. (2013). La Autonomía de las escuelas en Portugal: El caso del Agrupamiento de Escuelas de Algoz – Silves. *Education Policy Analysis Archives*, 21(63), pp.1-45. Disponible em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1296/1142>
- Santamaría, M. R. (2006). La escuela rural: organización de los centros rurales agrupados. *Revista de Ciencias de la Educación*, 208, pp. 499-517.
- Santamaría, R. (2012). Inspección de educación y escuela rural. Contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural. Visión histórica 1972-2012. *Revista de la Asociación De Inspectores de España*. 11.
- Tonucci, F. (1996). Un modelo para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 247, pp.48-51.
- Torres, J. (2011). La educación rural en el marco de la revolución en la estructura de las poblaciones de las naciones. *Prácticas en Educación Intercultural*, 3, pp.7-20.
- Vázquez Recio, R. (2008). Las Escuelas Rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *REIFOP*, 11(1), 53-58. Disponible em: <http://www.aufop.com/>

O PROGRAMA ESCOLA ATIVA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Jacqueline Bezerra Cunha

Investigadora associada do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED)

Introdução

O Brasil é um país com dimensões continentais, com um forte potencial econômico para a agropecuária. Possui cerca de 12% da água doce para consumo humano disponível no planeta, clima tropical, chuvas regulares e sol abundante. Esta vocação levou o Brasil a ser um dos líderes mundiais na produção e exportação de vários produtos agropecuários. O agronegócio⁴² juntamente com a agropecuária⁴³ correspondem a 74% das exportações brasileiras (MAPA, 2013), demonstrando que a produção do mundo rural tem sido a grande responsável pelo desenvolvimento econômico do Brasil.

Entretanto, o conceito de desenvolvimento está imbuído da ideologia imperialista de progresso, imposta pelo capitalismo, cujas bases de sustentação são a produção e o consumo em massa. Este desenvolvimento econômico, regido pela ganância desenfreada, pelo lucro ilimitado, pela exploração dos seres humanos e pela destruição da natureza, resultou no crescente aumento de desemprego, miséria e violência nas zonas urbanas, decorrente do acelerado processo migratório da população brasileira, que abandonou as zonas rurais para se fixar nas grandes cidades.

No ano de 1940, cerca de 80% da população brasileira vivia nas áreas rurais e/ou em cidades com menos de 20 mil habitantes. Os censos demográficos do IBGE vêm demonstrando uma constante inversão destes índices, observando uma progressiva e acelerada concentração da população nas áreas urbanas. O Brasil destaca-se como a quinta nação mais populosa do planeta, com um contingente populacional acima de 190 milhões de habitantes, dos quais apenas 15,6% vivendo na zona rural, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

O processo capitalista em que as pequenas propriedades rurais “são agrupadas formando uma nova unidade de produção de grandes dimensões” (Bordenave & Werthein, 1981, p. 165), onde a da agricultura de subsistência é substituída pela «produção rentável», resultou de cerca de 46% das terras brasileiras concentram-se em cerca de 1% dos estabelecimentos rurais. Tal processo demandou a criação de um “programa educacional para as áreas rurais: o treinamento profissional rural” (Bordenave & Werthein, 1981, p. 165), que tinha o objetivo, habilitar o homem do campo “para práticas modernas de cultivo do solo consoante os novos processos de exploração exigidos pela modernização das empresas capitalistas no campo” (Bordenave & Werthein, 1981, p. 165).

Assim como as pequenas propriedades rurais de subsistência foram sendo agrupadas para dar lugar aos grandes latifúndios, as pequenas escolas rurais também passaram a ser nucleadas, com o argumento da otimização econômica, administrativa e pedagógica. Esses paradigmas resultaram no acelerado processo de extinção das pequenas escolas rurais multisseriadas, transportando as crianças para escolas maiores, localizadas nas áreas urbanas.

O resultado do acelerado processo de extinção das escolas foi que, em apenas 2 anos (1996-1998), foram extintas 162.263 escolas rurais. Considerando que no ano de 1996 existiam 273.899 estabelecimentos localizados na zona rural e no ano de 1998, este número havia reduzido para 111.636 escolas rurais. Os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, indicam que o censo escolar do ano de 2014 existiam 67.541 escolas rurais (INEP, 2014). Assim, entre os anos de 1996 e 2014, ou seja, em 18 anos, foram

⁴² O agronegócio é a soma das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas, as operações de produção nas unidades agrícolas, o armazenamento, processamento e a distribuição dos produtos agrícolas, e os itens produzidos a partir deles.

⁴³ A agropecuária é uma área do setor primário, que reúne a agricultura e a pecuária.

extintas 206.358 escolas rurais, correspondendo a mais de 75% das escolas rurais que existiam, no ano de 1996, no Brasil.

As escolas rurais fazem parte dos silêncios do mundo moderno, do desenvolvimento econômico e das políticas públicas, por representarem no imaginário urbano um símbolo de exclusão, isolamento, atraso, indolência e precariedade. “Nesta conjugação de apreciações e de entendimentos sobre as pequenas estruturas escolares se gerou um ambiente de omissão primeiro, de incertezas depois e de ameaças, por fim” (Amiguiño, 2008, p. 23).

Assim, neste contexto de omissão e incertezas, os dirigentes educacionais e o meio acadêmico procuram manter na invisibilidade as escolas rurais que ainda sobrevivem em diversos países. A extinção dessas escolas, de forma implícita, contribui para fortalecer as políticas desenvolvimentistas de concentração de terras e de riquezas, que atende aos interesses dos capitalistas e latifundiários do agronegócio, pois a falta delas é um fator fundamental para indução e expulsão das pessoas das zonas rurais para as zonas urbanas.

Em oposição as políticas públicas educacionais de «treinamento profissional rural» e de extinção das escolas rurais, no ano de 1997, o Governo Federal com o financiamento do Banco Mundial *traduziu*⁴⁴ para o Brasil uma experiência pedagógica, denominada de Programa Escola Ativa, a qual foi extinta no ano de 2012.

A abordagem do ciclo de políticas

A maioria das pesquisas educacionais analisa as práticas educacionais dos professores, sala de aula e escola, “nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está «na» escola ou «no» professor, mas nunca «nas» políticas” (Ball, 2006, p. 20), como se os contextos políticos, econômicos e sociais, tanto locais como globais, não afetassem as relações, concepções e práticas no dia a dia da escola. As pesquisas sobre políticas educacionais, normalmente, concentram-se apenas em uma política, cujo resultado é a “reiteração do hiato entre política e prática, com uma assunção, explícita ou implícita, de que esse hiato representa uma falha de implementação por parte dos professores e das escolas” (Ball, 2006, p. 20). As pesquisas em políticas educacionais, também falham ao focar suas pesquisas em apenas uma política, pois, ao agirem assim, esquecem que existem outras políticas que influenciam, interagem e contrariam mutuamente, interferindo diretamente em sua implementação.

Estes foram os motivos que, em nossa investigação da tese de doutoramento (Cunha, 2015), optamos buscar o suporte teórico, epistemológico e metodológico na concepção da «abordagem do ciclo de políticas», formulada pelo sociólogo inglês, Stephen Ball e colaboradores (Ball et. al., 1992). O ciclo de políticas propõe que a política seja abordada em três contextos básicos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Assim, analisamos os discursos que se fizeram presentes no contexto de influência internacional, nacional e local; os textos legais e orientadores, no contexto da produção de textos, no processo de tradução, implantação, implementação e extinção do Programa Escola Ativa. No contexto da prática analisamos os discursos dos técnicos e dos professores e os efeitos de suas práticas no comportamento das crianças e nas relações sociais com a comunidade local.

O programa Escola Ativa

A Constituição Nacional de 1988 proclamou a educação como um direito de todos e dever do Estado, transformando-a assim, em um direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Com este intuito, o Governo Federal criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR (Constituição, 1998, Artigo 62), reabrindo assim, a discussão sobre a educação rural e a definição de políticas públicas para o setor. Contudo, seu trabalho restringia-se aos mesmos paradigmas voltados para a formação de

⁴⁴ Para Boaventura Sousa Santos trabalho de tradução dos saberes, “parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e que, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas” (Santos, 2004, p. 8) e é desenvolvido por meio das práticas sociais de seus agentes.

mão de obra, ministrando cursos voltados para a extensão rural, ou seja, para o «treinamento profissional». A educação regular da primeira fase do ensino fundamental, ministrada nas escolas rurais, manteve-se ignorada.

A LDB n.º 9.394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB estabeleceu a desvinculação da escola rural com a escola urbana, estabelecendo o princípio da adequação dos conteúdos e do calendário escolar, em conformidade com a realidade e peculiaridades da vida rural. Contudo a LDB n.º 9.394/96, novamente, foi omissa em relação à manutenção, financiamento, e apoio às escolas da primeira fase do ensino fundamental, localizadas nas zonas rurais. Foi omissa também, em relação às orientações pertinentes às escolas multisseriadas e ao transporte escolar das crianças das zonas rurais para as zonas urbanas, como se pode ler no Artigo 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB n.º 9.394/96, Artigo 28)

A LDB, aprovada em 1996, avançou em relação às LDB anteriores, ao demonstrar a preocupação com um ensino rural, ao indicar que este deve adaptar-se às características do meio, e dispor sobre as modificações necessárias da estrutura curricular adequação “à natureza do trabalho na zona rural” (LDB n.º 9.394/96, Artigo 28). A ação pedagógica, assim entendida, passa a ser ato político enquanto cognição consciente e intimamente ligada ao cotidiano rural. No entanto, a omissão pelo fato de não restringir o encerramento das escolas rurais e nem regulamentar o transporte dos alunos para as cidades, permitiu, o progressivo e acelerado processo de extinção destas escolas.

Neste contexto, de fortalecimento da “oferta de educação básica para a população rural” (LDB, 1996, art. 28) e em busca de realizar as “adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural” (LDB, 1996, art. 28), foi criado o Programa Escola Ativa no ano de 1997, no Brasil. Este Programa baseou-se na experiência pedagógica colombiana, denominada de Escuela Nueva. (FUNDESCOLA, 1999, 2005).

A tradução⁴⁵ do modelo Escuela Nueva para o Programa Escola Ativa contou com o apoio técnico do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, o qual foi responsável pela tradução do manual da Escola Ativa para a formação de professores (FUNDESCOLA, 1999). O Programa Escola Ativa também contou com o apoio técnico do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, responsável pela contratação da equipe técnica responsável pela coordenação, planejamento, execução e monitoramento do Programa Escola Ativa, no âmbito do Projeto Nordeste (FUNDESCOLA, 2005).

O Projeto Nordeste iniciou suas atividades no ano de 1993 e encerrou suas atividades no ano de 1999. As ações do Projeto Nordeste foram incorporadas, com algumas modificações, ao Programa Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA, que teve seu início no ano de 1998. Uma das modificações realizadas foi a ampliação da área de atuação, que inicialmente restringia-se apenas à Região Nordeste, passando a incorporar também as Regiões Norte e Centro-Oeste. Assim, no ano de 2002, o Programa Escola Ativa atendia 3.194 escolas localizadas na zona rural do Brasil (FUNDESCOLA, 2002a, nº 56).

No ano de 2003, início do governo do Partido dos Trabalhadores - PT, a equipe responsável pela coordenação nacional do Programa Escola Ativa sofreu grandes modificações, tanto em relação aos recursos financeiros quanto humanos⁴⁶ e operacionais, bem como na sua própria estrutura. Uma das modificações adotadas foi a não

⁴⁵ Para Boaventura Sousa Santos trabalho de tradução dos saberes, “parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e que, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas” (Santos, 2004, p. 8) e é desenvolvido por meio das práticas sociais de seus agentes.

⁴⁶ Um dos grandes problemas nas mudanças de governo, é a falta de continuidade das políticas públicas e a troca das equipes técnicas, motivadas pelos interesses dos grupos políticos. As novas equipes que chegam sempre menosprezam o trabalho já realizado, desprezando

renovação do convênio com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD. O encerramento do convênio entre o Governo Federal e o PNUD teve como primeira consequência a demissão das assessoras técnicas contratadas por este órgão, para dar o apoio técnico às professoras e aos professores das escolas multisseriadas rurais. Desta maneira, ficou a cargo das administrações municipais, estaduais e universidades, a responsabilidade de dar a formação e o apoio pedagógico às escolas multisseriadas rurais.

No ano de 2004 foi criada, no âmbito do Ministério da Educação, a Coordenação-Geral de Educação do Campo com a responsabilidade de elaborar e conduzir uma Política Nacional de Educação do Campo. Com essa medida, institucionalizou-se o Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo - GPT e incentivou-se a criação de Comitês ou Fóruns e de Coordenações Municipais e Estaduais de Educação do Campo.

No ano de 2008, a direção nacional do Programa Escola Ativa passa a ficar sob a responsabilidade da então criada Coordenação Geral de Educação do Campo - CGEC, da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico - Raciais, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, do Ministério da Educação (Hage & Rocha, 2010). Ao passar para a incumbência da Coordenação Geral de Educação do Campo, a Escola Ativa sofreu inúmeras modificações em suas estratégias estruturantes (Cunha, 2011). Embora tenha sido a única política pública nacional voltada para atender as escolas rurais multisseriadas da primeira fase do ensino fundamental que existiu na história da educação brasileira (Hage & Rocha, 2010), o Programa Escola Ativa acabou por ser extinto no ano de 2012.

O Programa Escola Ativa foi oficialmente extinto, pela Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo - CGPEC, da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais - DPECIRER, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, do Ministério da Educação - MEC. Esta extinção foi regulamentada por dois documentos do Ministério de Educação: pela Nota Técnica nº 002 – CGEC/SECADI/MEC, de 31 de janeiro de 2012, e pela Nota Técnica nº 093 – CGEC/SECADI/MEC, de 25 de outubro de 2012.

Ao analisarmos as Notas Técnicas nº 2 e nº 93, de 2012, do Ministério da Educação, que estabeleceram o encerramento das atividades do Programa Escola Ativa, identificamos que esta decisão foi fundamentada em reuniões técnicas, ocorridas no ano de 2011, destinadas a instituir a política de educação do campo. Neste sentido, optamos analisar a Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica, do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, de 18 de abril de 2011.

Nota técnica do Fórum Nacional da Educação do Campo – FONEC

O Movimento da Educação do Campo é uma ação protagonizada pelos Povos do Campo em torno da luta pelo direito a Educação, que se faz indissociada da luta pela terra, como território de vida e de trabalho. Por meio de suas organizações sociais e sindicais e das organizações criadas no contexto da luta pela Educação do Campo destaca-se o Fórum Nacional da Educação do Campo – FONEC. (MEC, 2012d, p. 10)

A Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica, do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, de 18 de abril de 2011, tinha “por objetivo subsidiar a discussão sobre o Programa Escola Ativa” (FONEC, 2011, p. 1). A Nota técnica do FONEC enfatizou a existência 51 mil escolas com classes multisseriadas, sem, contudo, informar a fonte e a data desses dados. O FONEC salientou que, no ano de 2008, 3.106 municípios brasileiros haviam feito adesão ao Programa Escola Ativa. Ele ressaltou “que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada” (FONEC, 2011, p. 1).

No primeiro enunciado da nota técnica de 2011, o FONEC fez uma breve abordagem sobre o “contexto do surgimento da Escola Ativa na América Latina” (FONEC, 2011, p. 1). O FONEC iniciou afirmando que na “década de 1970, o escolanovismo orientou a proposta formulada, na Colômbia, do Programa Escuela Nueva, criada para atender as classes multisseriadas” (FONEC, 2011, p. 2). Ao lermos a nota de rodapé que intencionava explicar o que era o escolanovismo, verificamos que o FONEC cometeu grandes equívocos ao afirmarem que suas ideias básicas

todo o tempo dedicado pelos atores envolvidos e os recursos financeiros investidos em formação de pessoal, materiais pedagógicos, entre outros (Cunha, 2011).

eram: “respeito às normas higiênicas; disciplinarização do corpo e dos gestos; cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais; exaltação do ato de observar e de intuir na construção do conhecimento” (FONEC, 2011, p. 2).

O Movimento Escola Nova/Escola Ativa foi oficialmente iniciado no dia 6 de agosto de 1921, em Calais, onde ocorreu o primeiro Congresso Internacional de Educação Nova, momento em que foi constituída a Liga Internacional para a Educação Nova, com os seguintes princípios:

- O fim essencial de toda a educação é preparar para querer e para realizar na vida a supremacia do espírito; qualquer que seja o ponto de vista sob que se coloque o educador, deve visar sempre a conservar e a aumentar a energia espiritual da criança.
- Deve a educação respeitar a individualidade da criança. Esta individualidade só pode desenvolver-se mediante uma disciplina conducente à emancipação das suas potências espirituais.
- O estudo, e, duma forma geral, a aprendizagem da vida, devem dar livre expansão aos interesses inatos da criança, isto é, àqueles que desabrocham nela espontaneamente e que acham a sua expressão nas variadas atividades de ordem manual, intelectual, estética, social e outras.
- Cada idade tem o seu caráter próprio. É preciso pois que a disciplina pessoal e a coletiva sejam organizadas pelas próprias crianças com a colaboração dos mestres; devem tender a reforçar o sentimento das responsabilidades individuais e sociais.
- A competição egoísta deve desaparecer da educação e ser substituída pela cooperação que leva a criança a pôr a sua individualidade ao serviço da coletividade.
- A coeducação proclamada pela Liga - coeducação essa que consiste na instrução e na educação em comum - exclui o tratamento idêntico imposto aos dois sexos mas inclui uma colaboração que permite a cada sexo exercer sobre o outro uma influência salutar⁴⁷.
- A educação nova prepara a criança não só para ser um bom cidadão capaz de desempenhar os seus deveres para com os seus semelhantes, a sua nação e a humanidade no seu conjunto, mas ainda para formar o ser humano consciente da sua dignidade própria. (Ferrière, 1934, pp. 147-148)

A nota técnica do FONEC enfatizou que, no ano de 2004, o Programa Escola Ativa foi avaliado e sofreu severas críticas referentes aos “seus referenciais econômicos de base neoliberal, teóricos de base construtivista e de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da educação básica no campo” (FONEC, 2011, p. 3). Observamos que, mais uma vez, esta nota técnica, não informou as fontes desta avaliação e os responsáveis por estas críticas.

A nota técnica afirmou que, entre os anos de 2004 e 2006, o Programa Escola Ativa “permaneceu na estrutura do FNDE – agência que faz a gestão dos recursos do MEC advindos do Banco Mundial” (FONEC, 2011, p. 3). Esta é mais uma afirmação equivocada do FONEC, pois não existe nenhum vínculo entre o Banco Mundial e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE; este é uma autarquia federal, criada em 1968, responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação, cujos “repasse de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios)”⁴⁸.

Foi possível identificar nos problemas apresentados pela nota técnica que, dos treze itens apresentados, os oito primeiros referiram-se às Instituições de Ensino Superior. Talvez estes oito problemas possam ser resumidos, por um lado, ao fato “da SECAD atribuir às universidades o que é de sua responsabilidade” (FONEC, 2011, p. 5). Por outro lado, ao fato das Instituições de Ensino Superior cometerem ingerência na primeira fase do ensino fundamental, pois, conforme a legislação vigente, esta etapa de ensino não lhe compete. Identificamos que todos os outros problemas relacionados pelo FONEC, são problemas de gestão e relacionados às características da administração pública.

⁴⁷ Queremos realçar que estes princípios foram definidos no início do século XX, quando as mulheres ainda estavam em processo inicial da luta por seus direitos, inclusive à educação.

⁴⁸ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>

Observamos, novamente, que a nota técnica do FONEC possuiu problemas de fundamentação teórica, ao afirmar que “o material de orientação pedagógica, distribuído pela SECAD, apresenta-se defasado, de base neoliberal e escolanovista”⁴⁹ (FONEC, 2011, p. 5), misturando assim, dois conceitos muito distintos e que não se misturam. Como abordamos no segundo capítulo, o escolanovismo foi um movimento educacional do final do século XIX e início do século XX. O neoliberalismo é uma “doutrina, desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo” (Houaiss, 2001, p. 2009).

As deficiências na fundamentação teórica do FONEC tornam-se mais enfáticas quando ele procurou fazer uma análise dos “aspectos teórico-metodológicos previstos no Programa” (FONEC, 2011, p. 6), ao atribuir a Jean Piaget as teorias neoconstrutivistas⁵⁰. A nota técnica do FONEC também afirmou que o Programa Escola Ativa:

Fundamenta-se na metodologia em si e no ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não-diretividade pedagógica. O professor é um facilitador da aprendizagem. O conteúdo é flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que os alunos estão inseridos. Uma das consequências de tal metodologia é o esvaziamento do conteúdo clássico na escola e a não-elevação do pensamento científico dos alunos⁵¹ (FONEC, 2011, p. 6).

Esta afirmação do FONEC, a qual grifamos propositalmente, pois fala de esvaziamento do conteúdo clássico, que é, diz-nos Freire, “quase sempre entendido como transmissão do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é ensinar” (Freire, 2003, p. 43-44). Tais afirmações expressam o discurso dos defensores da escola magistrocêntrica tradicional, conteudista, massificada, bancária e opressora (Freire, 1979, 1982, 1983, 1992, 2003), que defendem o «conteúdo clássico» das disciplinas organizadas como «celas», «lugares» e «fileiras», cuja “primeira das grandes operações da disciplina é então a distribuição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (Foucault, 2012, p. 143).

Este discurso que defende o conteúdo clássico, o pensamento científico⁵², a qualidade e o desempenho, está intimamente vinculado ao discurso da performatividade, cujos mecanismos são: “a base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares” (Ball, 2005, p. 548). Paulo Freire alertou para a necessidade de, “para os que engajam na ação cultural para a libertação, a ciência é igualmente indispensável ao esforço, porém, de denúncia dos mitos veiculados pelas classes dominantes” (Freire, 1982, p. 81).

A nota técnica do FONEC relacionou 14 críticas acumuladas sobre o Programa Escola Ativa: a 1ª crítica foi em relação a “origem do Programa”⁵³ com financiamento do BM e como uma política compensatória via organismos multilaterais, viabilizada pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso com perfil de política focal e assistencialista” (FONEC, 2011, p. 9). Esta crítica expressou o repúdio ao recurso oriundo do Banco Mundial, aos organismos internacionais e aos antecessores do atual governo. Tal crítica foi enfatizada no 4º item, que tratou sobre “o financiamento internacional e sua orientação teórica com origem na UNESCO” (FONEC, 2011, p. 9). A 2ª crítica, afirmou que “a avaliação e o balanço do programa que [...] com quinze anos de existência sem demonstrar avanços significativos na situação das escolas e na aprendizagem dos estudantes do campo” (FONEC, 2011, p. 9). Eles não indicaram quem fez estas avaliações, a partir de que dados recolhidos e nem quais foram as fontes. A 2ª crítica vincula-se à 9ª, a qual refere-se “a falta de autocrítica” (FONEC, 2011, p. 10), considerando-se que autocrítica e balanço são modalidades de avaliação características dos paradigmas da performatividade, como Stephen Ball realçou:

⁴⁹ Grifo nosso.

⁵⁰ “Numa tentativa de superar os limites do condutivismo pela via da psicologia cognitiva, emergiu a teoria construtivista na qual as competências vão se identificar com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação. No âmbito do neoconstrutivismo essa ideia de fundo se mantém, mas é despida do caráter cognitivo ligado à ideia de que o processo adaptativo, para ter êxito, suporia em algum grau o conhecimento do meio pelo sujeito, obtido por esquemas conceituais prévios, conforme entendia Piaget. Agora a questão da verdade é elidida. O neoconstrutivismo se funde com o neopragmatismo e as competências” (Saviani, 2007, p. 29).

⁵¹ Grifo nosso.

⁵² Consideramos ser um despautério falar em «elevação do pensamento científico» em crianças da zona rural, que estudam na primeira fase do ensino fundamental, com idade entre 6 e 10 anos.

⁵³ Os todos os grifos existentes nas críticas ao Programa Escola Ativa, são do autor.

O que está em questão é a base de dados, as reuniões de avaliação, o balanço anual, relatórios escritos e solicitações de promoção, inspeções, avaliação por colegas. Mais do que somente uma estrutura de vigilância, há, na verdade, um fluxo de performatividades contínuas e importantes, isto é, um espetáculo. O que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o “surgimento” do desempenho, da performance - o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados. (Ball, 2001, p. 110)

As 3ª, 6ª e 7ª críticas estão interligadas. A 3ª crítica referiu-se “a base teórica do programa que tem suas raízes no pragmatismo e nas concepções escolanovistas e neoconstrutivistas” (FONEC, 2011, p. 9). Esta crítica demonstra, novamente, uma grave deficiência na fundamentação teórica, ao misturar teorias que não se misturam⁵⁴. A 6ª crítica enfatizou “a orientação política alienadora do Programa, centrada na neutralidade da técnica de ensino, uma vez que o Programa é uma estratégia metodológica apenas” (FONEC, 2011, p. 9). A 7ª crítica enfatizou que a preparação, formação dos educadores, dos formadores era “voltada somente para a técnica de ensino, para a gestão restrita, para a dimensão pedagógica e técnica” (FONEC, 2011, p. 9). Estas afirmações demonstram novamente deficiência na fundamentação teórica, ao ignorarem que o escolanovismo foi o maior movimento revolucionário da educação, contra a escola tradicional e burguesa (Gadotti, 2003; Gauthier & Tardif, 2010), do início do século passado⁵⁵, considerando que “os próprios burgueses, hostis a tudo quanto emana da «esquerda» política, tinham apontado esta renovação pedagógica de «escola vermelha»” (Ferrière, 1934, p.178).

As 5ª e 13ª críticas da nota técnica, do FONEC, referiam-se às universidades. A 5ª crítica salientou que “a relação entre Governo Federal, Universidade e Secretarias de Educação de Municípios e de Estados que são complicadas, burocratizadas e, interferem na autonomia da escola e dos professores” (FONEC, 2011, p. 9), e a 13ª crítica afirmou que o Programa Escola Ativa era “um programa fechado, de cima para baixo, que fere a autonomia universitária” (FONEC, 2011, p. 10). A Constituição Federal, de 1988, estabelece que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (Constituição Federal, 1988, Art. 211), e, no seu § 2º, estabelece que: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (Constituição Federal, 1988, Art. 211). Durante a análise não identificamos na Constituição, de 1988, nem na LDB nº 9.394/96, algum artigo que atribua às universidades a responsabilidade da formação em serviço para professores do ensino fundamental. Assim, podemos considerar, neste caso, que são as universidades que ao reclamarem a si essa função poderão estar desrespeitando a Constituição e a LDB nº 9.394/96, dado que este mandato não lhes foi legalmente entregue. Queremos abrir aqui um pequeno parêntese, pois embora o FONEC (2011) fale em «universidades», poderão não ser as universidades, enquanto instituições, que estão cometendo esta ingerência, mas sim alguns professores de algumas universidades, pois concordamos com Stephen Ball ao ressaltar que:

No seu conjunto, a gestão, o mercado e a performatividade têm implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais (nos planos vertical e horizontal), tanto nas escolas quanto nas universidades: (a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; (b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; (c) alteração das relações sociais. Há cada vez maior evidência, por vezes trazida à tona deliberadamente, sobre a competição entre professores/as e departamentos. (Ball, 2001 p. 110)

As 10ª e 11ª críticas do FONEC estão interligadas. A 10ª crítica referiu-se “a não-reconceptualização do Programa em sua nova versão” (FONEC, 2011, p. 9), alegando que “o Programa não atingiu um grau de reformulação nacional capaz de identificá-lo com os fundamentos da Educação do Campo que tem sua identidade relacionada às lutas sociais pela reforma agrária e por outro modelo de desenvolvimento econômico no campo” (FONEC, 2011, p. 9). A 11ª crítica complementou a 10ª, ao reclamar sobre a “não presença dos Movimentos de Luta Social do Campo como articuladores dos povos do campo ao Programa” (FONEC, 2011, p. 10), justificando que isto “compromete a formação humana nas escolas do campo em áreas de reforma agrária, e não leva em consideração as experiências acumuladas pelos movimentos sociais” (FONEC, 2011, p. 10). Conforme o parágrafo acima, o Artigo 211, da Constituição Federal, 1988, estabelece que o ensino fundamental e a educação infantil são prioritariamente de

⁵⁴ Vide nota 92.

⁵⁵ Concluímos após a análise feita no segundo capítulo deste trabalho científico, acreditamos ser o maior movimento, contra a escola tradicional burguesa, que já existiu.

competência dos Municípios, e não dos movimentos sociais. Um dos textos que o FONEC (2011) utilizou para a sua fundamentação teórica, enfatizou que:

Durante o V Encontro de Educadores do MST na Paraíba verificamos que a fala de abertura, realizada pela Coordenadora Estadual do MST (em 29 de março de 2004), foi uma breve explicação sobre a guerra e o terrorismo, temáticas fundamentadas numa análise sobre a economia. A explicação da coordenadora estadual do MST para a platéia de educadores foi bem didática e pontual. Ela fez uma análise da conjuntura expondo dados da economia e estabeleceu uma relação com a guerra e o terrorismo, usando um referencial Marxista. (Xavier, s/d, p. 9)

Observamos que tanto a 10ª, quanto a 11ª crítica, foi sobre a não adoção da questão das «lutas sociais pela reforma agrária», como conteúdo obrigatório nas escolas rurais. Concordamos sobre a importância das «lutas sociais pela reforma agrária», conforme abordamos no primeiro capítulo. No entanto, questionamos a pertinência de impor este assunto como conteúdo obrigatório, e mais ainda a proposta de referenciar «a guerra e o terrorismo» nas 70.816 escolas rurais, que existiam no Brasil, no ano de 2013 (INEP, 2013), onde estudam crianças de 6 a 10 anos, na primeira fase do ensino fundamental. Esta imposição infringe o princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Constituição Federal, Art. 206). Assim como Paulo Freire, “não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas, pois que delas resultam a morte de inocentes e a insegurança de seres humanos. O terrorismo nega o que venho chamando de ética universal do ser humano” (Freire, 2003, p. 15). O mesmo autor de um dos textos que fundamentou esta nota técnica do FONEC (2011), relatou a educação do campo, conforme as concepções do Movimento, da seguinte forma:

O que na Escola Ativa se denomina de ‘Dinâmicas de Grupo’, no MST é chamado de mística. Nesses momentos se retrata a luta dos trabalhadores, os heróis que tombaram em litígios, a história dos povos e a consciência de classe. Todas as aberturas de atividades e encontros eram marcadas por vivências que destacavam, por exemplo, o Massacre de Eldorados do Carajás, a organização dos trabalhadores do campo e a luta pela Reforma Agrária. Como exemplo podemos citar o lançamento do Projeto “Sementes Patrimônio da Humanidade” na Escola Amaralina, em Vitória da Conquista/BA, em agosto de 2003, onde fomos recepcionados pelas crianças da escola que cantaram o Hino do Movimento Sem Terra, que faz uma alusão à luta pela terra e pela libertação dos trabalhadores. Interessante ressaltar o nível de envolvimento dos alunos na mística. Esses alunos estavam numa faixa etária entre seis e doze anos de idade e mostraram organização e postura política. Percebemos que o Movimento se preocupa com as discussões políticas com as crianças desde a tenra idade, formando assim uma consciência de militância, especialmente no âmbito escolar e utilizam as vivências para entoar seus ideais de luta.⁵⁶ (Xavier, s/d, p. 9)

Talvez, o conteúdo referente às «lutas sociais pela reforma agrária» seja pertinente nas 1.800 escolas, dos assentamentos do MST (Vendramini, 2005), ou nas 217 escolas atendidas pelos Centros Famílias de Formação por Alternância (MEC, 2012c). Creio que a discussão sobre as «lutas sociais pela reforma agrária» seja pertinente nas reuniões das associações e dos sindicatos, ou seja, aos movimentos sociais vinculados à luta pela terra. Mas a escola não pode servir de instrumento de doutrinação de crianças entre seis e doze anos, ‘desde a tenra idade’, formando militância ‘para entoar seus ideais de luta’.

Paulo Freire disse que a educação é um ato político (Freire, 1979, 1982, 1983, 1992, 2003), mas a educação não pode ser um ato doutrinário, pois “a doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciações e proíbe por consequência, todos os outros” (Foucault, 1997, p. 33). No início do século passado, John Dewey alertava que, deste modo, “surgem as seitas: as escolas de opinião. Cada uma seleciona o conjunto de condições que lhe agrada e depois edifica uma verdade, completa e independente, em vez de as tratar como um fator de um problema necessitando continuamente de ajustamento” (Dewey, 1915, p. 157).

A 12ª crítica referiu-se à “burocracia na aplicação dos recursos que desconsidera a realidade do campo. Não são permitidas: compra de materiais permanentes, de equipamentos didáticos e pagamento de professores” (FONEC, 2011, p. 10). A burocracia é uma das características marcantes da administração pública, de maneira globalizada. Lembramos que Emílio Marques ressaltou que foi para fugir desta burocracia que o governo federal adotou no Projeto Nordeste e no FUNDESCOLA uma sistemática diferenciada⁹⁷. A 8ª crítica foi em relação “a descontinuidade

⁵⁶ Grifo nosso.

do Programa” (FONEC, 2011, p. 9) e a 14ª crítica afirmou que, “o Programa não atingiu o ponto de irreversibilidade que garanta a sua continuidade em outro patamar qualitativo” (FONEC, 2011, p. 10).

Nenhuma política pública é permanente ou irreversível, pois, como Stephen Ball (2009) enfatizou, os políticos não têm apenas que fazer políticas⁵⁷, mas precisam ser vistos fazendo as políticas. O governo tem que ser visto fazendo alguma coisa, por isso ele precisa ser visto sempre fazendo novas políticas. Muitas vezes, conseguem fazer isto dando novos nomes para antigas políticas ou juntando antigas políticas, reorganizando e anunciando antigas políticas como se fossem uma nova política. Cabe ao investigador de políticas públicas analisá-las, desmistificá-las, identificar os jogos de interesses dos grupos políticos e ideológicos, os seus avanços e retrocessos.

Estas formas preliminares de continuidade, todas estas sínteses que não problematizamos e deixamos vigorar de pleno direito, devemos, pois suspendê-las. Não, decerto, rejeitá-las a título definitivo, mas abalar a quietude com que as aceitamos; mostrar que não são óbvias, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras se trata de conhecer e as justificações de controlar; definir em que condições e em vista de que análises algumas são legítimas; indicar as que, seja como for, não podem continuar a ser admitidas. (Foucault, 2005, p. 54)

Por não ter «abalado a quietudes» de discursos como os do FONEC (2011) e ter aceitado suas críticas como «óbvias e legítimas», sem considerar que eles “são sempre o efeito de uma construção cujas regras se trata de conhecer e as justificações de controlar” (Foucault, 2005, p. 54), que o Ministério da Educação, no ano de 2012, decidiu extinguir o Programa Escola Ativa nas escolas rurais do Brasil.

Reflexões Conclusivas

Ao analisarmos os dados das escolas rurais, constatamos que o surgimento do Movimento Por uma Educação no Campo, na década de 1990, e a criação da Coordenação-Geral de Educação do Campo, no Ministério da Educação, há cerca de 10 anos, destinada ao desenvolvimento das políticas de «educação do campo», foram inócuos. Considerando que as políticas públicas educacionais continuaram a privilegiar o «treinamento profissional rural», não verificamos nenhuma política pública consistente de investimentos e valorização da educação rural, e nem atestamos nenhuma iniciativa capaz de barrar ou interferir no processo de extinção das escolas rurais. O resultado foi que o processo de extinção das escolas rurais manteve o seu curso, pois constatamos que entre os anos de 1996 e 2014, ou seja 18 anos, 206.358 escolas rurais foram extintas, o que corresponde a 75% das que existiam no ano de 1996.

Após 15 anos de existência do Programa Escola Ativa (1997 até 2012), o Ministério da Educação decidiu extingui-lo, negligenciando todas as avaliações das entidades internacionais e sem ouvir os prefeitos, os secretários estaduais e municipais de educação, as coordenadoras, as professoras e as comunidades rurais envolvidas. Eles não consideraram que naquele ano existiam 74.112 escolas rurais e 93.493 turmas multisseriadas (INEP, 2012), e que o Programa Escola Ativa era a única política pública educacional destinada ao atendimento destas escolas; e que ele foi uma das poucas políticas que já existiram sem estar em consonância com os paradigmas hegemônicos do «treinamento profissional rural» (Bordenave & Werthein, 1981).

No «contexto de influência» nacional no processo de extinção do Programa Escola Ativa, realizamos uma entrevista aberta com o Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, o qual afirmou que, quando assumiu o cargo, no ano de 2013, o Ministério da Educação já estava migrando para o programa que ainda estava em processo de criação, denominado de Escola da Terra. Ele disse que o informaram que a decisão para o encerramento das atividades do Programa Escola Ativa visou atender as reivindicações dos movimentos sociais.

Esta informação do diretor do Ministério da Educação foi confirmada durante a análise das Notas Técnicas nº 2 e nº 93, de 2012, do Ministério da Educação, que estabeleceram o encerramento das atividades do Programa Escola Ativa. Elas salientaram que esta decisão foi fundamentada em reuniões técnicas, ocorridas no ano de 2011, destinadas a instituir a política de educação do campo. Verificamos que o manual 'Educação do Campo: Guia de Livros Didáticos PNLD Campo 2013 – Ensino Fundamental - Anos Iniciais', do Ministério da Educação, definiu que o

⁵⁷ Repetimos as palavras «políticos e políticas», por acreditar que o autor o fez propositadamente.

Movimento da Educação do Campo é uma ação protagonizada por “suas organizações sociais e sindicais e das organizações criadas no contexto da luta pela Educação do Campo destaca-se o Fórum Nacional da Educação do Campo - FONEC” (MEC, 2012d, p. 10).

Assim, optamos por analisar a Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica, do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, de 2011. Observamos que esta Nota demonstrou sérias deficiências na fundamentação teórica; criticou o Programa Escola Ativa por possuir uma metodologia fundamentada “no ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não-diretividade pedagógica. O professor é um facilitador da aprendizagem. O conteúdo é flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que os alunos estão inseridos” (FONEC, 2011, p. 6). Em contrapartida, ele defendeu explicitamente os paradigmas das escolas tradicionais, ao afirmar que tais ideias têm como consequência “o esvaziamento do conteúdo clássico na escola e a não-elevação do pensamento científico dos alunos” (FONEC, 2011, p. 6).

A nota técnica do FONEC criticou o Programa Escola Ativa por ferir a autonomia universitária e a “**não presença dos Movimentos de Luta Social do Campo**” (FONEC, 2011, p. 10). No entanto, ele desconsiderou que a Constituição Federal atribuiu aos “municípios a atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil” (Constituição Federal, 1988, Artigo 211). O FONEC reivindicou que a questão das lutas sociais pela reforma agrária passasse a ser conteúdo obrigatório nas escolas rurais, ignorando o princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Constituição Federal, 1988, Artigo 206). Um dos autores, que fundamentou esta nota técnica do FONEC, reverenciou «a guerra e o terrorismo» e sugeriu que o hino do MST fosse ensinado nas escolas rurais. Paulo Freire alertava sobre este tipo de discurso, salientando que:

O que está superado não é o discurso ideológico, mas o «fanático», o discurso inconsequente, repetidor de clichês que jamais deveria ter sido pronunciado. O que está ficando cada vez mais inviável, felizmente, é a incontinência verbal, o discurso que se perde numa retórica cansativa que sequer possui sonoridade e ritmo. (Freire, 2001, p. 94)

Verificamos que a Nota Técnica do FONEC ressaltou que, no ano de 2008, existiam 51 mil escolas com classes multisseriadas e 3.106 municípios brasileiros sendo atendidos pelo Programa Escola Ativa, e que, no ano de 2010, “o atendimento passou para 39.732 escolas e 1.321.833 alunos de classes multisseriadas situadas em todo território brasileiro” (MEC, 2010, p. 17). Negligenciando esses dados e sem ouvir os dirigentes municipais e educacionais, as coordenadoras, as professoras, as crianças e as comunidades rurais, o FONEC reivindicou o encerramento das atividades Programa Escola Ativa, sem se preocupar que as escolas rurais iriam ficar sem as migalhas que recebiam do Ministério da Educação.

A entrevista como o Diretor do Ministério da Educação, com os prefeitos, com a Secretária da Educação de Goiás, com as coordenadoras, com as professoras e a análise do Relatório de encerramento do Programa Escola Ativa (SEE, 2012) nos levou a concluir que: o Ministério da Educação extinguiu a única política pública educacional, que já existiu destinada ao atendimento de mais de 74 mil escolas rurais multisseriadas (INEP, 2012), sem ter outra política pública educacional para substituí-la. Dessa maneira, estas escolas e as pequenas comunidades rurais foram condenadas ao total estado de precariedade, abandono e constante ameaça de iminente extinção.

Referências bibliográficas

- Amiguiño, A. (2008). *A escola e o futuro do mundo rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 2(1), pp.99-116.
- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 126(35), pp.539-564.
- Ball, S. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, 2(6), pp.10-32.
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Bordenave, D. J., & Werthein, J. (1981). *Educação rural no terceiro mundo*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Capobianco, J. P., & Lima, A. (2009). *Alcance territorial da legislação ambiental e a consolidação do uso agropecuário de terras no Brasil*. Brasília: Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia [IPAM].

- Conferência Nacional por uma educação do campo [CNEC]. (2004). Declaração final por uma política pública de educação do campo. II Conferência Nacional por uma educação do campo. *Revista Inter-Ação*, 29 (2), pp.283-293.
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2002). Resolução nº 1/02 de 03 de abril. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2008). Resolução nº 2/08 de 28 de abril. *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo*. Brasília: Conselho Nacional de Educação.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 5 de outubro). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Constituição Política do Império do Brasil. (1824, 25 de março). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm
- Cunha, J. B. (2011). *Soletando a liberdade em uma pedagogia ativa*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Cunha, J. B. (2015). *Entre o sonho e a esperança: Uma análise sobre o Programa Escola Ativa no Brasil*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Dewey, J. (1915). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Dionne, J., & Laville, C. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Escribano, J. P. (2014). *Servicios educativos y sanitarios como factores (de desarrollo) del medio rural*. In *El desarrollo territorial valenciano: Reflexiones en torno a sus claves* (pp. 575-586). Valencia: Universidad de Valencia.
- Ferrière, A. (1934). *A Escola Activa*. Porto: Educação Nacional.
- Fórum Nacional de Educação do Campo [FONEC]. (2011). Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica, do Fórum Nacional de Educação do Campo. Brasil: Fórum Nacional de Educação do Campo. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1/nota-tecnica-sobre-o-programa-escola-ativa-uma-analise-critica/view>
- Foucault, M. (1997). *A ordem do discurso*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Foucault, M. (2005). *Arqueologia do saber*. Coimbra: Almedina.
- Foucault, M. (2012). *Vigiar e punir*. (40ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (1982). *Ação cultural para a liberdade*. (6ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. (13ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Educação e mudança*. (21ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. (8ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (27ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Fundo de Fortalecimento da Escola [FUNDESCOLA]. (1999). *Boletim Técnico nº 26*. Brasília: Ministério da Educação, Fundo de Fortalecimento da Escola.
- Fundo de Fortalecimento da Escola [FUNDESCOLA]. (1999). *Escola Ativa: Capacitação de professores*. Brasília: Ministério da Educação, Fundo de Fortalecimento da Escola.
- Fundo de Fortalecimento da Escola [FUNDESCOLA]. (2002a). *Boletim Técnico nº 56*. Brasília: Ministério da Educação, Fundo de Fortalecimento da Escola.
- Fundo de Fortalecimento da Escola [FUNDESCOLA]. (2002b). *Boletim Técnico nº 57*. Brasília: Ministério da Educação, Fundo de Fortalecimento da Escola.
- Fundo de Fortalecimento da Escola [FUNDESCOLA]. (2005). *Guia para a formação de professores da Escola Ativa*. Brasília: Ministério da Educação, Fundo de Fortalecimento da Escola.
- Gadotti, M. (2003). *Histórias das ideias pedagógicas*. (9ª ed.). São Paulo: Ática.
- Gauthier, C., & Tardif, M. (2010). *A pedagogia: Teoria e práticas da antiguidade aos nossos dias*. (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hage, S. M., & Rocha, M. I. A. (Org.) (2010). *Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (1872-2013). *População nos censos demográficos, segundo as grandes regiões e as unidades da Federação*. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2010). *Educação Deslocamento*. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA]. (2000). *Distribuição espacial da população brasileira: mudanças na segunda metade deste século*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0766.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (1998-2014). *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>
- Lei Geral de Ensino. (1827, 15 de outubro). *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827*. Brasília: Câmara dos Deputados.

- Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967. (1967, 15 de agosto) *Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos*. Brasília: Câmara do Deputados.
- Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971, 11 de agosto). *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências*. Brasil: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasil: Diário Oficial da União, seção 1.
- Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. (1996, 24 de dezembro). *Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF*. Brasil: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- Mainardes, J., & Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, 106(30), pp.303-318.
- Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento [MAPA]. (2013). *Estatísticas e dados básicos de economia agrícola*. Brasília: Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento.
- Ministério da Educação [MEC]. (2010). *Escola Ativa: projeto base*. Brasília: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [MEC]. (2012 d). *Educação do Campo: Guia de Livros Didáticos PNLD Campo 2013 – Ensino Fundamental - Anos Iniciais*. Brasília: Ministério da Educação.
- Santos, B. S. (2004). O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução. *Revista del Observatorio Social de América Latina*, 15, pp.77-90.
- Saviani, D. (2007). O pensamento pedagógico brasileiro: Da aspiração à ciência sob suspeição. *Educação e Filosofia*, 42(21), pp.13-35.
- Secretaria de Estado da Educação de Goiás [SEE]. (2012). *Relatório de encerramento das atividades do Programa Escola Ativa*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás.
- Vendramini, C. R. (2005). A experiência coletiva como fonte de aprendizagens nas lutas do Movimento Sem Terra no Brasil. *Revista Lusófona de Educação*, 6, pp.67-80.
- Xavier Neto, L. P. (s/d). *Educação do Campo em disputa: análise comparativa entre o MST e o Programa Escola Ativa*. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/mst.pdf>.

DA TRADIÇÃO À INOVAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA NOVA: PRODUZINDO NOVAS SUBJECTIVIDADES

José Viegas Brás

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimentos (CeIED), ULHT

Maria Neves Gonçalves

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimentos (CeIED), ULHT

Introdução

A partir de meados de Oitocentos, surgem, no panorama editorial português, inúmeros textos, de natureza pedagógica, a criticar a pedagogia tradicional e a fazer a apologia de novos espaços escolares, novos currículos e novas práticas escolares. Cumpre-nos salientar aqui que a plêiade de pedagogos, jornalistas, ensaístas e políticos - que escrevia em jornais e revistas sobre a importância de implementar uma nova escola - se inscrevia nos diversos partidos do tablado político do tempo. É nesta base, que podemos dizer que emergiu um novo saber que visava instaurar novas relações de poder (Foucault, 1987. 1990. 1991). Neste sentido podemos afirmar que se verificou uma certa unanimidade entre republicanos e monárquicos face à necessidade de se criarem edifícios escolares específicos e disciplinas como a educação cívica, a higiene e a ginástica. Ou seja, havia um certo consenso entre pedagogos, independentemente das suas opções políticas, da escola integrar uma área de saberes e competências que capacitasse o indivíduo para ser um bom cidadão e um bom operário e que contribuísse para a produção da riqueza nacional. O aparecimento do Estado moderno vai, pois, colocar o problema do capital-vida e da população saudável e alfabetizada. O Estado chama a si e assume as responsabilidades de tratar convenientemente da vida e da educação das pessoas. O que era do foro estritamente pessoal passa a ser assunto de Estado. Verifica-se uma governamentalização do Estado, um aproveitamento das racionalidades no sentido de potencializar as forças de uma população e dos seus indivíduos (Brás, 2006). É que nas sociedades liberais, a autonomia é condição indispensável para o exercício do poder político. A pertença do indivíduo à sociedade está historicamente ligada ao conceito de cidadania. As práticas de cidadania estão associadas a um Estado Educador. Eraldo Messino, apologista da Escola Nova, declarava em Outubro de 1924: "Educação para todos! (...) Que a educação deve estender-se a todos os indivíduos não pode sofrer contestação (*Escola Nova*, n.º4, Outubro de 1924, pp.51-52). É neste enquadramento que a Escola Nova emergiu um pouco por todo o lado, num contexto de esperança, de progresso do país e contra a decadência. A introdução da vivência da esperança lança uma chama de luz sobre a existência. O que pretendeu a Escola Nova foi dar um estatuto de valorização à educação. Viver na esperança contrapõe-se ao desânimo, à capitulação, à renúncia da mudança. Viver na esperança é pensar que a educação pode mudar as pessoas, pode mudar a sociedade e, desta forma, é acreditar que podemos viver mais condignamente.

Assim, o problema que norteou esta investigação foi o de saber que novas relações de saber-poder introduziu a Escola Nova na educação em Portugal. Os objectivos desta comunicação foram identificar os mecanismos (de poder) que os pedagogos portugueses utilizaram para veicular os saberes da Escola Nova e a sua operacionalização na paisagem educativa portuguesa. A metodologia que utilizámos centrou-se na análise documental de fontes (imprensa, congressos, textos ensaísticos e doutrinários) tendo como eixos estruturantes quatro grandes dimensões de análise: (i) finalidade da Escola Nova; (ii) o papel do Professor; (iii) a defesa dos direitos da criança; e (iv) novas apostas curriculares.

**Escola Nova: a gestão de uma nova utopia
A Miragem Educativa**

A escola é um espaço onde as relações de saber produzem um saber. A escola tradicional caracterizava-se pelas relações de poder disciplinar visando produzir uma certa relação de docilidade e utilidade. O controle minucioso a que o aluno é submetido (exames, observação, normas de funcionamento, currículo...) permite que o aluno incorpore um determinado saber, ficando assim submetido a um determinado poder. A relação entre professor-aluno, mediado pelas aprendizagens propostas no currículo, em referência às finalidades educativas, produzem efeitos que se multiplicam. É sobre estes efeitos que a Escola Nova pretende interferir.

No apogeu da Escola Nova em Portugal (anos 20 do século XX), surge nas bancas uma revista precisamente intitulada *Escola Nova*⁵⁸, que é uma edição da Associação de Professores de Portugal (APP) e que visava “integrar a escola na Vida e a Consciência humana na consciência universal” (*Escola Nova*, n.º 2, Setembro de 1924, p. 22). A *Escola Nova* é um periódico de vida efémera – saíram apenas quatro números - com a particularidade de conter no seu interior um boletim corporativo, de distribuição gratuita pelos sindicados. A revista conta com redactores como Adolfo Lima e Álvaro Viana de Lemos (expoentes da Escola Nova)⁵⁹ e, neste sentido, espelha profusa e discursivamente as preocupações do ideário de Adolphe Ferrière, o ideólogo deste novo movimento educativo⁶⁰. Neste ângulo de análise Adolfo Lima, num significativo artigo doutrinário intitulado *O Universo e a vida – O Homem e o fim da Educação*, reitera a finalidade da educação em sintonia com o pedagogo suíço “A educação deve fazer-se pela natureza dentro da natureza; pela sociabilidade e solidariedade social dentro da sociedade solidária – o que leva pela escola activa ou social e científica, à auto-educação; o fim da Educação visa integrar o indivíduo humano na humanidade e esta no Universo, no conjunto harmónico e solidário da existência” (*Escola Nova*, n.º 2, Setembro de 1924, p.33).

Naturalmente que a revista espelha amiúde a finalidade da educação novelista que deve preparar o indivíduo para a vida social, correspondendo quer às necessidade pessoais quer à aspiração da sociedade. Assim, enfatiza-se a então designada “educação integral e técnica”. A educação integral contribui para a cultura geral e desenvolvimento das qualidades intelectuais e morais. E a educação técnica conduz à aprendizagem e ao exercício de uma profissão. No dizer sintomático de Adolfo Lima, a educação integral e técnica constitui uma “educação pelo trabalho e para o trabalho” sendo “eminentemente moral e profundamente altruísta” (*Escola Nova*, n.º 2, Setembro de 1924, p.31).

Ainda no âmbito da finalidade da educação, Eraldo Messino, num artigo que intitulou *A Ciência na Educação*, reitera “Fazer da criança um indivíduo apto a cooperar conscientemente na vida e no progresso social, eis o fim último da educação” (*Escola Nova*, n.º 4, Outubro de 1924, p.51).

O educador: sentir a obra que lhe confiam

A Escola Nova preconizava uma nova liderança educativa visando construir uma nova sociedade. Ela tinha a intenção de ensinar tudo a todos, porque parte da ideia de que todo o homem é educável. Se o homem é educável, trata-se de colocar a educação ao serviço da nova sociedade republicana. Mas isso é tarefa que apenas pode ser incumbida a um verdadeiro educador.

Neste sentido, podemos verificar que correlacionada com a finalidade da educação afloram no enunciado discursivo da revista, reflexões sobre ser professor, de que destacamos o artigo *O que deve ser o educador*, de Álvaro Viana de Lemos. O autor espelha a sua percepção sobre as qualidades, a cultura geral e técnica do professor-educador. Este deve ter uma formação moral, uma disciplina intelectual, possuir requisitos de ordem moral, intelectual e física e formar-se nas Escolas Normais segundo a moderna pedagogia científica. E conclui: aos novos docentes criar-se-lhes-ia, fundamentalmente, o gosto e entusiasmo pela profissão e pela investigação-estudo e uma reserva de expansibilidade alegre, atraente e reconfortante; criar-se-lhes-ia uma alma de educador.

⁵⁸ Os Redactores são: Adolfo Lima, Almeida Costa, Álvaro Viana de Lemos, Canhão Júnior, Cardoso Júnior, Gomes Belo e Eraldo Messino. Alguns dos temas de destaque são os seguintes: A criança, o homem e o fim da Educação, O que deve ser o educador, Reforma da educação, Educação Sexual e Vida Sindical.

⁵⁹ Os educadores portugueses deste movimento foram, além de Adolfo Lima e Álvaro Viana de Lemos António Sérgio e Faria de Vasconcelos. Acerca desta temática, ver Figueira (2004).

⁶⁰ No Congresso de Calais em 1921, por iniciativa de Adolphe Ferrière, o Bureau International des Écoles Nouvelles, em Genebra, elabora os princípios da Escola Nova.

Aos velhos reanimar-se-lhes-ia o seu desalento ou cansaço, proporcionando-lhe revistas, livros, cursos de férias e amparo. E mais adiante refere:

“todo o pessoal docente, não deve ser constituído, por simples professores, mas sim educadores, em que concorram certos requisitos de ordem moral, intelectual e física. Deve ser recrutado, quanto possível, entre os que tenham aptidões naturais, e que sejam capazes de sentir a obra que lhe confiam. (*Escola Nova*, n.º 2, Setembro de 1924, p.37)

Como se pode verificar, o primado da educação é colocado acima de qualquer dúvida. Realizar a obra necessária não depende apenas de requisitos técnicos. A formação cultural do professor tal como as suas aptidões morais, intelectuais e físicas, apesar de serem também consideradas indispensáveis para fazer gerar o novo sujeito que é idealizado, não são suficientes. É igualmente necessário o sentir a obra a realizar. Isso quer dizer que a obra não emerge apenas por um fazer técnico. Coloca-se como condição para a obra emergir o fazer ético.

O novo sujeito: a criança com novas percepções

Levar cada um a pensar-se de maneira diferente é o grande desafio que se coloca. A desrazão da escola tradicional é fortemente atacada. A submissão que outrora se pretendia, fazendo esquecer o que cada um é na sua originalidade é considerado contranatureza. Um novo discurso é accionado tendo em vista alterar esta realidade.

A centragem na criança e nos seus interesses é recorrente no enunciado discursivo da revista. Gomes Belo apresenta uma proposta *Pelos direitos da criança*, com a intenção de eliminar o trabalho infantil e de defender os seus direitos. Pela relevância e pertinência que a proposta teve, justifica-se a nosso ver, a transcrição desses direitos apresentados em 1924.

- a) Tornar responsável o dono do estabelecimento industrial, comercial ou de propriedade rural que admita ao trabalho crianças com menos de 12 anos, reflectindo-se também essa responsabilidade nos pais dessas crianças;
- b) Que seja instituída uma fiscalização rigorosíssima à doutrina da alínea a);
- c) Pugnar pela criação de tutorias, asilos, creches e jardins-de-infância e caixa de beneficência;
- d) Condenar e proibir rigorosamente a entrada de menores em casas de prostituição e tabernas;
- e) Defender a criação de bibliotecas de infância;
- f) Proibição da venda de livros pornográficos e desmoralizadores;
- g) Defesa calorosa das escolas ao ar livre;
- h) Constituição de Ligas antialcoólicas e antitabagistas;
- i) Condenação absoluta de castigos corporais à infância, por sistema, no lar e na escola;
- j) Educação artística e estética dos menores”. (*Escola Nova*, n.º 2, setembro de 1924, p.38)

A elencagem destes direitos situa o texto na senda da actualidade seja pela abolição do trabalho infantil e dos castigos físicos seja pela apologia dos jardins-de-infância, da leitura de livros infantis e da educação artística e estética.

No mês seguinte, em Outubro de 1924, a revista publica a *Declaração dos direitos da Criança*, da responsabilidade da *União Internacional de socorros às crianças* (Genebra) que contemplam o desenvolvimento do “corpo e do espírito” da criança, e o dever de a educar, alimentar e defender de toda a exploração (*Escola Nova*, n.º4, Outubro de 1924, p.49).

Nesta mesma linha de preocupação, a revista abre, a pedido da Associação de Professores de Portugal (APP) uma subscrição a favor da infância esfomeada da Alemanha em todas as publicações escolares do país. Os periódicos *A Defesa*, a *Federação Escolar*, *Escola Moderna*, *Escola Nova*, *O Professor Primário* e *Revista Escolar* corresponderam a este apelo (*Escola Nova*, n.º 3, setembro de 1924, pp.11-12).

A demonstrar o interesse que a temática da Criança suscita na época, o editor da revista dá destaque a um texto da autoria do Dr Maurice de Fleury, apresentado na Academia de Medicina de Paris, com o título *Nevroses da Infância*. O médico sustenta que tanto na criança como no adulto o físico reage sobre o moral e que o tratamento médico deve ser completado por uma educação intelectual e moral, defendendo que o médico escolar deve colaborar com o profissional da educação (*Escola Nova*, n.º 4, outubro de 1924, p. 56).

A importância dada à criança pode ser resumida e consubstanciada nas palavras de Cardoso Júnior, um outro articulista da revista em análise: “Vivamos para as crianças, como queria Froebel. Não podemos criar uma sociedade nova sem lhe darmos uma mocidade nova” (..) O mais importante é a criança. E é para a criança que a escola deve ser feita. O pleno desenvolvimento da personalidade, é a verdadeira razão de ser da escola. O resto é acessório” (*Escola Nova*, n.º 2, setembro de 1924, p.44).

Desta forma, um novo estatuto emerge para a criança que verdadeiramente não existia. Esta ideia torna-se deveras importante porque se interioriza, se privatiza, faz criar um novo padrão de normalidade, sem que isso seja considerado patológico. Importa considerar como a criança é agora percebida. Este novo olhar tem implicações na forma como a criança passa a ser vista e como a criança se vê. Trata-se de um processo libertador mas ao mesmo tempo afigura-se como um novo processo de regulação social.

O Currículo como um novo campos de forças

A relação de poder é alterada por uma nova organização, novos espaços, novos currículos...operando a partir da subjectividade. É pela via do autogoverno que se quer levar as pessoas a aderir à sociedade – nova mentalidade. A educação emerge como a base fundamental do novo poder. Novo processo, nova relação professor-aluno, novo currículo, novas relações aluno-aluno... novo processo de subjectivação. A produção de um outro sujeito materializa-se nesta novas relações.

A aposta em novos currículos e novas práticas pedagógicas em oposição à escola tradicional, é a pedra de toque do ideário da Escola nova. Num curioso artigo de Cardoso Júnior, intitulado *Cidade Ideal*, o articulista critica “a velha escola, justamente acusada de esmagar a espontaneidade infantil” socorrendo-se da parábola de Ferrière:

E segundo as indicações do Diabo, criou-se a escola. A criança ama a Natureza: fecharam-na em salas. A criança gosta de ver que a sua actividade é útil para alguma coisa: procedeu-se de forma a que ela não tivesse qualquer objectivo. Gosta de se mexer: obrigaram-na a manter-se imóvel. Gosta de manusear objectos: puseram-na em contacto com ideias. Gosta de servir-se da mão: apenas apelaram ao seu cérebro. Gosta de falar: foi constrangida ao silêncio. Gostaria de raciocinar: fizeram-na decorar. Gostaria de descobrir a ciência: serviram-na já pronta. Gostaria de se entusiasmar: inventaram as punições. (...) Então, as crianças aprenderam aquilo que nunca teriam aprendido. Souberam dissimular, souberam enganar, souberam mentir. (*Escola Nova*, n.º 2, setembro de 1924, p.43)

Este segmento textual de teor metafórico, serviu aos pedagogos apologista do movimento da Escola Novas para verberarem a pedagogia tradicional, o ensino abstracto, livresco, verbalista, descritivo e mnemónico. Este movimento visava a formação da individualidade da criança, dentro da colectividade e concebia o aluno como o construtor do seu próprio conhecimento. Como metodologias educativas, os defensores da Educação Nova preconizavam as lições das coisas, as observações, experiências e pesquisas, o museu escolar, o trabalho manual, o laboratório, a oficina, o jardim e as visitas de estudo (Figueira, 2004). Em oposição à surmenage (resultante da fadiga intelectual e física), defendia-se: (i) a educação integral (intelectual, moral, física); (ii) educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais; (iii) a educação física, a higiene, a educação cívica; (iv) a co-educação; (v) e as Excursões Escolares. Assistir a espectáculos teatrais, interpretar papéis, visitar museus e fábricas, elaborar jornais escolares e recorrer a livros ilustrados eram outras actividade pedagógicas defendidas pelos adeptos da

Escola Nova (*Liga Nacional de Instrução (1913). 3.º Congresso Pedagógico - Abril de 1912*). A Educação Nova pretende, pois, criar um homem novo, um cidadão laico e alfabetizado. E surge como uma forma da Regeneração Social. Para esta regeneração, era importante a moral laica, a higiene e da educação física. Era necessário saber conservar a saúde. O discurso higienista, segundo Brás (2006, 2008), foi decisivo para a preservação dos organismos e a defesa da população. A higiene, ao constituir uma nova exigência e uma nova vigilância, pode ser vista também como uma disciplina. Com ela, novas sensibilidades são trabalhadas, conduzindo ao exercício de uma dupla vigilância - sobre os outros e sobre si, o que reclama uma higiene pública e privada. É uma nova relação que se introduz nas múltiplas práticas quotidianas - com o ar, com a água, com o espaço, com os outros e consigo próprio. A higiene pôs em marcha uma nova imagem de pessoa e o exercício físico afirma-se contra os valores da decadência. (Brás, 2006; 2008). Assim, os passeios e excursões escolares são recorrentemente valorizados como práticas pedagógicas:

Nas excursões escolares o aluno pode adquirir uma educação completa, porque aviva e exercita faculdades intelectuais pela cultura do espírito, revigora o corpo nos exercícios físicos e até apura as faculdades afectivas do coração na convivência amena e alegre dos companheiros" "Estas viagens ou passeios satisfazem a educação física e intelectual, facilitam exercícios, estudos e observações difíceis, senão impossíveis, na escola. (Froebel, ano III, n.º 17, pp. 101-105)

A par desta preocupação, o tempo escolar e a distribuição das matérias de ensino merecem ser sublinhadas. Cardoso Júnior considera incompreensível um horário de seis períodos lectivos, indicando seis disciplinas diferentes para todas as classes, sem que entre essas disciplinas se estabeleça uma relação estreita, em torno dum assunto principal, ou centro de interesses, obtendo do sistema de concentração todas as vantagens educativas" (Escola Nova, n.º 2, setembro de 1924, p.44).

Os pedagogos portugueses novelistas estavam integrados em movimento europeus congéneres. Álvaro Viana de Lemos refere-se à Liga internacional da Escola Nova com sede em Londres e com secções nacionais em vários países a qual tem reunido desde 1921 de dois em dois anos Congressos. Para a Liga, as escolas são essencialmente experimentais e na linha de Binet, Claparède, e Ferrière, evidenciou-se o empirismo anti-natural e anticientífico da educação tradicional, fazendo a apologia do harmónico desenvolvimento físico, intelectual e moral (*O Mensageiro Escolar*, ano III, n.º 20, maio de 1933).

Neste sentido, podemos dizer que a Escola Nova acionou uma nova engrenagem, quer dizer, novos processo de subjectivação. A subjectividade não é uma herança genética. Ela é construída de acordo com padrões identitários que são produzidos em cada etapa histórica. Importa considerar que a escola é uma organização que promove/proporciona certo tipo de interacções que vão ser determinantes na produção das subjectividades.

Conclusão

A Escola Nova construiu uma nova instituição escolar e fez dela uma base fundamental da construção de novas subjectividades. O poder disciplinar da escola tradicional foi ultrapassado. Um novo processo relacional foi institucionalizado, gerando-se um novo tipo de relações de saber-poder. Com esta mudança acionou-se uma engrenagem produtora de novas subjectividades. Um novo olhar, novas comparações, novas ordenações, um novo modo de cada um se psicologizar. Como diria Foucault (1990), trata-se de um novo conhecimento sobre o indivíduo, sobre si próprio, o seu comportamento, as suas motivações, aquilo que na realidade marca a diferença, particularizando cada um. Significa que um novo saber se apodera do indivíduo, um novo saber se inscreve no seu pensamento, no seu comportamento como exteriorização da sua interioridade, como se a verdade se objectivasse. Uma nova racionalidade é compreendida, interiorizada e com isso novas práticas, novos *habitus*, novos rituais...

A Escola Nova emergiu um pouco por todo o lado, num contexto de esperança. Inspirada em Ferrière, e em oposição à escola tradicional, veicula o *self-government*, quer dizer, uma educação capaz de conduzir cada um a ser dono de si próprio, no espaço de liberdade e autonomia (Carvalho, Brás & Gonçalves, 2015).

Os adeptos da Escola nova partem da crença de que o aperfeiçoamento humano é a primeira condição do progresso individual e social. Isto pressupõe que a organização e intervenção do trabalho educativo se traduza no

formação da criança. Esta comunhão de almas anuncia a marcha de uma nova civilização, a passagem do velho para o novo mundo, tendo como bandeira o ideal do aperfeiçoamento da espécie que tem necessariamente que começar pelo trabalho que se faz com as crianças. É, pois, de assinalar o valor que é depositado na educação como condição para o progresso.

Os pedagogos da Escola Nova criam em 1924 uma revista intitulada precisamente Escola Nova. A revista tem a particularidade de aliar preocupações de ordem sindical a questões de natureza pedagógica e didáctica. Nela encontramos artigos sobre os direitos da criança, a educação sexual, os jardins-de-infância e a educação da mulher. A revista Escola Nova foi um dos dispositivos para a circulação de saberes e para a disseminação do conhecimento. É neste sentido que Álvaro Viana de Lemos, um notável pedagogo deste movimento, integra a Liga Internacional da Educação Nova e se mostra empenhado em “promover a criação dum serviço internacional circulatório de vulgarização e propaganda, por meio de folhetos, livros, estampas e clichés de projecção” (*Escola Nova*, n.º 3, Setembro de 1924, p. 41). Chartier (2002, p. 62) sublinha a este respeito: “os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstracção dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem a sua leitura, audição ou visão participam profundamente da construção de seus significados”.

Referências bibliográficas:

Brás, J. V. (2006). *A fabricação curricular da Educação Física. História de uma disciplina desde o Antigo Regime até à I República*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Brás, J. V. (2008). A higiene e o governo das almas: o despertar de uma nova relação (2008). *Revista Lusófona de Educação*, 12, pp. 113-138.

Brás J. V., & Gonçalves, M. N. (2011). O exercício da profissão docente: uma luta entre o centro e a periferia (finais da Monarquia e I República). *Cadernos de História da Educação*, 10(2), pp.271-286.

Carvalho, M. J., Brás, J. V., & Gonçalves, M. N. (2015). Pela organização da escola e do ensino: o self-government de António Sérgio. *Revista História da Educação* 46 (XIX), pp. 131-144.

Chartier, R. (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP

Figueira, M. H. (2004). *Um roteiro da Educação Nova em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir* (5ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Foucault, M. (1990). *Tecnologias del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Foucault, M. et al. (1991). *Espacios de poder* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Endymion.

Foucault, M. (1994a). *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Foucault, M. (1994b). *História da sexualidade II. O uso dos prazeres*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Foucault, M. (1994c). *História da sexualidade III. O cuidado de si*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Foucault, M. (1996). *Microfísica do poder*. (12ª ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (1997). *A arqueologia do saber*. (5ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.

Gonçalves, M. N. (2007). O ideário educativo republicano. Da propaganda eleitoral republicana aos debates parlamentares (1878-1910). Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.

Nóvoa, A. (1993). *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX e XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pintassilgo, J. (1998). *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da 1ª República portuguesa (1910-1926)*. Lisboa: Edições Colibri.

Teodoro, A. (1990). *Os professores. Situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.

Fontes:

A Federação Escolar (1886-1926).

Escola Nova (1924).

Froebel(1882-1885).

Liga Nacional de Instrução (1913). *3.º Congresso Pedagógico - abril de 1912*. Lisboa: Imprensa Nacional.

O Mensageiro Escolar(1930- 1933).

O Professor Primário(1921).

Revista do Ensino Médio e Profissional(1913-1916).

Revista dos Liceus(1891-1896; 1916).

O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA E AS 'TENDÊNCIAS EDUCATIVAS' GERADAS AO LONGO DO SÉCULO XX NUMA ENCRUZILHADA DE TEORIAS E PRÁTICAS

Ernesto Candeias Martins
Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Introdução

Os progressos da medicina, os movimentos higienistas, de puericultura e pediatria no séc. XIX, unido a outros movimentos e associações de '*Salvação da Criança*', apelam para identificação dos males que afetam a infância, principalmente a (s) 'Outra (s) Infância (s)', o que implicou respostas sociais, assistenciais e (re) educativas. Ora é nesse contexto que surge o movimento da educação nova (EN), com metodologias e técnicas de ensino, na promulgação da higiene escolar e social (numa vertente de profilaxia e terapêutica social), nos laços da higiene com a pedagogia (medicina pedagógica), que se realçou a importância do conhecimento da 'infância (s)', pela observação da criança e a consideração das suas potencialidades (físicas, mentais e morais), como condições ao processo de aprendizagem. A '*paidologia*' ou a psicologia infantil destacou as especificidades da infância em relação à etapa adulta, dando origem ao desenvolvimento de uma pedagogia (ativa) centrada na criança (Araújo, 2003). Assistimos, paralelamente à expansão do sistema escolar (escola pública) ao interesse político pela educação, na base dos ideais do progresso, do desenvolvimento social e económico e da formação da cidadania (Andrés et al., 2004; Brubacher, 1966; Cambi, 1999).

De facto, a partir de meados do séc. XIX, o entusiasmo pela experimentação (pedagogia experimental) foi grande no campo educativo/pedagógico. Já Pestalozzi, no seguimento do ambientalismo pedagógico, iniciado por J.J. Rousseau, procurou nas suas iniciativas comprovar que a observação e a ação estavam na base do ensino intuitivo. Mais tarde Fröbel (criação da rede de jardins de infância na Alemanha), o P.e Girard, Herbart (metodologia da instrução na base dos cinco 'passos formais'), Spencer, entre outros pedagogos, foram renovadores de métodos, em problematizar e estabelecer filosofias da educação e técnicas de intervenção socioeducativas. Nos Estados Unidos, J. Dewey influenciado por William James (o '*verdadeiro é o que é útil*'), difunde o pragmatismo e o experimentalismo científico na educação (Cambi, 1999; Tiana, Ossenbach y Sanz, 2002).

Neste cenário educativo contemporâneo, o âmbito de ação do Movimento da Escola Nova (EN) foi de contestação à escola dita tradicional, principalmente nos seus métodos de ensino e nos conteúdos, impondo a renovação pedagógica da 'escola'. Trata-se de um movimento não uniforme, pois esteve constituído por uma plêiade de autores e experiências escolares diversas que fizeram difundir ideias/princípios, com impacto posterior em muitas tendências educativas contemporâneas. Os princípios teóricos, que sustentaram aquele movimento concretizaram-se à volta de uma educação ou escola ativa (europeia) e educação/escola progressista (americana), insistindo no âmbito didático, na procura de novas formas do 'saber fazer' ('*aprender a fazer*') e no combate contra o método único da escola tradicional. O papel do professor, a organização escolar, o programa (manual escolar), o currículo e a aplicação de metodologias diversificadas no processo ensino-aprendizagem contemplavam os interesses e a riqueza do aluno (física, estética, caraterial, moral e social), para além do respeito da sua singularidade (Ferrière, 1955). Assim, a EN, sendo um movimento de renovação pedagógica de reforma educativa estende-se com ações heterogêneas de mudança na pedagogia e na prática educativa, constituindo-se numa corrente educativa na História da Educação e da Pedagogia (Connel, 2001; Depaepe, 2006).

Atualmente é difícil realizar uma cartografia nítida dos impactos da EN e as tendências educativas que dela se produziram ao longo do séc. XX, em oposição à escola tradicional e à pedagogia oficial (períodos ditatoriais), ao compêndio do condutismo, da pedagogia por objetivos, ao espiritualismo reacionário e tecnocrata, etc. Designar por 'tendências' (se as houve) é atrevido da nossa parte, mas com esse conceito temos a intenção:

- Representar o pensamento pedagógico contemporâneo, definido com as ideias e/ou autores na complexidade dos contextos pedagógicos.

- Referir o movimento de ideias e práticas pedagógicas com algum significado no contexto escolar, que representaram linhas de pensamento e experiências, da chamada educação progressista.
- Referir as alternativas ao que denominamos de pedagogia tradicional e/ou pedagogia oficial, na crítica à prática educativa ou à função dada na escola.
- Compreender uma visão global da educação e pedagogia do séc. XX, desde as finalidades na prática, nas metodologias e visões de aprendizagem (teorias), dos conteúdos curriculares e do papel do professor (modelos de ensino).
- Compreender a repercussão social, no cenário da educação, principalmente nas suas linhas pedagógicas que repercutiram na procura de alternativas educativas.

Iremos analisar em três pontos a nossa argumentação. Em primeiro lugar o surgimento do movimento da EN, nos finais do séc. XIX como uma corrente de protesta contra a escola tradicional, surgindo como internato familiar, onde a experiência pessoal da criança e os métodos ativos converteram a escola como inovadora. Em segundo lugar a evolução do movimento da escola nova, as experiências díspares e a consolidação das ideias e métodos de ensino (individualização, socialização, autoeducação, globalização e mistos). No último ponto expomos, na base do impacto das ideias da EN, a proliferação de alternativas educativas, ao longo do séc. XX (educação contemporânea).

Movimento da EN no contexto educativo e na conceção da educação integral

Em todas as épocas há uma tendência de considerar o 'atual' com um carácter novo. Historiograficamente não há período histórico-educativo que não tenha contributos ditos como 'Novo'. Trata-se de uma tendência irresistível ao considerar de novo iniciativas diferentes e com uma matriz inovadora para o normal e vigente na educação. A crítica ao sistema educativo esteve sempre presente em todas as épocas e culturas. É com essas críticas que se evitavam alguns procedimentos e abusos de ideias, mas o resultado foi sempre a melhoria do sistema escolar, ou seja, reajustes e renovações entre as novas necessidades e a organização escolar. Ora a História da Educação [Social], a H.^a da Instituições Educativas ou a H.^a do Ensino tratam dessas inovações e a EN nasce com essa tentativa de mudança da escola.

Os historiadores da educação são unânimes em considerar a EN como uma escola 'ativa', 'progressista', 'escola para a vida', 'métodos modernos, etc., mesmo que cada uma destas denominações tenha interpretações díspares, já que incluem princípios filosóficos, sociais, morais e ideias políticas (ideologia) e democráticas. Por isso muitos governos totalitários suprimiram manifestações desse movimento. A importância de algumas ciências no século XIX (biologia, antropologia, sociologia, pedagogia experimental), principalmente da psicologia, incluindo a '*paidologia*' (estudo da infância com iniciativas de Tiedemann e Löbisch, Segismund, Kussmaul, Geiger, Preyer, Sully, etc.), da pedotecnia, o experimentalismo e a sua aplicação às ciências sociais e o uso do método indutivo constituem uma antecedentes importantes para a EN, assim como os precursores e inspiradores do movimento (Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, L. Tolstói, P. Robin, Ellen Key, etc.), apesar dos seus teóricos terem sido J. Dewey (escola progressista), E. Claparède (educação funcional), G. Kerschensteiner (escola do trabalho), A. Ferrière (escola ativa), etc. Todos eles apresentam fundamentações filosófico-pedagógicas de renovação da escola e de metodologias (métodos ativos, técnicas diversas), conhecimento dos princípios psicológicos do educando e da infância, o papel do professor.

Este movimento aparece em países desenvolvidos, de índole capitalista (EUA, Inglaterra, Bélgica, França, Suíça, Itália, etc.), ressaltando o papel da criança como pessoa (aluno), a função do professor como motivador e orientador, as alterações metodológicas no ensino e nos conteúdos de aprendizagem. As mudanças socioeconómicas exigiam maior qualificação de mão-de-obra e uma formação dos cidadãos, para que fossem mais participativos e comprometidos, no equilíbrio social e de classes. Podemos estabelecer quatro momentos fundamentais: etapa de ensaios, experiências e realizações práticas, entre 1899 a 1900; formulação de novas ideias educativas e princípios teóricos (pragmatismo de Dewey e a escola de trabalho de Kerschensteiner); renovação metodológica com a criação e aplicação de métodos ativos (Montessori, Decroly, Kilpatrick, Plano Dalton, Sistema

Winnetka), entre 1907 até 1918; consolidação e difusão das ideias e métodos da EN, criação de organizações internacionais e influências nos sistemas escolares, a partir de 1918 até mais ou menos ao começo da II Guerra Mundial, onde se reconhece o movimento e se promulga a Declaração dos Direitos da Criança (1924) até à sua aprovação em 1959.

De facto, o movimento da Escola Nova (EN) vai desde 1899 até mais ou menos a 1939 (antes da II Guerra Mundial), coincidindo: com a experiência de Cecil Reddie (escola de Abottsholme); a criação da Oficina Internacional das Escolas Novas, sob a responsabilidade de A. Ferrière, integrando-se depois na UNESCO (1968); a experiência de H. Badley ('Escola de Bedales'); a divulgação das obras de S. Hall (1904-'*Adolescence*', em 1911-'*Educational Problems*'); a criação da revista '*Pedagogical Seminary*' (depois '*Journal of Genetic Psychology*').

Os princípios da EN constituíam uma cartografia com elementos interrelacionados (organização escolar e de estudos, da vida física, intelectual, moral e da educação social, artística e moral), que podem ser sintetizados nos seguintes pontos:

- A Escola Nova é um laboratório de pedagogia prática que se propõe servir de sugestão às escolas oficiais. Baseia-se na psicologia da criança e nas condições da vida moderna.
- A Escola Nova está instalada no campo, meio natural mais são e mais rico do ponto de vista educativo; na proximidade da cidade, todavia, quando se trata de adolescentes, de maneira a facilitar a sua educação estética.
- A Escola Nova deve ter por dia ao menos uma hora e meia de trabalhos manuais que tenham uma utilidade prática e educativa.
- A Escola Nova deve dar às crianças a possibilidade de executar trabalhos livres, adaptados à individualidade de cada um.
- A Escola Nova pratica viagens a pé ou de bicicleta, com acampamentos debaixo de tendas e cozinha ao ar livre; esses elementos visam, ao mesmo tempo que a educação física, a iniciação à geografia e à vida social.
- A Escola Nova desenvolve o juízo mais que a memória, visando a cultura geral: esta é baseada no método científico, na exploração do meio e na leitura pessoal.
- A Escola Nova estabelece um programa partindo dos interesses espontâneos da criança.
- Na Escola Nova o ensino propriamente dito é limitado à parte da manhã.
- A Escola Nova trata apenas uma ou duas matérias por dia.
- Na Escola Nova tratam-se poucas matérias por mês e por trimestre, adotam-se horários individuais e agrupam-se as matérias segundo o avanço dos alunos.

Estes eram os princípios básicos que estavam relacionados com a orientação. Os novos métodos propostos pelo movimento foram ensaiados em distintos países: individualização (Sistema Winnetka, Planos Dalton e Trindade); socialização (C. Freinet, Método de Projetos de Kilpatrick, R. Cousinet); autoeducação (M.^a Montessori e irmãs Agazzi na Itália); globalização (Decroly com os centros de interesse, Demolins, Morrison).

Na verdade, os princípios teóricos que configuram o movimento da EN procuraram novas formas de aprender da criança e novas técnicas, numa revolução metodológica contra a escola dita tradicional. Aliado aos aspetos teóricos da educação (teorias), o movimento inspirou a criação de instituições educativas e reformas nos sistemas públicos da educação. Mesmo com uma diversidade metodológica, todos os seus métodos tem características comuns. Esses métodos partem da conceção de aprendizagem como um processo de aquisição individual, tendo em conta as diferenças pessoais do educando e as tarefas ou trabalhos escolares adequados aos níveis de desenvolvimento infantojuvenil, respeitando sempre a criança como 'pessoa'. Insistem, os seus mentores, que a 'ação de educar' não se separa das atividades da vida real e, por isso as crianças são estimuladas a aprender, partindo dos seus interesses e

necessidades, observando, indagando, pesquisando, trabalhando em grupo e individual, construindo, pensando e resolvendo problemas ou elaborando/executando projetos. A aprendizagem surge, assim da atividade, das necessidades, da curiosidade do aluno e, por isso leva uma carga afetiva nessa ação. Deste modo no processo de desenvolvimento os interesses obedecem às necessidades de vida biológica e, depois as imposições da vida social.

Ora bem as escolas novas, em sentido estrito, definem-se pela própria intenção pedagógica, frente a todas as outras inovações em sentido mais geral, que apareceram em muitas instituições. Essas escolas contrapõem-se aos sistemas escolares da época, os quais foram absorvendo essas inovações, muitas delas em sintonia com os princípios do Movimento EN e, por isso justificava-se que muitas dessas experiências escolares não os cumpriam, devido a diversas circunstâncias e condições, esses trinta princípios, referidos por A. Ferrière, no prefácio do livro de Faria de Vasconcelos '*Une École Nouvelle*' em Bièrges (Bélgica), em 1915. As principais experiências de escolas novas na época, com a aplicação de todos ou parte aqueles princípios eram: Odenwald (Alemanha, diretor P. Geheeb); Bièrges na Bélgica (diretor Faria de Vasconcelos); Bedades em Inglaterra (diretor C. Reddie); Ilsenburg na Alemanha (diretor Herman Lietz); Roches em França (diretor Georges Bertier); etc. Ou seja havia cerca de cem escolas, das quais, segundo indicação de A. Ferrière, na Revista '*Pour l'Ère Nouvelle*': 19 americanas, 16 inglesas, 14 alemãs, 8 suíças, 6 francesas, etc. O próprio movimento teve a sustentá-lo vários organismos e iniciativas, por exemplo: Bureau International de Écoles Nouvelles (1899) ou Oficina Internacional das Escolas Novas (1912-26, na Suíça), que em 1968 se integrou na UNESCO; Liga Internacional de Educação Nova (1921); organização de congressos, o primeiro dos quais em 1921 (Calais), depois em 1923 (Montreaux), em 1925 (Heidelberg), em 1927 (Locarno), em 1929 (Elseneur –Suécia), em 1932 (Nice), em 1936 (Cheltenham), em 1946 (Paris), etc.; revistas em vários países europeus e latino americanos.

Se o modelo da pedagogia tradicional separava a inteligência e a razão da atividade e da afetividade, reprimindo os aspetos da vida emocional por considerá-los um impedimento no desenvolvimento cognitivo, a nova pedagogia integrou ambas partes. Contra o método único da escola tradicional, a escola nova propõe e desenvolve formas de trabalho variadas, métodos diversos com uma característica comum: os interesses da criança, a atividade dela e o respeito por ela. Por isso, o professor é importante nessa motivação e orientação.

No caso de América Latina assistimos a uma transformação dos sistemas políticos nacionalistas, numa ânsia de reformar os seus sistemas educativos, a escola e a estrutura de formação de professores, de tal forma que enviaram muitos pedagogos (e políticos) à Europa para contactarem experiências da EN e os centros conceituados da sua difusão europeia (Suíça, Bélgica, França, Alemanha, Itália, Espanha) e americana. Por outro lado houve países a contratarem pedagogos estrangeiros (belgas, franceses, espanhóis, etc.) para irem ajudar a reformar pedagogicamente esses sistemas escolares. Foi o caso de Chile, Argentina, Bolívia, Cuba, Venezuela, etc. O Brasil introduziu essas ideias da EN com Rui de Barbosa (1892) e seguiu-se-lhe Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, etc.

Por conseguinte, o grande movimento contemporâneo da educação a EN, com o surgimento de ensaios de renovação pedagógica e contributos metodológicos, que se estenderam na América e Europa, tiveram influência nos âmbitos e sistemas educativos. É verdade, que se discutiram diversas filosofias da educação nesse confronto entre a Escola Nova e a tradicional vigente na época, em relação aos fins da educação, aos métodos/técnicas na prática, os recursos didáticos, a elaboração de programas e os livros de texto de apoio. Os impulsores da EN diferiam nas conceções sobre a educação, sobre a 'criança', na vertente social da escola no contexto político e ideológico (progressista, democrático, socialista, monárquico, republicano, etc.) onde se experimentaram muitas escolas novas.

As experiências da pedagogia nova em Portugal: ação de Faria de Vasconcelos

Em relação ao Movimento da EN em Portugal, de finais do séc. XIX e primeiras três décadas do século passado, em que teve muitos admiradores e publicações em revistas das experiências de escolas europeias e dos mentores do movimento (revista '*Educação Social*' diretor Adolfo Lima), tem merecido uma atenção especial de muitos investigadores e historiadores da educação, havendo uma diversidade de documentação no modo como se implementou e desenvolveu, naquela época, dando origem a muitas publicações, relatos de experiências e a criação de escolas (Figueira, 2004). A EN era um tipo de escola alternativa à dita tradicional, respeitadora pela

individualidade dos alunos tinha em conta as suas aptidões, desde que orientadas, como foi o caso do papel do Instituto e Orientação Profissional (a partir de 1925), com ação e figura de Faria de Vasconcelos (Meireles-Coelho, 2012) no diagnóstico e aplicação de testes nesse apoio ao sistema escolar. Apesar das tentativas de inovação, as escolas novas no país conseguiram romper com a estrutura organizacional do modelo escolar vigente, impondo um cruzamento de elementos estruturais e organizacionais renovadores (Fernandes, 2006). É verdade que muitos desses elementos foram adotados:

- Da escola existente e que perduraram, como as classes graduadas de composição homogénea, os professores generalistas no ensino primário, atuando individualmente, e mais específicos no secundário, para além dos espaços estruturados de ação escolar, o controlo social pelos horários (tempo escolar), a organização de disciplinas, etc. (Nóvoa, 2005).
- De uma cultura escolar específica, que fazia parte da cartografia do que era a escola, mesmo com certas ambiguidades concetuais, introduziu aspetos renovadores.
- Elementos provenientes da EN, do seu ideário e princípios pedagógicos, que constituíram o 'saber pedagógico' para novas práticas, ditas científicas, para além da difusão de saberes e do 'saber fazer' em relação ao aluno e ao ato educativo e relação pedagógica. As principais bases eram a psicologia, com o apoio do método experimental, da pedagogia dos interesses, da educação integral, da escola ativa (participação dos alunos) e na vida (unida ao ambiente envolvente e vivências sociais), pela ação do professor orientando as atividades manuais e o espírito criativo do aluno, no respeito pela sua individualidade, numa auto disciplina e autoeducação assumida. (Fernandes, 2006; Nóvoa, 2004).

Na verdade a EN enunciou um leque de princípios do '*saber pedagógico*' do qual resultava as práticas e a difusão do saber fazer em algumas instituições educativas (não formais – fora do sistema educativo). Todas estas noções pedagógicas foram pouco precisas e suscetíveis de práticas diversas e, até contraditórias (colégios), algumas das quais necessitadas de explicação e fundamentação e, por isso caíram, por vezes, em ambiguidades, como no caso das experiências de escolas novas portuguesas (finais do século XIX e princípios do séc. XX) em que a aplicação dessas ideias em espaços sociais e a sua apropriação em projetos políticos distintos (às vezes antagónicos) expressam essa diferenciação. É verdade que a maioria dos intervenientes nesses projetos desejavam uma formação para a cidadania, pela educação social/cívica e moral, baseados em alguns casos por crenças maçónicas e republicanas (socialismo positivista) de transformação da sociedade pela 'Escola'. Neste cenário de caldeamento entre a EN e os ideais libertários na prática educativa (por exemplo na Escola Oficina n.º 1 em Lisboa), não se encontram, nos mentores das escolas novas no país, personalidades convictas ao tradicionalismo, cujos fins da educação podiam ter alguns pontos de contacto, como por exemplo o Colégio Liceu Figueirense (1902-1911) da iniciativa monárquica e religiosa. Ou seja, desde do início no seio do movimento da EN em Portugal existiu uma corrente tradicionalista e católica, bem patente em algumas instituições na sua estrutura organizacional, nas matérias (religião e moral) e atividades (orações, missa).

Muitas escolas e/ou colégios portuguesas não praticaram muitos dos princípios da EN e, isso impediu a sua expansão dentro do espírito daquele movimento. O movimento católico português foi crítico, a partir de 1926, a muitos princípios daquele movimento (ex. a coeducação). Simultaneamente a existência de uma corrente tradicionalista no seio do Movimento da EN, atestada por conflitos que levaram à mudança dos representantes da Liga Internacional para a Educação Nova portuguesa (Manuel Subtil, Cruz Filipe, Domingos Evangelista, etc.), caindo por terra a ideia de uma dualidade de 'educação nova/progressista' –'educação tradicional (Figueira, 2004). As pressões e as repressões exercidas sobre algumas figuras da EN podem ser compreendidas, já que muitas delas eram ativista políticos, em que o regime do Estado Novo foi reprimindo ou afastando, mesmo o próprio Faria de Vasconcelos que colaborou com aquele governo até 1936, no Instituto de Orientação Profissional (Vasconcelos, 1926). A importância dessas práticas pedagógicas iram integrar-se em projetos educativos nas escolas técnicas e liceus do salazarismo (Fernandes e Pintasilgo, 2003).

António de Sena Faria de Vasconcelos e Azevedo (1880-1939) é um pedagogo incontornável do Movimento da Escola Nova num século onde surge a ideia de educação popular, em que o experimentalismo dá um impulso científico à abordagem dos problemas pedagógicos. De facto foi um dos maiores vultos da pedagogia portuguesa, com uma elevada craveira internacional (Europa, Cuba, Bolívia) no campo da psicopedagogia e da orientação escolar e

profissional. Formou-se em direito na Universidade de Coimbra (1900), seguindo a tradição familiar (pai e avô juristas), sente uma profunda vocação pelas pedagogias modernas. Doutorou-se em Ciências Sociais na Université Nouvelle de Bruxelles (1904), conhecendo vultos (Decroly, G. Rouma, A. Ferrère) exercendo nesse país e na Suíça funções docentes no âmbito das ciências da educação, sendo encarregado de cursos de 'Psicologia Experimental' no Instituto J.J. Rousseau de Genebra, sob direção de E. Claparède, de quem se fez amigo pessoal.

O nosso pedagogo esteve muito ligado ao Movimento da EN desde a sua experiência da *École Nouvelle en Belgique*' (Bièrges entre 1912-1914). As suas preocupações higienistas e sociais (pedagogia social) acompanharam a ação pedagógica e experiências psicopedagógicas de Faria de Vasconcelos durante o seu período belga e suíço, em Cuba e Bolívia (1915-1920) e, depois, em Portugal (1920-1936). Contudo, o desenvolvimento físico e mental (unido ao social) da criança e do adolescente mereceu-lhe uma grande importância. É pois o homem inteiro, e não apenas uma parte dele, que este pedagogo albigacastrense quer ver educado, pois no educando desenvolvem-se as suas capacidades naturais, as suas aptidões. É óbvio que, de todas, as 'primeiras', são as fundamentais, as mais necessárias (físicas, orgânicas). Concebeu grande relevo aos estudos sobre o desenvolvimento corporal da criança e da estreita relação entre a vida mental e as condições do organismo humano (Peiró i Gregori, 2005; Pires, 2003).

No seu livro *'Problemas Escolares'* (1921), explica o que entende por pedagogia contemporânea, considerando-a com um caráter e um espírito nitidamente científico. Por outro lado, utiliza uma série de ciências, como a biologia, a antropologia, a psicologia, a sociologia, a moral, a arte, etc., cujas aquisições e métodos servem para melhor estudar, compreender, interpretar os factos e os problemas educativos e sociopedagógicos. Esses factos e problemas devem possuir um critério próprio, como factos naturais e positivos, por isso a pedagogia é uma ciência autónoma, com um corpo definido, normativa, com métodos de descrição e explicação próprios (experimentais), embora recorra às outras ciências, que a auxiliam na sua missão. A pedagogia devia ser o meio eficiente para elevar os educandos a esferas individualizadas e, ao mesmo tempo, socializadas (Vasconcelos, 1909). A educação era para o nosso pedagogo escolanovista, um todo integral que se desenvolve harmonicamente, para a formação do 'homem integral' – educação integral. E neste sentido a educação mental, que o preocupou em larga escala, constituía a base firme sobre a qual devem alicerçar-se todos os outros tipos de educação (Vasconcelos, 1923).

Para o fundador do Instituto de Orientação Profissional a educação física não pode ser feita sem se atender a condições indispensáveis, ou seja, deve assentar em bases científicas, isto é, no conhecimento da *"anatomia, da fisiologia e da mecânica do corpo"*, apoiada em métodos, processos e organização adequados, *"instalações e material"*, meios financeiros e ação esclarecida dos médicos e pedagogos (vertente médico-pedagógica, da pedologia e 'paidologia') (Ferrière, 1955). Relativamente à parte lúdica e jogos destaca a sua importância no desenvolvimento moral e social da criança, apesar de pontualizar que os jogos coletivos são uma prática detestável, que deveria ser totalmente suprimida dado que fomentam exibicionismo, assim como competitividade e rivalidades. Ou seja, dá mais relevo às atividades extracurriculares, aprendizagens não formais e aos passeios e excursões pelas múltiplas necessidades que satisfazem, além de serem um meio de cultura física, intelectual e moral, de que a escola dispõe (Meireles-Coelho, 2000, 2012; Vasconcelos, 1926).

Já dissemos anteriormente que a 'Educação Nova' apela à educação espontânea, atividades orientadas à necessidade e interesse pessoal, sendo contrária à escola tradicional, que impõe ao aluno trabalho escolar rígido, sem se preocupar com os interesses dos alunos nessas atividades. Faria de Vasconcelos contrapõe ao ensino memorista e livresco dessa educação, a prática dos trabalhos manuais, aprendizagens ditas não formais ou aprendizagens em diversos contextos de ensino. No fundo, o que valoriza é o respeito pela criança e respetivo desenvolvimento, pelo seu ritmo de aprendizagem, que parte do concreto para o abstrato e da realidade próxima para a longínqua. Para além dos jogos, valoriza os trabalhos no campo e os trabalhos manuais referindo que estes comportam vantagens pedagógicas, entendidos como "métodos de vida" (Rocha, 1988; Ryan, 1996).

Nas obras de Faria de Vasconcelos (Meireles-Coelho, 2012) é possível perceber que a pedagogia da escola nova deve ser baseada na experiência do aluno e deve adaptar-se ao seu desenvolvimento e tal só é possível se iniciarmos pelo lado prático e manual. No seu pensamento encontramos utilidade múltipla no campo pedagógico: as atividades manuais são um instrumento educativo que se posiciona no seguimento das experiências, dos interesses naturais das crianças, um instrumento educativo como "prelúdio" à educação intelectual, preparando-a e

fornecendo-lhe ocasiões de aplicar vários conhecimentos nos diversos ramos da ciências, são um precioso auxiliar educativo na descoberta das tendências, aptidões dos alunos, bem como uma oportunidade de iniciação na vida prática e fomentam o espírito de iniciativa, responsabilidade etc. Todas estas atividades integram-se no conjunto de fatores que estimulam as forças físicas da criança, ou seja, atividades que, não sendo propriamente instrutivas, têm um valor propedêutico para a instrução e educação das crianças. Segundo Faria de Vasconcelos (1909, 1921) a educação intelectual tem por objetivo promover o crescimento, o desenvolvimento, a evolução natural das diversas funções mentais, e precisa que o objetivo fundamental da instrução não é a transmissão de um saber enciclopédico, mas o desenvolvimento das aptidões intelectuais, das capacidades dos educandos, o gosto pelo trabalho. Os objetivos da educação intelectual apontam para a valorização do carácter informativo da formação intelectual, mas como meio de desenvolvimento das diversas capacidades mentais, da aprendizagem de técnicas indispensáveis para a vida social, a formação do espírito, o cultivo das aptidões próprias, gerador no espírito de alterações qualitativas (Nóvoa, 2005; Resweber, 1995).

Relativamente aos princípios fundamentais da EN o escolanovista português aplicou vinte e oito deles na Escola Nova de Biérges (Bélgica). Faria de Vasconcelos não queria uma educação contra os instintos, mas que seja eficaz e económica, a partir das tendências. Daí que a educação tanto intelectual como moral será: dinâmica, procurando despertar e dirigir as atividades naturais da criança; genética, fundando-se nessas tendências e adaptando-se à sua evolução. Quanto à pedagogia diferenciada, nesta valorização dos métodos e processos educativos propõe Faria de Vasconcelos (1909) um pragmatismo pedagógico que foi desenvolvido teoricamente por J. Dewey, mas que nele se materializa na ação concreta. A pedagogia contemporânea tem um carácter funcional, pois considera os processos mentais como instrumentos destinados a manter e a aperfeiçoar a vida, como funções vitais e não como processos em si mesmos. Não se trata dum pragmatismo rígido e unilateral, mas dum pragmatismo que defende que toda a inteligência e todo o saber devem conduzir à ação.

Relativamente à educação moral os seus interesses são mais psicológicos que filosóficos ou pedagógicos, por isso, Faria de Vasconcelos não se delonga no aprofundamento da análise dos objetivos educativos. A solução para a superação dos males que afligem a sociedade passa pela adoção de uma nova moralidade onde a educação desempenhará um papel determinante (Boavida e Amado, 2006; Carreño, 2000).

Faria de Vasconcelos (1921) rejeita as atitudes de individualismo e egoísmo e contrapõe uma moral norteadas pelos valores da sociabilidade e da solidariedade o autor estabelece a educação moral em íntima conexão com toda a ação educativa e afirma que a educação moral tornar-se o cerne, o centro de toda a educação. Realça que a educação deve desenvolver os indivíduos em harmonia com as suas potencialidades próprias (Meireles-Coelho, 2000). 'Educar para a vida' (Vasconcelos, 1915), em diferentes contextos, pelo livre exercício da sua atividade (espontaneidade, liberdade em aprender), segundo os interesses dos alunos, que o movimento escolanovista tem em Faria de Vasconcelos um dos seus intérpretes, pretendendo facilitar à criança e aos jovens uma aprendizagem na sua globalidade, em que a pedagogia contemporânea tende à formação do homem completo, na sua expressão mais alta e mais humana.

As alternativas educativas promovidas desde a EN

A expansão do movimento da EN originou outros diversos movimentos e instituições educativas, que complementaram e configuraram os sistemas educativos contemporâneos, relacionados com a educação infantil (anteriores a etapa assistencialista-instrutiva ou educativa desde o século XVIII) e/ou pré-escolar de modo institucionalizado, por razões sociais, psicológicas, pedagógicas e terapêuticas, com os seus fundamentos psicopedagógicos: métodos e escolas na Itália, com M.^a Montessori, irmãs Agazzi, escola de Montecchi de Francetti; em França com a Escola Maternal', com M.^a Pape Carpentier, Susana Brès e P. Kergomard, em Espanha as escolas 'Avé Maria' do Padre A. Manjón; na Bélgica os centros de interesse de Decroly; na Áustria os jardins de infância de A. Adler; o sistema Bradford de Mac Millan nas 'Nurse School. Ainda houve a evolução dos métodos: de ensino individualizado e de ensino coletivo e/ou de técnica de grupos homogêneos e heterogêneos; a educação personalizada no conhecimento do 'outro' como pessoa; a socialização e a dimensão comunitária do homem com muitos sociólogos e pedagogos sociais; a pedagogia da atividade e as suas alterações na base de uma pedagogia da ação, do método da intuição, do jogo, da criatividade e das provas métricas; as escolas libertárias (anarquismo, psicanálise freudiano e marxismo) e comunidades escolares em Hamburgo; as escolas socialistas soviéticas e/ou

escola única do trabalho; o movimento de desescolarização numa atitude crítica à sociedade instituição escolar (I. Illich, P. Goodman, Reimer, J. Holt); a escola como reprodução de estruturas socioculturais e como aparelho ideológico do sistema vigente; as pedagogias não-diretivas centradas no aluno e auto direção (C. Rogers); a Escola da Gestalt e o 'Groups Dynamics' (K. Levin); as técnicas de C. Freinet e a pedagogia popular e a cooperação; a pedagogia institucional com caráter psicossociológico, psicoterapêutica e de autogestão; a pedagogia libertadora de Paulo Freire; a escola perante os ambientes múltiplos e a cidade educadora (educação como fenómeno global, projeto de F. Alfieri) o movimento educativo católico (Spalding, Dupanloup, Mercier, S. João Bosco, O. Willmann, E. dévaud, Pe. Américo e as 'escolas do Gaiato'; F. Tonnucci e os contributos à escola, ao ativismo e investigação e ao protagonismo da infância; etc. (Capitán Díaz, 1986; Pendí, 1986; Peiró i Gregori, 2005).

Ora tudo isso dependeu das dinâmicas políticas e culturais da sociedade e, além disso de 3 aspetos relevantes, na nossa perspetiva:

(a)-Um século XX cheio de contradições (totalitarismo e democracia; capital monopolizador e 'welfare state', das massas e das elites, dos integralismos e da globalização) e do advento das imagens e da informação. O século passado, apesar de ser de 'culminação' e esperança no desenvolvimento e progresso (Hobsbawn, Fukuyama), esteve submetido a crises de confiança e de renovação e produziu novos problemas de grande magnitude, para além do debate filosófico de luzes e sombras sobre a pós-modernidade ou modernidade tardia.

(b)-A complexidade gerada e impactante nos vários âmbitos, devido: à modernização, ao auge das novas tecnologias da informação; à irrupção das massas, do papel da mulher e dos jovens, para além dos horrores e atrocidades de guerras e violações dos direitos humanos; à propagação a globalização em detrimento do local, das tradições e a ideologias de reação e de renovação. (Negrín & Vergara, 2006)

(c)-Mudanças na educação e na pedagogia, esta renovando-se e impondo uma prática social cada vez mais difusa e centralizada, ou seja criou-se renovação e expansão nas ideias educativas e pedagógicas (pedagogia do conhecimento). Deu-se algumas inovações nesta perspetiva como foi a afirmação das ciências da educação e o desenvolvimento da epistemologia pedagógica, o aparecimento da pedagogia crítica (neoparadigma), o desenvolvimento da pedagogia social em vários campos abrangendo os processos formativos da vida humana e aspetos da vida social. Ora nesse contexto prático a 'pedagogia dedicada ao social' intervém nos modelos de alfabetização, de cultura de massas e abertura da educação formal à não-formal/informal e, ainda a educação permanente, de adultos ou, a partir da Agenda 2000 de Lisboa, a educação ao longo da vida.

É óbvio que se aumentou a produção científica, fruto do investimento na investigação educativa e do valor (de mercado) atribuído ao conhecimento académico, a proliferação de discursos pedagógicos associados a uma especialização e fragmentação, devido aos sinais de identidade da pedagogia dentro das ciências da educação (tendências) e a falta de referências de autores fulcrais (experiências, ideias sistematizadas), como no movimento da EN, apesar de haver movimentos e posições pedagógicas diferenciadas de grande relevo. Se realizamos uma radiografia educativa/pedagógica entre contextos (escola tradicional, neoliberalismo, democracia, cultura, extraescola, tecnologias, etc.) e respostas (psicologia, currículo, ambiente, pedagogias críticas, diversidades, multiculturalismo, inclusão, professores, etc.) encontramos várias tendências que indicam uma visão progressista e renovadora da educação/pedagogia, tal como o fez a EN na sua época. Muitas experiências e pedagogias específicas, posteriores à EN, ficaram em estado embrionário (filosofia para crianças de Lippman, escola Barbiana, Waldorf, a escola em casa, etc.) (Andrés et al., 2004; Colom et al, 1997; Murga, 2001).

Ideias síntese

O movimento internacional da EN, que aglutinou a maior parte das experiências de escola moderna/ativa e progressista do mundo, constituindo uma corrente educativa com ideias, princípios pedagógicos e com técnicas de ensino-aprendizagem inovadoras, em comparação com as utilizadas na escola dita tradicional, mesmo sendo criticada como utópica ao não levar `prática todos os seus princípios. Conseguiu consolidar-se nas primeiras décadas do séc. XX, com organizações, revistas e congressos. Podemos dizer que as duas grandes tendências educativas mundiais são a EN e a escola tradicional, esta última com certa recessão em muitos países, mas convivendo e apoiada com ideologias mais ou menos conservadoras. Cada uma destas correntes tinham os seus seguidores, no avanço para a democratização no século passado, especialmente após a II Guerra Mundial (Negrín

& Vergara, 2006). Ambas coexistem nos últimos tempos oferecendo aspetos positivos e outras dimensões mais discutíveis, se bem que a EN se converte em escola democrática e escola progressista, mas com esse intuito não recusa outras instituições escolares com ideários distintos (Murga, 2001).

Uma instituição escolar aproximava-se mais ou menos ao movimento EN na medida que utilizava a quantidade de princípios do seu ideário educativo oficial. O seu termo fulcral é a atividade, aprendendo fazendo num ambiente educativo adequado, na sala de aula transformada em vida social. Ou seja, na prática qualquer instituição escolar que incumprisse princípios de laicismo e coeducação, poderia ser uma escola ativa e moderna, mas não se considerava membro integrante da EN (Trilla y col., 2001). Podemos sintetizar nos seguintes pressupostos esses elementos importantes da EN:

- Foi um movimento contestatário à escola tradicional, uma corrente educativa inovadora em métodos e conteúdos didáticos (Carreño, 2000; Rodríguez, 2009).
- Um tipo de educação baseada na prática, em que a criança passa a ser conhecida nas fases do seu desenvolvimento/crescimento (etapas de infância), convertendo-se no protagonista ativo do processo ensino-aprendizagem (Colom et al., 1997; Nóvoa, 1998).
- O professor atua como um guia (transmissão de saberes), um motivador e orientador dos interesses dos alunos, de modo a que este aprenda experimentando (Colom et al., 1997). Além disso incentiva-se a autonomia do aluno, a criatividade, o esforço e aprender a resolver os problemas que se apresentam no quotidiano (Bertrand, 1991).
- A EN promoveu a ideia da igualdade à educação (básico, elemental), de tal modo que quer que o ensino público seja para todos (gratuita incluindo livros) e propõe atribuir bolsas de estudos ou ajudas para aquelas famílias que sejam mais desfavorecidas economicamente.

Em relação a algumas críticas ao movimento da EN podemos reunir os seguintes aspetos:

- A EN é criticada ao pôr de lado alguns valores, como a convivência e o trabalho em equipo e ao inclinar-se por uma educação mais individualizada. Este aspeto de convivência e cooperação que parece pouco integrada naquele movimento.
- Experiência elitista para os filhos de grupos sociais com poder económico, já que as instituições de EN foram de índole privada e pagava-se pelo ensino, exceto em '*Yasnaia Poliana*' de Tolstoi destinada à população trabalhadora.
- A EN revolucionou as ideias pedagógicas no séc. XX, com repercussão nos sistemas escolares, na inovação pedagógica ao nível da prática e na igualdade de oportunidades a todos no acesso à educação pública, antecedendo-se à educação inclusiva de finais do século passado.
- Certo anti-intelectualismo da EN, já que a pedagogia ativa valoriza a educação intelectual dentro de certos limites, já que o importante era os interesses da criança e não o programa escolar (J. Dewey), pois tratava-se de uma questão de método e do estabelecer técnicas para adaptar as matérias às características concretas de cada aluno (idade, desenvolvimento mental, necessidade do meio, etc.).
- A EN centraliza-se na alegria/prazer e no jogo prescindindo do valor formativo do trabalho e do esforço, já que o prazer segue a ação (Bertrand, 1991; Tiana, 2005).
- Divulga-se uma educação libertária que esquece o valor em si mesmo e o valor social das matérias. Não existe liberdade e espontaneidade da criança, já que tudo está preparado, com uma certa dose de improviso, que de planeamento, em que a criança é o centro do processo e o professor numa situação subsidiária (colaborador ativo dos alunos). O professor parece um guarda das crianças (mediador, orientador, coordenador), no zelo dos seus direitos, necessidades e interesses, mas não o centro da atividade escolar (Pendí, 1986).

- A EN não é a vida mas um microcosmos artificial que pouco tem que ver com a realidade, em que a sociedade fica aferrada a princípios mais obsoletos (competitividade), não baseada na solidariedade e no apoio mútuo (García Garrido & García Ruiz, 2005).
- A EN trabalhava mais à educação dos sentidos e menos a capacidade de compreensão, já que o estudo de uma matéria não era uma finalidade, mas sim um meio ou instrumento para aprender. De facto, esquece aquele movimento da importância dos exercícios e tarefas memoristas e repetitivas, que parecem também imprescindíveis como a tabuada ou outras aprendizagens. A EN procura o desenvolvimento de habilidades, técnicas de aprendizagem cognitiva, no desenvolvimento da memória na harmonia do desenvolvimento integral.

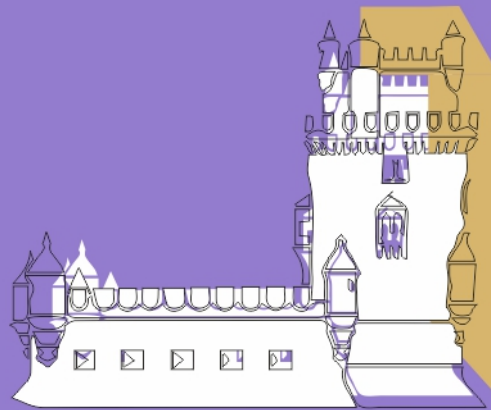
As tendências provenientes, em geral, do movimento da EN são uma forma de assinalar as correntes pedagógicas e autores que constituíram as linhas de força que mais ou menos orientaram a renovação da educação e pedagogia, ao longo do séc. XX (Correia, 1998). O arraste dessas tendências terá que ser compreendido no contexto dos fatores socioculturais, políticos e institucionais que nutriram e nutrem as nossas escolas. Por isso, esse germinar de ideias educativas desde a EN, em que algumas delas ficaram em hibernação até meios e contextos adequados para florescerem, enquanto outras progressivamente se renovaram e deram aspetos inovadores às ideias antecedentes (Andrés et al., 2004; Rodríguez, 2009).

Esperamos que esta análise dê uma ideia global (analítica e sintética) de reflexão e de questionamento desde a educação, a pedagogia e a escola, num pensar de onde vieram essas tendências, como as utilizamos nas práticas e para onde se dirigem, nos contextos atuais da filosofia e política educativa, a ideia da educação como projeto social e político (Dewey), a diversidade de aprendizagens em contextos diversos (inclusão), na noção de 'educação para toda a vida ou ao longo da vida'.

Referências bibliográficas

- Andrés, M. del M. P. (Coord.) (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Neva.
- Araújo, A. F. (2003). *Educação e Imaginário. Da criança mítica às imagens da infância*. Lisboa: Ed. Ismai.
- Bertrand, Y. (1991). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Boavinda, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspetivas*. Coimbra: Publ. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Brubacher, J. (1966). *A History of the Problems of Education*. N. York: McGraw-Hill.
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP/FEU.
- Capitán Díaz, A. (1986). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa (Vol. II)*. Madrid: Dykinson.
- Carreño, M. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.
- Colom, A. J. (coord.) (1997). *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Connel, R.W. (2001). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Delaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Fernandes, R. (2006). *A Pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa/Biblioteca Breve.
- Fernandes, R., & Pintassilgo, J. (Orgs) (2003). *A Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no Século XX*. Lisboa: Grupo SPICAE.
- Ferrière, A. (1955). *Les écoles nouvelles et leur rôle dans la transformation de la pédagogie contemporaine*. Bruxelles: Éd. L'Institut National de Cinématographie Scientifique.
- Figueira, M.H. (2004). *Um roteiro da educação nova em Portugal. Escola novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- García Garrido, J. L., & García Ruiz, M. J. (2005). *Temas candentes de la educación en el Siglo XXI*. Madrid: Ediciones académicas.
- Meireles-Coelho, C. (2000). *Educação do Século XX (1901-2000)*. Aveiro: Publicações da Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, C. (trad.) et al. (2012). *Faria de Vasconcelos – Uma escola nova em Bélgica – Prefácio de A. Ferrière*. Aveiro: Glocal-Associação Científica Internacional.

- Murga, M. A. (2001). Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Guía Didáctica. Madrid: UNED.
- Negrín, O., & Vergara, J. (2006). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Nóvoa, A. (2004). Fronteiras e limites da Educação. Porto: ASA.
- Nóvoa, A. S. (1998). Histoire & Comparaison (Essais sur L'Éducation). Lisboa: Educa
- Nóvoa, A. S. (2005). Evidentemente. Histórias da Educação. Porto: ASA.
- Peiró i Gregori, S. (2005). *Instituciones educativas y modelos pedagógicos*. Badajoz: Abecedario.
- Pendi, A. I. (1986). La educación contemporánea. Teorías e instituciones. Valencia: Nau Llibres.
- Pires, J. (2003). O Planeamento no modelo pedagógico do movimento da escola moderna. *Revista Escola Modernas*, 17 (5ª série), pp. 23-42.
- Resweber, J-P. (1995). *Pedagogias Novas* (2.ª ed.). Lisboa: Teorema.
- Rocha, F. (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Lisboa: Estante.
- Rodríguez, J. (2009). *Temas educativos asociados al Siglo XXI*. Tenerife: Arte.
- Ryan, A. (1996). John Dewey and the High Tide of American Liberalism. N. York: Norton.
- Tiana, A. (2005). La historia de la educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. In M. Ferraz, *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas* (p. 105-146). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tiana, A., Ossenbach, G., & Sanz, F. (2002). *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED.
- Trilla, J. (coord.) (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona: Editorial Graó.
- Vasconcelos, A. S. F. (1909). *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand. [2ª ed. 1934].
- Vasconcelos, A. S. F. (1915). *Une école nouvelle en Belgique*. Paris e Neuchâtel: Delachaux & Niestlé & Librairie Fischbacher.
- Vasconcelos, A. S. F. (1921). *Problemas Escolares* 1ª série. Lisboa: Seara Nova.
- Vasconcelos, A. S. F. (1922). *Por Terras de AlémMar. Viagens na América*. Lisboa: Seara Nova.
- Vasconcelos, A.S.F. (1926). O Instituto de Orientação Profissional 'Mara Luísa Barbosa de Carvalho. Lisboa: Tipografia Torres.



CON
FERÊN
CIA

CONFERENCE

SEC

s p c e

grupos de trabalho

Universidade Lusófona
25-27 JANEIRO | JANUARY 2016
Lisboa, Lisbon

FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIO(A)S NO CONTEXTO DA TRANSNACIONALIZAÇÃO EDUCATIVA: VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE OU ADAPTAÇÃO À REFORMA?

Luciana Leandro da Silva
Universidade Federal de Campina Grande

Introdução

Na transição para o século XXI observam-se intensas mudanças no sistema econômico e produtivo que deixa de se centrar na produção de bens para privilegiar a produção e uso intensivo dos conhecimentos (Bernheim & Chauí, 2008). Isto marca a inauguração da chamada sociedade/economia do conhecimento, na qual a educação é considerada pilar do desenvolvimento econômico e social.

Neste contexto, as universidades e a formação oferecida pelas mesmas são chamadas a cumprir complexas e contraditórias demandas numa sociedade de classes: por um lado, os rápidos avanços tecnológicos exigem uma constante atualização e a formação de quadros profissionais flexíveis e adaptados às exigências do mercado laboral; por outro, a educação e a formação são chamadas a formar pessoas e profissionais amplamente conscientes de seu lugar na sociedade, capazes de transformar sua realidade.

Neste contexto de transição e incertezas, torna-se um grande desafio formar professores conscientes das determinações do seu trabalho. A responsabilidade pela formação de professores recai atualmente sobre a educação superior, sendo as universidades consideradas o *locus* privilegiado de formação desses profissionais. No entanto, nem sempre os professores que atuam neste nível educativo tem uma formação específica para o exercício da docência, ao contrário do que ocorre com os docentes da educação básica, aos quais é exigida formação no âmbito da pedagogia ou das licenciaturas.

Esta falta de formação específica unida aos intensos processos de reforma e às demandas com relação à qualidade da educação, sobretudo a partir das políticas de expansão do acesso e incorporação de novas metodologias baseadas no uso das TIC, impulsaram o surgimento de setores de formação em universidades dos mais variados contextos.

Nesta comunicação apresentam-se alguns resultados da pesquisa de doutoramento⁶¹ que analisou as políticas de formação de docentes universitários/as vigentes em universidades públicas paulistas e catalãs. Propõe-se uma análise comparada, pois se considera que as mudanças e reformas que estão ocorrendo neste nível são parte de uma agenda educativa de caráter global, portanto, que transpassa as especificidades históricas, contextuais, culturais e institucionais, impondo desafios muito similares às universidades de distintos países e regiões.

Desafios da globalização para as universidades e para a formação

Na chamada sociedade/economia do conhecimento a educação é entendida como um fator competitivo e motor do desenvolvimento social e econômico. Isto coloca a formação no centro da agenda política de diferentes países e regiões e faz dela um campo de amplo interesse para múltiplos atores nacionais e transnacionais, aumentando o risco de abordar a educação e o conhecimento como meros serviços ou mercadorias.

Nos últimos anos, diferentes organismos internacionais como UNESCO e OCDE vêm colocando maior atenção nas universidades e na formação profissional de nível superior, reiterando a necessidade de expansão das matrículas, de qualidade e de satisfação das necessidades do mercado de trabalho.

⁶¹ Pesquisa realizada entre 2010 e 2014 com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, Brasil).

Deste modo, a educação se caracteriza como fenômeno de interesse internacional e transnacional. A transnacionalização educativa, diferentemente do conceito de internacionalização, sinaliza um deslocamento dos centros decisórios a outros níveis que ultrapassam o âmbito do Estado nacional e sustenta-se numa visão de educação para a competitividade e o lucro, vista como um bem comerciável que necessita de um marco regulatório supranacional (Dias Sobrinho, 2005).

No contexto da transnacionalização educativa, observa-se a formação de espaços comuns de educação superior, como modo de fortalecer a convergência dos sistemas educativos, a mobilidade, a atração e a competitividade de cada região. A recente construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) como projeto intergovernamental e transnacional para promover a competitividade e atração dos sistemas educativos europeus, especialmente com relação aos Estados Unidos, também promove um ajuste das universidades europeias às novas demandas do sistema capitalista global, fortalecendo a integração econômica e a mobilidade de mão-de-obra qualificada, por meio da convergência e do reconhecimento de títulos. Deve-se ressaltar que esta tendência de regionalização educativa não se limita ao contexto europeu, mas também está influenciando as políticas educacionais em outros continentes.

Neste sentido, autores como Azevedo (2008), Verger e Herme (2010) verificaram uma grande aproximação do EEES às metas estabelecidas pelo Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) processo que destaca, entre outras coisas, a necessidade de reconhecimento das qualificações, incentivo à mobilidade dos estudantes e professores e implantação de ações conjuntas na área de formação de professores.

Deste modo, os atuais processos de mudança e convergência da educação superior demonstram intensa preocupação quanto ao papel dos professores, pois concebem os mesmos como atores centrais para garantir a qualidade educativa:

Aunque la preocupación con la formación de formadores viene de lejos, ahora los propios procesos de convergencia europea en torno de la sociedad del conocimiento ponen el acento en la misma, dado que existe una clara consciencia del papel del profesorado sobre la calidad de la educación (OCDE, 2005 apud Tejada & Fernández, 2009: 14).

É preciso considerar ainda que a construção de políticas educativas comuns implica intensas reformas nos sistemas educativos, de modo a promover a convergência de orientações didáticas e a incorporação de novas dinâmicas, estruturas e linguagens, convocando-nos a pensar sobre a influência desses processos no trabalho e na formação dos professores universitários.

Reformas educativas e formação docente

As políticas de formação de professores universitários não podem ser analisadas desvinculadas do sistema social, político, econômico e cultural onde são produzidas. No contexto europeu, os discursos educativos atuais giram em torno à centralidade dos professores universitários nos processos de transformação impulsionados pelo EEES, considerando a formação um elemento essencial para a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Apesar das vantagens da formação continuada para a qualidade educativa, a mesma não pode ser vista simplesmente como algo positivo, mas como fenômeno complexo e dialético, um campo onde coexistem diferentes interesses.

Num contexto onde ocorrem significativas mudanças no sistema produtivo e no papel das universidades, as quais intensificam a preocupação com a formação dos/das docentes e com a pedagogia universitária, Almeida (2011) indaga sobre se a pedagogia e a didática, como amplos e complexos campos do conhecimento, estão sendo considerados marcos suficientemente amplos para basear as ações formativas nas universidades ou se, ao contrário, "estariam sucumbindo em meio as pressões da política neoliberal que contraditoriamente impulsiona a formação e a coloca na primeira linha da reforma" (p.76). Para a autora, "isto só é possível por meio de uma visão técnico-instrumental que arrasta concepções e práticas educativas em nome da eficiência e do cumprimento de reformas" (idem).

Desta forma, a preocupação com a formação permanente dos professores e professoras universitárias deriva da constatação de que este campo está sendo influenciado pelos processos de reforma educativa de caráter regional e transnacional, muitos dos quais apoiados num paradigma técnico-instrumental que concebe a formação como processo de adaptação e não necessariamente como processo de emancipação e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Para além destas pressões do sistema econômico neoliberal, existe atualmente no âmbito educativo um consenso em torno à ideia de que para ser professor/a universitário/a não basta dominar certos conteúdos ou uma determinada matéria, mas é imprescindível uma preparação específica para o exercício da docência.

Autores como Zabalza (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Leite (2008) entre outros ressaltam a importância de institucionalizar projetos e iniciativas de formação didático-pedagógica, capazes de proporcionar-lhes fundamentos teóricos para sua prática e apoio permanente, especialmente num contexto em que estes profissionais experimentam contraditórias demandas e desafios.

Objetivo e metodologia

O objetivo central da pesquisa realizada foi caracterizar as tendências que influenciam as políticas de formação de docentes universitários, especialmente com relação às diretrizes e recomendações internacionais e regionais dirigidas à educação superior. O estudo fundamentou-se na comparação de políticas de formação no âmbito de seis universidades públicas paulistas e catalãs, como mostra a seguinte tabela:

Tabela 1: Instituições universitárias participantes

Comunidade Autônoma da Catalunha	Estado de São Paulo
<i>Universitat Autònoma de Barcelona</i> (UAB)	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
<i>Universitat Politècnica de Catalunya</i> (UPC)	Universidade de São Paulo (USP)
<i>Universitat Rovira i Virgili</i> (URV)	Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Fonte: Elaboração própria.

Foram escolhidas apenas instituições públicas devido a sua importância social e por considerar que são as mais afetadas pelas transformações atuais, já que o processo de transnacionalização educativa influencia notoriamente a formulação de políticas públicas, através da intensificação da lógica de mercado e das tendências de construção de espaços comuns.

A comparação das diferentes realidades teve por base as ideias desenvolvidas por autores que defendem uma perspectiva crítica com relação à educação comparada.

Considerando as contribuições de Nóvoa (apud Ferrer, 2002), o enfoque adotado na presente pesquisa deriva das perspectivas do sistema mundial, pois se pretende "mostrar o caráter transnacional dos fenômenos que se leem habitualmente só desde a perspectiva nacional" (idem: 111). Buscou-se, assim, combinar o emprego de perspectivas "macro" (fenômeno da globalização e da transnacionalização) e "micro" (política de formação de professores no âmbito das universidades).

Ao adotar esta perspectiva de pesquisa, foi necessário indagar sobre as possibilidades e limites de utilizar e/ou reproduzir os paradigmas teórico-metodológicos habitualmente empregados para a comparação baseada no nacional. Neste sentido, Dale e Robertson (2007) questionam o distanciamento entre a natureza emergente da educação na era da globalização e os enfoques que dominaram a educação comparada e que reforçam a comparação com base no nacional; estes autores defendem a superação do *nacionalismo metodológico* e a adoção de perspectivas de pesquisa que vão para além do nacional. Deste modo, optou-se por centrar o estudo no caráter transnacional e institucional das mudanças que ocorrem no campo da política de formação.

A metodologia adotada se baseia na complementaridade entre os enfoques qualitativo e quantitativo, utilizando as seguintes técnicas para a coleta de dados:

- Análise de documentos oficiais de caráter internacional e regional;
- Entrevistas com responsáveis e especialistas no campo da formação;
- Questionário aos docentes das seis universidades participantes;
- Grupos focais com participantes dos projetos de formação.

Todos os instrumentos foram construídos a partir dos objetivos da pesquisa e da definição de alguns eixos estruturais de análise:

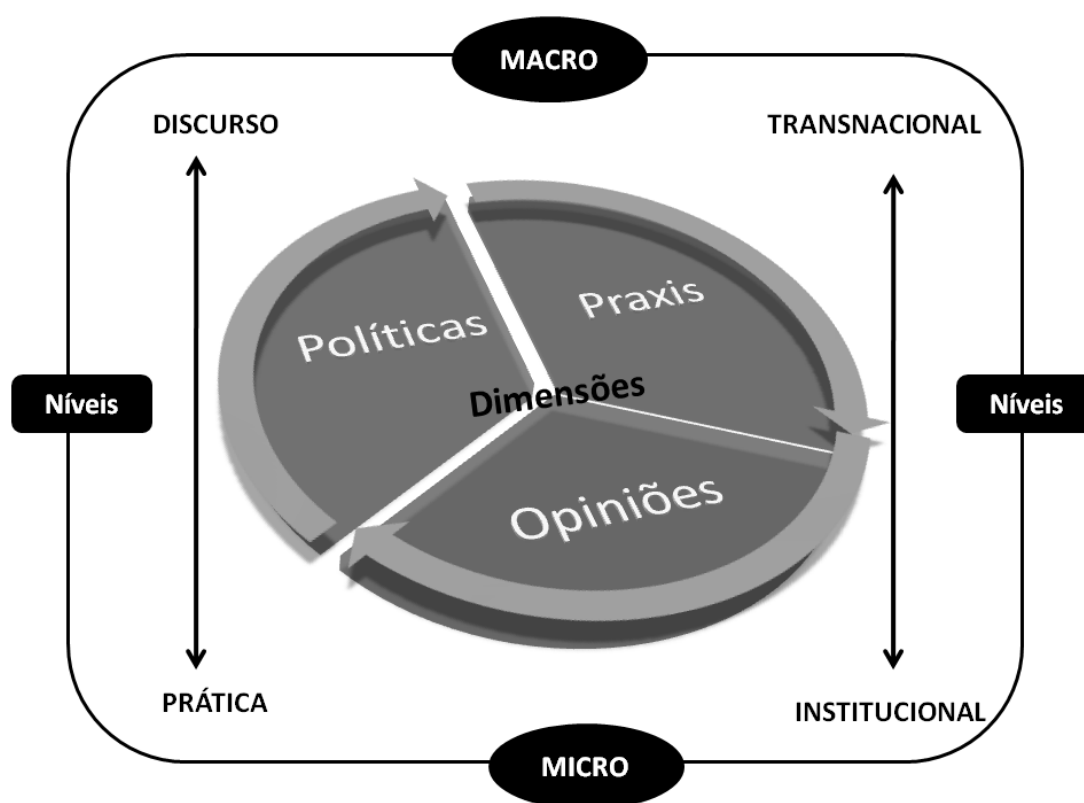


Figura 1 – Níveis e dimensões da pesquisa

Fonte: Elaboração própria.

A figura n.1 mostra que foi realizada uma análise que vai do “macro” ao “micro”, isto é, desde os discursos produzidos no nível transnacional - que implicou analisar documentos de caráter internacional e regional publicados nos últimos anos sobre a formação - até as práticas que ocorrem no nível institucional - o que exigiu

conhecer as práticas e iniciativas de formação no âmbito das universidades. Além disso, nossas dimensões principais de análise foram as políticas, as práxis⁶² e as opiniões dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Antes de apresentar os resultados, é relevante caracterizar os setores de formação nos quais a pesquisa foi realizada.

Setores de formação nas universidades catalãs e paulistas

Em um contexto de intensas transformações sociais que atingem o papel das universidades em diferentes lugares do mundo, aumenta a preocupação quanto à formação permanente dos/das docentes de algumas universidades em São Paulo e Catalunha. Para além das especificidades e diferenças que marcam cada uma dessas regiões e instituições, chama a atenção a criação e institucionalização de setores que se encarregam de oferecer suporte e organizam atividades de formação dirigidas aos professores universitários.

Por ser um fenômeno recente, ainda não existem muitos estudos a respeito, o que torna relevante e pertinente analisar as tendências na formação de professores universitários em ambos os contextos. A tabela n.2 mostra os setores e objetivos da formação oferecida pelos mesmos:

Tabela 2 - Breve panorama dos setores de formação de professores universitários

Universidades	Setores de formação e ano de criação	Objetivos principais
<i>Universidad Autònoma de Barcelona (UAB)</i>	Unidad de Innovación Docente en la Educación Superior (IDES) criado em 2003	Possibilitar aos docentes: refletir sobre a formação por competência; desenhar disciplinas e sistemas de avaliação; avaliar o papel das metodologias ativas no novo marco do EEES; utilizar as TIC como suporte à docência; compartilhar experiências do processo de adaptação das titulações ao EEES.
<i>Universidad Rovira i Virgili (URV)</i>	Instituto de Ciencias de la Educación (ICE-URV) criado em 1999	Possibilitar aos professores: adquirir conhecimentos, destrezas e atitudes vinculadas às competências docentes; tomar consciência da necessidade de inovação educativa; desenvolver competências e habilidades docentes para promover a mudança; estabelecer espaços de intercâmbio de experiências docentes; gerar equipes docentes para concretizar projetos de inovação e adaptação ao EEES.
<i>Universidad Politècnica de Catalunya (UPC)</i>	Instituto de Ciencias de la Educación (ICE-UPC) criado em 1998	Oferecer formação pedagógica básica, principalmente prática, coerente com o modelo educativo europeu e que permita aos professores desenvolver, melhorar e inovar sua atuação docente; contribuir ao desenvolvimento profissional dos professores em todos os âmbitos da sua atividade acadêmica.
Universidade de São Paulo (USP)	Gabinete de Apoio Pedagógico (GAP) existente desde 2004 e Comissão de Apoio Pedagógico (CAP) criada em 2008	Construir espaços de aperfeiçoamento pedagógico para os docentes da Universidade de São Paulo. Valorizar as atividades relacionadas à Graduação, incentivando e dando apoio aos docentes para que renovem e aprofundem seus conhecimentos no sentido de melhorar a qualidade do ensino ministrado.

⁶² Optou-se pelo conceito de "práxis" e não "prática", pois o mesmo engloba a relação dialética entre teoria e prática. Deste modo, as "práxis de formação" se referem às concepções que orientam a prática formativa nas diferentes instituições.

Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) , criado em 2000 e Centro de Estudos sobre a Prática Pedagógica (CENEPP) desde 2008	Promover a reflexão sobre a prática pedagógica e a divulgação de experiências bem sucedidas em sala de aula; possibilitar o aperfeiçoamento contínuo da docência e garantir a manutenção da qualidade do ensino na universidade, ao lado da pesquisa e da extensão.
----------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA²) Criado em 2011	Oferecer ações contínuas que permitam valorizar as aprendizagens e a docência na graduação; promover e divulgar eventos nas áreas de educação, ensino, pedagogia e avaliação do ensino superior; oferecer apoio e serviços que auxiliem docentes no constante aprimoramento de sua atividade de ensino; Oferecer auxílio acadêmico-administrativo para ações que visem captar recursos e investimentos para inovações e aprimoramento no ensino de graduação.
---------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados coletados na investigação.

Em termos comparativos, as universidades catalãs foram as primeiras em desenvolver setores para a formação dos docentes, especialmente através dos Institutos de Ciências da Educação (ICEs), antes mais voltados para a formação continuada de professores da educação básica e que, nos últimos anos, vêm se dedicando ao campo da formação docente universitária. Em algumas universidades também foram criados setores voltados especificamente para a docência universitária (como é o caso do IDES, UAB) que oferecem apoio para a concreção dos desafios colocados pela construção do EEES. Observa-se que a preocupação com a construção do EEES é muito presente nos objetivos da formação das universidades catalãs, especialmente no que se refere à formação por competências, melhoria das estratégias metodológicas, uso das novas tecnologias, inovação docente e intercâmbio de experiências.

Nas universidades paulistas o processo de criação destes setores é mais recente: na USP o Gabinete de Apoio Pedagógico foi criado em 2004 e se transformou em Comissão de Apoio Pedagógico em 2008. Também em 2008 houve na UNESP a criação do Núcleo de Estudos sobre a Prática Pedagógica (NEPP), atual CENEPP, um projeto descentralizado que se caracteriza especialmente por possuir comissões nos diferentes campi; além do CENEPP, existe no âmbito na Faculdade de Medicina de Botucatu (FMB-UNESP) o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), que atua no campo da formação de profissionais da área da saúde desde o ano 2000. Na Unicamp o (EA)² começou a funcionar em 2011 e aos poucos está ganhando protagonismo dentre as políticas institucionais.

Comparando os objetivos destes setores de formação, nota-se ênfase em temas como: aperfeiçoamento pedagógico, reflexão sobre a prática, qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, melhora da formação dos graduandos e apoio contínuo à docência.

Resultados e discussão

Nesta seção apresenta-se e discutem-se os resultados relacionados ao papel dos docentes e da formação, às concepções, conteúdos, estratégias de formação, assim como às razões que motivam e obstaculizam a participação dos docentes nas ações formativas. A partir da análise destes aspectos foi possível verificar a emergência das condições de trabalho como categoria central. A apresentação dos resultados é feita de acordo com as técnicas utilizadas.

Análise documental

A análise dos documentos oficiais buscou identificar as diretrizes e recomendações internacionais e regionais relacionadas ao papel dos docentes e da formação.

Um dos documentos produzidos durante a Conferência Mundial de Ed. Superior – CMES (UNESCO, 1998a) trata do duplo papel dos professores: quanto à função docente, ressalta a responsabilidade dos professores de “fazer mais com menos”, ou seja, velar pela qualidade e melhora de seus conhecimentos e aptidões, num contexto de duras restrições financeiras e de aumento das demandas; quanto à função pesquisadora, o documento reconheceu que esta é afetada pelas avaliações de qualidade, que consideram principalmente a capacidade dos pesquisadores de obter financiamento externo e de publicar mais. Ao fazer tais constatações e solicitar que os professores desenvolvam competências para “adaptar-se” a esta nova situação, entende-se que estes discursos amparam o processo de precarização da profissão docente.

Quanto ao papel da formação, a Declaração da CMES (UNESCO, 1998b) destacou a importância de uma “energética política de formação do pessoal”, incentivando a atualização e melhora das competências pedagógicas, didáticas e metodológicas mediante programas de formação para a inovação permanente, mediante a garantia de condições profissionais e financeiras. Na Conferência de 2009 (UNESCO, 2009), se retomou esta questão, mas a formação passou a ser considerada um elemento estratégico para garantir que o “staff” cumpra suas “novas funções” no contexto de intensas mudanças nos sistemas.

Deste modo, foi possível notar avanços e retrocessos e a tentativa de conciliação de distintos interesses presentes no momento de produção desses documentos. No campo específico da formação docente, observou-se um importante giro discursivo sobre o papel da formação de uma Conferência a outra, pois esta passou a ser vista como elemento estratégico para a consolidação dos processos de reforma.

Na análise dos documentos de caráter regional, o Comunicado de Bergen (2005) manifesta a preocupação de que os esforços para introduzir mudanças estruturais e melhorar a qualidade da docência não prejudiquem o fortalecimento da pesquisa e da inovação, já que estas são centrais para garantir a atração e competitividade do EEES.

No âmbito do SEM, a Comissão Regional Coordenadora de Educação Superior (CRC-ES) incluiu entre seus objetivos estratégicos o de “promover a educação de qualidade para todos como fator de inclusão social, de desenvolvimento humano e produtivo” (Plano Estratégico 2011-2015) e dentro dele contemplou a necessidade de fortalecer a formação para a docência universitária. Deste modo, a formação está presente na agenda educativa regional, ainda que por vezes se privilegie a pesquisa e a inovação frente ao ensino e à docência.

Entrevistas

Quanto à dimensão das “políticas”, as entrevistas permitiram constatar que no contexto catalão a criação dos setores de formação foi potenciada pelo processo de adaptação das universidades ao EEES, o que impulsionou a revisão dos planos de estudos, a reestruturação dos cursos e reforçou a ideia de garantia de qualidade e avaliação; as reorientações no campo da formação se justificam também pelo aumento do número de estudantes e pela necessidade de trabalhar com metodologias ativas.

Nas universidades paulistas, a criação dos setores de formação foi impulsada pela revisão das diretrizes curriculares, pelas políticas de expansão e pela introdução da educação à distância.

Por meio das entrevistas⁶³ com responsáveis de formação e especialistas foi possível diagnosticar também os principais aspectos que caracterizam a “práxis” da formação nas universidades estudadas. A tabela a seguir reúne e contrasta as principais informações recolhidas:

⁶³ Ao todo foram entrevistados 10 responsáveis e 16 especialistas no âmbito da formação de professores.

Tabela 3: Alguns aspectos da práxis da formação nas universidades catalãs e paulistas

Categorias	Universidades Catalãs	Universidades Paulistas
Concepções	Formação centrada na aprendizagem, o que exige uma mudança no papel docente e maior dedicação por parte destes. Formação pragmática, por meio de atividades que produzem algum resultado imediato. Formação como transferência de conhecimento	Formação como questionamento e reflexão sobre a prática, onde as oficinas tem preferência. Defende-se o uso de estratégias não diretivas e de espaços que se promovam uma ampla discussão, não apenas para “dar receitas”.
Conteúdos	Atividades privilegiam a política institucional, centrando-se na aprendizagem do inglês, desenho dos planos de estudo, metodologias, competências, avaliação, TIC, mas também buscam atender necessidades mais específicas dos docentes.	Privilegia-se uma discussão ampla e aberta, que cubra vários tópicos da docência, como: fundamentos da Ed. Superior, projeto político-pedagógico, didática, metodologia, avaliação, incorporação das TIC em sala de aula, etc.
Estratégias e Formatos	Uso de plataformas virtuais e EaD Atividades curtas e práticas (preferência por oficinas) Formação à medida Flexibilidade de horários, períodos e espaços físicos que facilitem a participação dos professores Incentivam a formação de grupos de inovação	Uso de portfólios e tendência de utilizar plataformas virtuais e ferramentas EaD Atividades formais e informais (rodas de conversa, diálogo entre docentes de diferentes áreas, etc.) Preocupação por oferecer atividades práticas e que incentivem a reflexão sobre a prática docente Formação flexível aos horários dos docentes

Fonte: Elaboração própria, a partir dos resultados da investigação.

Através da análise das concepções, conteúdos, estratégias e formatos que caracterizam as atividades formativas percebeu-se que nas universidades catalãs está mais presente a visão de formação como estratégia de implantação da reforma, enquanto nas universidades paulistas existe maior propensão a utilizar a formação como estratégia que reforça a dimensão pedagógico-didática da docência e a reflexão sobre a prática, ainda que também coexistam tentativas de privilegiar uma formação mais instrumental, por meio da incorporação e atualização tecnológica e cumprimento das demandas relacionadas à expansão das matrículas e ao aumento das exigências aos docentes.

Quanto à dimensão das “opiniões”, nas entrevistas com responsáveis e especialistas na área, a questão das “condições de trabalho” dos docentes emergiu como categoria central, pois em muitos momentos este tema foi mencionado pelos/as entrevistados/as. No caso das universidades catalãs os responsáveis de formação comentaram sobre o aumento das demissões e as muitas horas de trabalho que os professores devem assumir:

Muchos profesores que ya están dando clases, aumenta el número de horas de clase por una legislación a nivel estatal y por tanto tienen menos horas para dedicar a la formación. Además de la sensación se vive, en una situación de crisis, donde muchos compañeros se van, donde no hay una perspectiva de continuidad, o sea, continuidad en cuanto a la situación que ahora mismo se vive, estamos viviendo un proceso de reestructuración importante dentro de la universidad y por mucho que los profesores sean funcionarios, el cambio organizativo también llega a ellos y les afecta directamente. (Entrevista com Responsável n.1).

Além disso, outros problemas mencionados foram: a falta de participação dos professores nas atividades de formação, a escassez de recursos (especialmente para a docência, pois a pesquisa costuma contar com fontes diversificadas de financiamento) e a falta de reconhecimento da docência.

Nas universidades paulistas, os responsáveis também afirmaram que um dos principais problemas é justamente a falta de valorização do que se faz em sala de aula, ou seja, da docência com relação à pesquisa e à produtividade acadêmica.

(...) porque se a lógica de trabalho não valoriza, porque o professor vai sacrificar sua vida e abrir espaço para a formação? Digamos que em um ano ele poderia ter escrito mais um artigo se não tivesse dedicado seu tempo a estudar e discutir sua prática. Então, esta resistência do corpo docente tem um aspecto que é cultural-ideológico, vamos dizer assim, e outro que é empírico-prático: a realidade mostra que o professor não vai ganhar nada com isso. (Entrevista com Especialista n.10).

Eles também afirmaram que os professores estavam sobrecarregados e esgotados, o que não lhes permitia ter tempo e disponibilidade para participar da formação.

Todos dizem 'legal, excelente iniciativa', mas pra essa iniciativa se concretizar numa atuação, os discursos são múltiplos 'estou com pouco tempo, sobrecarregado neste semestre'. (Entrevista com Responsável n.4).

Sentimos que os professores estão extremamente esgotados. (Entrevista com Responsável n.5).

Alguns especialistas também ressaltaram a gravidade desta questão:

no âmbito da universidade, por acaso, a gente tem percebido um excesso de trabalho dos professores, vou chamar de profissionais. Esse excesso de trabalho está em várias instâncias. (Entrevista com Especialista n.13).

Constatou-se, assim, a profunda precarização das condições de trabalho destes profissionais nas diferentes instituições estudadas. A falta de tempo e a sobrecarga de trabalho afetam os docentes de ambas as regiões e se constituem como obstáculos para a concretização da política de formação, já que dificultam a participação dos docentes nestas atividades.

Questionários

Um dos itens centrais do questionário aplicado pretendia diagnosticar aquilo que motivava e desmotivava os docentes a participar das atividades de formação. A motivação está associada principalmente à pertinência das atividades ao trabalho e à área de conhecimento dos docentes, ao interesse dos docentes pelos temas abordados e à possibilidade de enriquecer o seu currículo.

Quanto à desmotivação, analisaram-se as razões principais da "não participação", ou seja, os obstáculos que os impedem de participar das atividades formativas.

Tabela 4: Razões da não participação nas ações de formação⁶⁴

Razões da "Não Participação"	Catalunha		São Paulo		Total
	N	%	N	%	%
1. Falta de tempo/Sobrecarga de trabalho	227	32%	219	31%	63%
2. Os temas trabalhados não estão dentro dos meus interesses	94	13%	49	7%	20%
3. A formação não é reconhecida para a promoção/plano de carreira	35	5%	50	7%	12%
4. A experiência que tenho como docente já é suficiente	21	3%	12	1%	4%
Os conhecimentos pedagógicos são desnecessários para o meu trabalho	3	1%	1	0%	1%

⁶⁴ A amostra total estava constituída por 721 professores/as das seis universidades participantes. Neste item os docentes poderiam escolher uma ou mais razões que traduzissem os motivos da "não participação" nas ações formativas. Deste modo, a tabela mostra o número e porcentagem relacionados à quantidade de vezes que cada uma das razões foi selecionada pelos participantes.

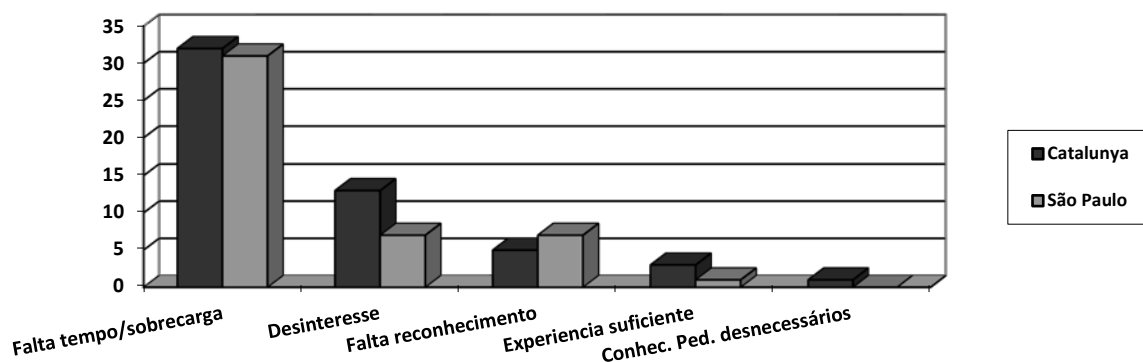


Figura 2: Razões da não participação nas ações de formação

Fonte: Elaboração própria, a partir dos resultados da investigação.

A razão principal é a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho, seguida da falta de interesse pelos temas e a falta de reconhecimento da formação.

As razões menos significativas foram: “experiência suficiente como docente” e “os conhecimentos pedagógicos são desnecessários para meu trabalho”. Deste modo, entende-se que boa parte do(a)s professore(a)s assume a necessidade dos conhecimentos pedagógicos e, ao contrário do que se costuma pensar, eles demonstram não estar convencidos de que somente sua experiência docente seja suficiente para justificar sua não adesão às ações formativas.

Na análise das razões da não participação em função do sexo, não houve diferenças significativas entre os grupos, de modo que a falta de tempo/sobrecarga é a razão principal tanto para homens como para mulheres.

Grupos Focais

As participantes dos grupos focais⁶⁵ reconheceram a importância das iniciativas de formação oferecidas institucionalmente. Quando questionadas sobre a motivação e os obstáculos, elas confirmaram aquilo que foi visto nas entrevistas e nos questionários: o principal obstáculo é a falta de tempo, que dificulta a participação dos docentes nas atividades formativas. Outros obstáculos mencionados foram: a valorização excessiva da pesquisa e a desconexão entre teoria e prática.

Conclusões e considerações finais

Os resultados mostraram que a caracterização das tendências no âmbito das políticas de formação de professore(a)s universitário(a)s não pode prescindir de uma profunda análise das condições de trabalho desse(a)s profissionais.

A aplicação dos diferentes instrumentos permitiu captar as diferentes dimensões da política de formação e em todas elas a questão das condições de trabalho emergiu como categoria central. Desde as concepções presentes nos documentos oficiais até a análise da política institucional e da opinião dos sujeitos mais afetados pela mesma, todas as informações recolhidas ressaltam a formação como fenômeno multidimensional, chamada a atender diferentes demandas e que, portanto, não pode ser analisada desvinculada de outras políticas que afetam a profissão docente.

⁶⁵ Foram realizados dois grupos focais que contaram com a participação de 21 pessoas, sendo a maioria mulheres. As participantes estavam ligadas às ações de formação organizadas pelo NAP e CENEPP (UNESP).

Além disso, os resultados revelaram algumas semelhanças e diferenças entre as universidades catalãs e paulistas. Quanto às semelhanças, destacam-se três:

- A criação e institucionalização de setores de formação no âmbito das diferentes universidades sinaliza para uma consciência mais ampla acerca da responsabilidade institucional e coletiva pela qualidade da educação. Ao mesmo tempo, demonstra também que a formação é chamada a atender diferentes demandas: por um lado é empregada como estratégia de adaptação dos professores às mudanças colocadas pelas reformas educativas em marcha; por outro, é utilizada no fortalecimento da dimensão didático-pedagógica da docência universitária, reforçando a necessidade de reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, pode ser considerada uma maneira de valorizar a docência para que tenha o mesmo peso que a pesquisa.
- A precarização das condições de trabalho dos docentes é uma tendência presente em ambos os contextos. Os documentos oficiais analisados expressam contradições importantes, pois ao mesmo em que demonstram preocupação pelas condições de trabalho e traçam recomendações para melhorar sua situação, afirmam a necessidade dos professores “fazerem mais com menos” (UNESCO, 1998). O aumento das demandas e a falta de tempo para cumprir as várias funções que lhes são requeridas contribuem de modo significativo à deterioração das condições de trabalho dos docentes. Deste modo, existe uma relação paradoxal entre formação e precarização, já que ante o aumento das exigências de formação, acentuam-se os processos de precarização das condições de trabalho. Além disso, constatou-se que a precarização é um fator que impede e desmotiva os professores a participar das ações de formação. Deste modo, a formação precisa contrastar os efeitos da precarização, por meio do resgate dos sentidos do quefazer docente e do fortalecimento dos processos de desenvolvimento profissional, ancorados na ideia de profissionalização da docência.
- O reconhecimento da pesquisa em detrimento do ensino também se reflete na desvalorização da formação e desmotiva os docentes a participarem das ações formativas. Os/as participantes da pesquisa reconheceram em vários momentos a valorização desigual entre ensino e pesquisa, sugerindo que a docência seja mais valorizada pelas políticas universitárias, de modo a equilibrar esta situação. Considera-se que a indissociabilidade entre ensino e pesquisa é um princípio fundamental e que diferencia as universidades de outras instituições de educação superior; portanto, a separação destes pilares que sustentam e caracterizam a atividade acadêmica supõe uma fragmentação dos processos, aumenta a distância entre teoria e prática e diminui a qualidade da formação dos novos profissionais, algo característico das reformas neoliberais que pretendem o aligeiramento e a redução dos investimentos neste nível educativo.

Quanto às diferenças, nas universidades catalãs existe clara influência do processo de harmonização dos sistemas e a política de formação está associada principalmente as mudanças nas metodologias docentes, ao modelo de avaliação baseado em competências e outros aspectos relacionados à adaptação ao EEES. Por outro lado, nas universidades paulistas, a formação possui um enfoque mais didático-pedagógico, apesar de que também está presente a tendência de instrumentalização da mesma.

Isso revela que a formação se configura como campo em disputa e é preciso resgatar seu papel quanto à valorização do trabalho docente e profissionalização da docência universitária, especialmente ante a intensificação dos processos de precarização das condições de trabalho dos docentes.

Tratar da formação sem considerar as outras dimensões e determinações que afetam o trabalho docente, reduz a mesma a uma perspectiva tecnicista e instrumental. É preciso ir além do técnico, resgatando o sentido ético do quefazer docente (Freire, 2001). Por isso não basta adaptar a formação ao mercado ou tratá-la como instrumento de adaptação dos profissionais às reformas educativas neoliberais, as quais aprofundam os processos de precarização das condições de trabalho.

Ante essas questões, reitera-se a necessidade de superar o paradigma técnico-instrumental, fazendo da formação um processo de desenvolvimento, profissionalização e valorização do trabalho docente.

Referências bibliográficas

Almeida, M. I. (2001). *Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários*. Tese de Livre Docência. São Paulo: USP.

Azevedo, M. L. N. de (2008). A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional - para o Mercosul. *Revista Avaliação*, 13(3), pp.875-879.

Bernheim, C. T., & Chauí, M. de S. (2008). *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO.

Comunicado de Bergen (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las Metas. Disponível em: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm

Dale, R., & Robertson, S. L. (2007) Beyond Methodological 'Isms' in Comparative Education in an Era of Globalisation. In A. Kazamias & R. Cowen (Eds), *Handbook on Comparative Education* (pp.1113-1128). Netherlands: Springer.

Dias Sobrinho, J. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ferrer, F. (2002). *La Educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.

Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Leite, C. (2008) Que lugar para as ciências da educação na formação para o exercício da docência no ensino superior? In *Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 131–140). Funchal: LivPsic.

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. C. G. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.

Tejada, J., & Fernández, M. (2009). La calificación de los actores de la formación: una mirada desde la profesionalización docente. In *V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo*. Madrid: Tornapunta.

UNESCO (1998a) *La formación del personal de la educación superior: una misión permanente*. Relatório temático produzido durante a CMES. Paris.

UNESCO (1998b). *Declaração da Conferência Mundial de Educação Superior* (CMES). Paris.

UNESCO (2009). *Comunicado da Conferência Mundial sobre a Educação Superior: A nova dinâmica da educação superior e a pesquisa para a transformação social e o desenvolvimento*. Paris.

Verger, A., & Hermo, J. P. (2010). The governance of higher education regionalisation: comparative analysis of the Bologna Process and MERCOSUR-Educativo. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), pp.105-120.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

IMAGEN LITERARIA DE LAS AFRODESCENDIENTE EN OBRAS ESCRITAS POR MUJERES NEGRAS DE BRASIL Y DE CUBA

Luciana da Trindades Prestes
Middle Tennessee State University, TN.

Emília Maria da Trindade Prestes
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Introducción

¿Cuántas mujeres afrodescendientes en la contemporaneidad escriben, publican y se les rememora en el acervo literario latinoamericano y caribeño? ¿Cuántas de ellas consiguen un reconocimiento literario en sus países? En un contexto de lucha por la inclusión, la visibilidad y la autorrepresentación literaria, ¿cómo se contraponen la ausencia de esas mujeres en los circuitos editoriales y literarios de la región, a su presencia como personajes, cargados de formas estereotipadas y poco valoradas?

La demanda por una mayor visibilidad de la producción literaria de mujeres negras en los círculos culturales e intelectuales latinoamericanos y caribeños, más específicamente Brasil y Cuba, apenas empezó a ser reconocida a mediados del siglo XX en los años 60 y 70. Durante esa época, el ejercicio de la escritura se convirtió en derecho de todos y consecuentemente esa conquista social vino acompañado de las demandas de los emergentes movimientos sociales y políticos y las luchas de los movimientos negros en esas naciones. Los "movimientos negros" abarcan todas las manifestaciones, entidades y acciones fundadas con el propósito de promover la identidad del sujeto negro (Domingues, 2007). Según el autor, estos movimientos se unen con el afán de "resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural" (Domingues, 2007:101).

En estas circunstancias, esos grupos, privados del acceso al lenguaje y la lectura, alzaron sus voces y declararon que la cultura letrada debería servir como un instrumento de lucha capaz de incluir al otro. Tensionadas y nutridas por el deseo de conquistas de derechos a hacer parte constitutiva de la sociedad en que se insertaron, las mujeres con ascendencia africana se adherieron a la lucha. Sus estrategias consistieron en la apropiación de la escritura y el aprendizaje de contar una contrahistoria, centrada en la identificación de la propia realidad del sujeto y también en la demostración de que se puede narrar un mismo fenómeno de diferentes y múltiples formas, dependiendo de quién lo narra. Estas disputas, situadas en campos opuestos, existe por un lado el discurso literario considerado como el patrón y por otro la alucación narrativa enraizada en las prácticas cotidianas informales. En este último discurso se encuadran aquellas narrativas que se construyen negando los valores y leyes instituidas por la historia o la ideología dominante. Añadiendo a ese pensamiento, Lincoln y Denzin (2006) en su estudio *O planejamento da pesquisa qualitativa* comentan:

O problema da representação do mundo não desaparecerá. Na verdade, em seu núcleo, existe uma tensão interna, uma dialética contínua, uma contradição que nunca será resolvida. Por um lado, estamos preocupados com a validade ou precisão do texto como um meio de isomorfismo e autenticidade. Por outro lado, temos o conhecimento certo e seguro de que todos os textos têm uma localização social, histórica, política e cultural. Nós, como são os textos que escrevemos, nunca chegaremos a ser transcendente. (Lincoln y Denzin, 2006: 260)

Dentro de ese otro tipo de relato considerado informal caracterizado por su multiplicidad de interpretaciones que abriga una contrahistoria que se manifiesta y se transmite a través de la memoria se sitúa la actual creación cultural de las mujeres afrodescendientes latinoamericanas. Es posible, poco a poco, observar el avance de su participación en la producción literaria regional y mundial, lo que permite dialogar sobre cuestiones relacionadas con el poder y la justicia e involucra aspectos relacionados con la raza, la clase y el género. También es posible observar que esta

literatura viabiliza la construcción de otro canon literario, que contiene puntos de vistas diferenciados y miradas distintas de aquellas tradicionalmente predominantes. En consecuencia, la literatura de la mujer negra anhela una lucha por incluir y recrear su imagen dentro del *corpus* literario de su nación.

Con estas consideraciones, este texto explora cómo a través del impulso del discurso literario autorrepresentativo es posible transformar la imagen de la mujer negra no sólo en el ámbito literario, sino también en el espacio sociocultural. Dicho enunciado será profundizado por medio del análisis de las narrativas *Quarto de despejo* (1969), *Golpeando la memoria: testimonio de una poeta cubana afrodescendiente* (2005) de autoría de las escritoras Carolina María de Jesús y Georgina Herrera, respectivamente.

Para tal busca describir y analizar a través de esas obras cómo se presenta la mujer negra como personaje sujeto y cuál es el comportamiento de su comunidad y de la sociedad hacia ellas. Busca analizar también cómo a partir de sus narrativas literarias, es posible desestabilizar el paradigma dominante en la literatura regido por prejuicios sobre su origen étnico, su género y su condición de marginadas. El vínculo conductor de estas dos escritoras es la ruptura que producen sus textos con el modelo de mujer negra prevaleciente hasta entonces en la literatura brasileña y cubana, prácticamente limitada a los prejuicios impuestos sobre ellas desde la época colonial y que fue pasando de generación en generación, sin apenas modificaciones.

Es importante resaltar que, aun cuando en este trabajo no se realiza un estudio comparativo, sino más bien un análisis de obras literarias escritas por mujeres afrodescendientes naturales de los dos países, se reconocen las singularidades históricas, sociales y culturales propias de cada uno de estos contextos. Sin embargo, es posible detectar en su historia, así como en su cultura, y específicamente en su literatura, que existen semejanzas y confluencias, lo que permitirá establecer algunas conclusiones comparativas más generales sobre el tema.

El marco sociohistórico de la literatura de las mujeres afrodescendientes

Brasil y Cuba forman parte de una región que incluye el Caribe, la zona sur de Estados Unidos, las zonas costeras atlánticas de América Central, el norte de América del Sur y las Guayanas. Tales regiones se desarrollaron económicamente a partir del cultivo de la caña de azúcar, lo que dio lugar a un modo de producción sustentado en la mano de obra esclava proveniente de países africanos y de sus descendientes. Hay resaltar también que Brasil y Cuba comparten un pasado histórico similar cuando se trata de la Diáspora Africana. En ambos países hubo una relación similar de amancebamiento entre amo y esclava. No hay que olvidar además que fueron los últimos en abolir la esclavitud, Brasil en 1888 y Cuba en 1886, a pesar de las revoluciones, guerras de independencia y campañas abolicionistas que ocurrieron en los dos países. Otro aspecto que los une es el hecho de que su identidad étnica se funda en el mestizaje, producto de la mezcla racial iniciada durante la colonización. Dentro de ese contexto, el sistema de producción económica basado en la mano obra esclavista, junto con las instituciones y aparatos del Estado, ejerció sobre la población de esclavos la noción inalterable de la superioridad racial del blanco. Este principio, que fue internalizado y reproducido por el propio esclavo, todavía hoy persiste en muchas sociedades con población de origen africano. La mujer negra fue centro vital dentro de esta estructura y desempeño un papel fundamental en la reproducción del sistema al asegurar la existencia de mano de obra suficiente para las necesidades de las haciendas azucareras. La capacidad reproductora inherente de la mujer llevó a la organización esclavista a resaltar, por encima de cualquier otra característica, su sexualidad, y la colocó en un lugar en el cual cualquier otra mirada sobre ella quedaba anulada.

Hoy en día aún persiste en las sociedades brasileña y cubana – apesar de los cambios sociales y políticos experimentados, los cuales se mencionan anteriormente - esa visión estereotipada que se impone a esa mujer. De esa visión estereotipada sobre esas mujeres tampoco pudo escaparse la literatura, pese a que dentro de los países que recibieron grandes contingentes de población africana esclava en América, Brasil y Cuba, particularmente, se distinguen por la amplitud y complejidad de sus literaturas nacionales. La aparición del personaje negro fue un aspecto novedoso para la producción literaria brasileña y cubana en el siglo XIX -momento en que sus literaturas se consolidaban-, pero la presencia intelectual de autores de origen africano o su participación activa dentro de los proyectos literarios nacionales fue muy limitada.

Un rasgo común que comparten la literatura brasileña y cubana es el surgimiento durante el siglo XIX de la narrativa abolicionista, en la cual los autores colocan a la figura del negro como sujeto literario destacado dentro de la trama. Los relatos de este género tienen como telón de fondo un afán por perpetuar las ideologías vigentes de la época, las cuales muestran a través de una serie de estereotipos la inferioridad y sumisión del negro, al mismo tiempo que resaltan la superioridad y la autoridad de la clase blanca dominante. Si el reconocimiento fue limitado de los autores de origen africano, menos aún, dentro del canon literario de ambos países, se reconoció el papel que podían llegar a tener las escritoras afrodescendientes, especialmente si se trataba de narraciones en donde éstas tuvieran la oportunidad de escribir sus propias memorias. En su lugar, predominó la cosmovisión de la estructura patriarcal blanca quien les atribuyó el papel de joven promiscua, de la mulata de destino trágico o el de la vieja negra malvada. Su figura también vino asociada a lo exótico, siempre resaltando una imagen conectada a la belleza y la sensualidad. Por eso, su valoración se ha dado dentro del contexto del placer: siempre como amante, nunca como esposa, madre, o una persona que tuviera participación activa en su entorno. Ella fue el objeto para ser contemplado, nunca el sujeto dueño de su propia historia. Si buscamos antecedentes para la literatura hecha por y sobre mujeres afrodescendientes debemos acudir a la memoria y a la tradición oral, que permitió transmitir saberes, historias, mitos y fábulas de generación en generación y que sobrevivió particularmente en las mujeres.

Así, sin el poder de la palabra escrita fue difícil para que esas mujeres encontraran opciones que rompieran con la visión estereotipada y se les concediera la posibilidad de mostrar otras historias, otras vertientes de ellas mismas, rompiendo con esas imágenes y prejuicios y creando nuevas condiciones de reconocimiento social y cultural.

Como fue mencionado, sólo a partir de las primeras décadas del siglo pasado comienza a tratarse la problemática de la población de origen africano desde una mirada que intenta alejarse de una visión eurocéntrica, todo ello impulsado en gran medida por la paulatina toma de conciencia de que la cuestión racial constituye un factor significativo para la construcción de la identidad nacional y literaria del América Latina y del Caribe. Los movimientos en favor de los derechos de la población de origen africano que empezaron a desarrollarse en toda esa región, además de los movimientos feministas en defensa de los derechos de la mujer, fueron un punto de partida para que se diera inicio a la construcción de una nueva mirada que buscaba dismantelar el discurso oficial, histórico y literario predominantemente blanco y masculino. Sin embargo, fue sobre todo la posibilidad de la escritura, favorecida por las campañas masivas de alfabetización que los gobiernos de Brasil y Cuba impulsaron a partir de la mitad del siglo XX, la que le permitió a las autoras negras de ambos países, además de poder escribir su propia historia, llegar poco a poco a un nuevo público femenino.

La narrativa de autorrepresentación

La narrativa escrita por mujeres afrodescendientes contempla en sí la imagen de la mujer que busca su identificación, su memoria, sus raíces y su subjetividad. Es un tipo de relato marcado por un intenso dramatismo, lo que desvela el objetivo de transplantar en la literatura las tensiones y conflictos inherentes a su universo. Su discurso literario se traduce en el deseo colectivo de trascender las situaciones de dominación que reflejan la historia de la región; son obras que reivindican su lugar en un mundo literario cerrado, que crean una verbalización sobre la ruptura de los espacios de opresión imaginando formas de liberación. También demandan justicia y reconocimiento, es una narrativa autorrepresentativa que anhela interpretar el pasado con la intención de luchar por un presente y un futuro digno. Es la concretización literaria que revisa el silencio y los estereotipos negativos que han dictado cómo la mujer negra emerge en la literatura y las entidades socioculturales e históricas. Cristina Ferreira Pinto (1997) arguye esa narrativa es un tipo en la cual,

a história pessoal do sujeito feminino questiona a história da comunidade e, através do próprio ato narrativo, se empenha em um processo de auto-análise que é ao mesmo tempo uma análise histórica, já que a "História" com H maiúsculo se encontra enredada na história. (Cristina Ferreira Pinto, 1997:81/95).

Partiendo del principio que la literatura es uno de los espacios dentro de los cuales la escritora encuentra formas de autorrepresentarse, de repensar nuevas formas de interpretar el mundo, de incluirse como sujeto actuante en su entorno y de recrear nuevas formas de identidad, las dos narrativas analizadas se entrelazan por proponer esa forma de autorrepresentación.

Son obras que constituyen la proposición de rellenar las lagunas en la literatura e historiografía en torno a la mujer negra al trastocar imágenes negativas analizando la memoria colectiva y la historiografía y descubriendo las varias vertientes del mundo de la mujer afrodescendiente. Los discursos textuales aquí analizados se encuadran dentro de una perspectiva autorrepresentativa donde las escritoras encuentran, sea por medio de la voz narrativa, o a través de los personajes del relato, una forma de hacer una retrospectiva de sus vidas, sus memorias individuales y colectivas, su pasado histórico, y finalmente sus experiencias cotidianas. Las mismas se proyectan por medio de sus creaciones literarias como el sujeto que crea legitimidad para repensar acontecimientos que le ha provocado el vacío de identidad. Así, ellas se lanzan por medio del relato literario como el sujeto que tiene la autoridad para ejercer su propia expresión.

Los relatos en forma de textos autorrepresentativos pueden darse por medio de una combinación de múltiples géneros. La base para la estructura de la narrativa de autorrepresentación tuvo influencia a partir de la combinación de varios géneros que incluyen la autobiografía, el género testimonial y la ficción. El acercamiento crítico de la escritura de autorrepresentación tiene influencia del género *life writing*, explorado y difundido por Marlene En la obra *Reading Life Writing* (1993), afirma que "life writing is itself a blended genre; it may include both fictional and non-fictional elements" (Kadar, 1993:9).

Como forma de representación, las autoras analizadas se posicionan dentro del texto por medio de la voz narrativa o a través de la voz del personaje, posibilitando la recreación de su identidad dentro de un proceso dinámico, donde hay un diálogo entre el relato, su entorno cultural y el texto como producto final. En su estudio *Beyond Feminist Aesthetic*, Rita (1989) discute sobre la escritura de autorrepresentación y concluye que su discurso se establece como un "exemplary model of consciousness-raising"(1989:87) y está marcado también por "a tension between a focus upon subjectivity and a construction of identity which is communal rather than individualistic"(Felski: 115). Sobre tal asunto, Cristina Sáenz de Tejada (1998) cita a Rosario Ferré en su ensayo "La cocina de la escritura" quien afirma que "todo personaje contiene parte del propio escritor" (Sáenz de Tejada, 1998:135). La propia Rosario Ferré admite que la escritora escribe sobre "posibles vertientes de si misma" (Sin página). Sobre ese asunto Carolyn Heilbrun (1989) arguye:

We live our lives through texts. They may be read, or chanted, or experienced electronically, or come to us, like a murmuring of our mothers, telling us what conventions demand. Whatever their form or medium, these stories have formed us all; they are what we must make new fictions, new narratives. (Heilbrun, 1989:37)

Se puede decir entonces que dentro del relato el personaje o la voz narrativa se establece como aquel que está en constante cambio, en un proceso continuo de reinterpretar nuevas realidades y de reinventarse. Es por medio de su creación literaria que las escritoras encuentran una manera de expresarse y reconstruir un espacio cultural y literario que redefinen los discursos oficiales que la han privado de ser y de convertirse en una parte activa con derecho a una expresión propia dentro de sus comunidades. En relación a eso, George Yúdice declara que la narrativa de autorepresentación es el enfrentamiento del sujeto de la narrativa con los discursos que le han privado de ser una parte constitutiva de la esfera social (231). Así, los textos revelan lo que sugiere Estelle Jelinek (1999) "an amalgam of one's self image" (xii). Se establece entonces el vínculo que surge entre las escritoras, sus experiencias, su identidad y el texto. Sobre ese asunto Evaristo(2005) afirma que,

"[a]s escritoras negras buscam inscrever no corpus literário imagens de uma auto- representação. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e desventuras de quem conhece uma dupla condição que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra" (Evarito, 2005:205).

En consecuencia, la narrativa de autorrepresentación se vuelve una aliada para la voz de la mujer afrodescendiente por tener la libertad de expresar las maneras distintas en que esas mujeres negocian su espacio en la esfera cultural y trastocan los discursos dominantes dando espacio a uno revolucionario que se diferencia del canon literario tradicional. Esa autonomía dialógica permite que las autoras compartan sus culturas, sus memorias y sus historias lo que a última instancia les lleva al camino del empoderamiento y reconocimiento literario y sociocultural.

Las obras

La intención del texto es la de dialogar con las obras y posicionarlos para encuadrarlos y aportando la ayuda a crear el espacio discursivo que les posibilita a las escritoras la libertad de autorrepresentación literaria en los contextos en donde se escribieron estas narrativas. La crítica y práctica actual que lidia con narrativas afrofemeninas reconoce la imposibilidad de encuadrar tal discurso en una única teoría, especialmente cuando se pone en relieve la cuestión racial y social.

Es necesario admitir que estudiar las narrativas escritas por mujeres afrodescendientes envuelve una práctica de lectura en donde hay una constante negociación y renegociación entre la autora, el texto, su contexto específico y el lector. Debra Castillo (1992) defiende la necesidad de reevaluar los textos escritos por mujeres bajo una perspectiva teniendo en cuenta el trasfondo histórico y las diversidades socioculturales de cada escritora que componen las múltiples naciones latinoamericanas. Según ella explica,

[t]o consider the particularities of a Latin American feminist practice means to take into account the varying texture of the patches and the decorative stitchery of the quilt, to examine the implications of a heterogeneous culture, and to add to the analysis consideration of class and race (Castillo, 1992:21).

Con estas reflexiones, se presentan apreciaciones sobre el diario que dio origen al libro *Quarto de despejo (1960)*, escrito por la autora afrobrasileña Carolina Maria de Jesus, y editado por el reportero Audálio Dantas.

Dentro de las narrativas occidentales, el diario es el espacio en donde la mujer tiene la oportunidad de ejercer su poder de auto-expresión y auto-reflexión sin la intervención y la mirada de las estructuras imperantes socioculturales. Por eso se explora como Carolina Maria de Jesus usa su escritura como una herramienta para negociar su existencia y reformular su identidad en un contexto que la hace invisible por cuestiones de género, raza y clase.

De Jesus fue la primera escritora negra de la *favela* que cuestionó su posición social, racial y femenina cuando recontó la historia de sus antepasados a través de sus memorias y resignificó el discurso narrativo para crear una escritura autorrepresentativa. En la contemporaneidad, su narrativa es imprescindible para la literatura de autoras afrobrasileñas puesto que valida su existencia en un contexto que insiste en cuestionar su legitimidad. Al desarrollar una narrativa autorrepresentativa y tornarse sujeto de su discurso, de Jesus colabora no sólo con la herencia cultural de las comunidades negras de Brasil, sino que corrobora la formación de la identidad de la mujer negra del país.

Sigue la narrativa *Golpeando la Memoria: testimonio de una poeta cubana afrodescendiente (2005)*, de la autora Georgina Herrera con la edición de Daisy Rubiera Castillo (2005). El reconocimiento cultural y la recreación de su identidad le viene a Georgina por medio de la memoria individual y la memoria cultural de su gente, aspecto que demuestra ser un componente primordial para su auto-inscripción como sujeto activo dentro de la formación identitaria de su país. Niurma Pérez Cerpa (2014), explica que la memoria cultural es el relato que los miembros de una comunidad comparten sobre su pasado, para poder de esa manera construir y afirmar su identidad (sin página).

Según explica Flora Gonzáles Mandri (2006), la memoria cultural es una estrategia que las escritoras afrocubanas usan dentro de sus textos como una forma de rescatar las experiencias y las raíces compartidas de sus antepasados para poder redefinir la identidad de la mujer afrodescendiente y otorgarle reconocimiento cultural dentro de la formación identitaria de su país en el presente (Gonzales, 2006:1/9). Dentro de una sociedad en que la escritora afrocubana tuvo que redefinirse constantemente para adecuarse a la política del régimen

El proyecto de publicar *Golpeando la memoria* surgió de un incentivo cultural cuya finalidad fue la de propagar los recuerdos y las historias orales de la era anterior y posterior a la revolución en Cuba bajo la perspectiva de personas que por cuestiones de género o raza no pudieron ejercer ese privilegio. Para Castillo (2000), ser parte de ese proyecto fue la manera en la que ella se reafirmó como un componente activo en la esfera artística, puesto que a través de la voz y de las experiencias de Georgina Herrera, Castillo encuentra una forma de negociar la existencia de una literatura femenina afrocubana. El testimonio se propone legitimizar el papel de la mujer cubana afrodescendiente como escritora, al mismo tiempo que cuestiona su posición en el marco de la producción literaria y su posición en el mercado nacional. Para Herrera la escritura se establece como una estrategia para reevaluar el pasado de silencio, exclusión y desplazamiento, al mismo tiempo que abre brechas para tratar temas pertinentes a la reconstrucción de la historia y de la sociedad cubana. Para Castillo, la voz de la poeta en la narrativa se convierte

en una forma de resistencia y una posibilidad de crear una literatura con autonomía propia para otras mujeres que comparten características similares.

Resignificando el discurso narrativo en *Quarto de despejo* (1960) de Carolina Maria de Jesus.

Carolina Maria de Jesus (1914-1977), escritora negra brasileña, quien a finales de los años cincuenta publicó sus diarios primero en el periódico *Folha de Sao Paulo* y luego en 1960 bajo el título *Quarto de Despejo*. Con esta obra, la escritora se convirtió en la primera y más importante cronista de las condiciones de vida de la mujer afrodescendiente de la primera mitad del siglo XX en su país. La intención es demostrar, de forma panorámica cómo a través de recursos narrativos estratégicos como el humor, el cinismo, la metáfora y la ironía la narrativa adquiere fuerza capaz de no sólo trastocar ciertas ideologías imperantes relacionadas a las temáticas de género, clase y raza, sino de también valorar el rol de la mujer negra dentro del contexto cultural brasileño. Las figuras literarias aquí mencionadas se manifiestan dentro del discurso como elementos que abren las puertas para discutir, o por lo menos reflejar, asuntos inexpresados o incuestionables. Carolina Maria de Jesus fue una mujer ubicada en la orilla de la jerarquía social brasileña y expuesta a múltiples formas de dominación por cuestiones de género, raza y clase. Es por eso que el uso de esos artificios lingüísticos para cuestionar las estructuras sociales, raciales, políticas y económicas que imperaban en el contexto social del Brasil de los años 50 y 60 se vuelve un mecanismo de defensa contra su posición subordinada. El humor y la ironía pueden ser percibidos como una "visión de mundo", según las palabras de Goldman (1979) Según su pensamiento, esta cosmovisión se expresa en las letras por medio de un conjunto de ideas que desafían ciertos aspectos del contexto social (Goldman, 1979: 10).

Elementos narrativos como el humor la ironía, la metáfora se encuadran en ese cuestionamiento para retar los componentes sociales establecidos como normativos. Cuando esos elementos entran en juego con el discurso de la narrativa de autorrepresentación, posibilitan subjetividades femeninas alternativas que han sido tensionadas por los límites impuestos por una cultura jerarquizada en términos de género, raza y clase. En el momento en que Carolina Maria de Jesus juega con esos elementos, ella adopta una posición crítica como sujeto autónomo "frente al mandato cultural del silencio y la subordinación" (Salomone, 2006: 94).

En 1995, la antropóloga canadiense Donna M. Goldstein (2003), realizó una investigación sobre la interacción de raza, clase y género en una favela de Rio de Janeiro y publicó su estudio bajo el título *Laughter Out of Place: Race, Class, Violence, and Sexuality in a Rio Shantytown*. Goldstein percibió que las mujeres que viven en las favelas de Brasil quienes tienen que lidiar con una condición tripla de subyugación por cuestiones de raza, género y clase, usan la risa, el humor y la ironía con frecuencia como herramientas que abren ventanas para desafiar "the sense of injustice oppressed peoples feel about their conditions" (Goldstein, 2003:12/13). Ella muestra además como por medio de la metaforización del lenguaje esas mujeres crean imágenes del ambiente y de las situaciones cotidianas de violencia y momentos trágicos como una forma de lidiar con el dolor. Goldstein afirma también que para las mujeres negras de las *favelas* de Brasil que no forman parte de ninguna organización que luche por igualdad de género y por mejores condiciones y derechos laborales o sociales, "[t]heir only weapon of resistance are their fierce wits and sharp tongues" (Goldstein, 2003:14). En líneas similares, Regina Barreca (1988) refuerza que la mujer escritora ha utilizado el humor como forma de resistencia y afirma "humor is a weapon. Laughter is refusal and triumph. Humour is dangerous because is about de-centering, dis-locating, and de-stabilizing the world" (Barreca, 1988:14).

La narrativa de Carolina Maria de Jesus se centra en estos componentes para producir un efecto inquietante en torno a su situación ardua y marginada. Estos son destacables en su discurso para confrontar las situaciones sociales, raciales y de género, o simplemente para dismantelar posturas cristalizadas mostrando la falta de fundamento que revelan esas posturas. Rosario Ferré (2012), resalta que la ironía, el humor y la metaforización del lenguaje son elementos esenciales para la escritura femenina por el hecho de producir un desdoblamiento del yo narrativo, durante el cual se tiene la oportunidad de observarse a sí mismo y al mundo para poder de esa forma liberarse (Ferré 2012: s/p). Con una aportación crítica similar, Alicia Salomone (2006) explica que la ironía "supone instalar la dualidad, la escisión dentro de la propia conciencia del sujeto, conduciéndolo a la quiebra del principio de identidad" (Salome, 2006:79). La ironía y el elemento humorístico son recursos narrativos utilizados no sólo para dismantelar estereotipos creados por las estructuras imperantes, sino que sirven de apoyo para lanzar una crítica hacia los valores y las costumbres sociales. Mijail Bajtín (1990), establece que el humor, la risa, lo cómico y todas las

formas de manifestación asociadas a estos elementos son formas esenciales de expresión del carácter y la cultura popular. Para él, cualquier gesto que esté interconectado con el humor y la risa “fue siempre una arma de liberación” (Bajtín, 1990:89). Similarmente, Óscar Rivera-Rodas (2009) sugiere que esos elementos son mecanismos del discurso cuya finalidad es la de enfatizar las prohibiciones que la sociedad le impone a la mujer (Rivera-Rodas, 2009: 96). A raíz de eso, con mucha perspicacia, la autora resignifica su discurso para lidiar y exponer las situaciones cotidianas de una manera humorística, irónica y muchas veces cínica y va en contra de ciertas ideologías hegemónicas del Brasil de los años 50 y 60.

Dentro de la narrativa de autorrepresentación, el lenguaje del diario proporciona libertad estilística y temática permitiendo aperturas para que el sujeto femenino redefina su subjetividad dentro del espacio textual. Su tono íntimo y reservado posibilita que la voz narrativa construya dentro de su entorno un diálogo que le propicie herramientas para encontrar una voz autónoma. Anselmo Peres Alós (2011) sugiere que el diario es especialmente importante para las escritoras negras por posibilitar nuevas formas de representación: As autobiografias e os diários, bem como as memórias e outras modalidades de discurso marcadamente confessional, mantêm uma estreita relação com tentativas individuais de instaurar, performativamente, através da escrita de si mesmo, novas possibilidades de autoconhecimento, que muitas vezes rasuram e subvertem os regimes epistemológicos hegemônicos. (Alós, 2011:113). Según señala Cristina Sáenz de Tejada (1998), “el diario ofrece una flexibilidad retórica que puede ser manipulada creativamente con el propósito de responder a los límites ideológicos y retóricos impuestos por la literatura canónica” (Sáenz de Tejada, 1998:19).

De esa forma, el diálogo existente dentro del diario abarca contextos y espacios que provienen del entorno propio del narrador en oposición a las imágenes y discursos fijos que el canon tradicional ha construido. Por otro lado, dentro de la narrativa de autorrepresentación, el diario construye un texto con realidades más íntimas y perspectivas particulares que se alejan de las realidades exteriores con tendencias más tradicionalistas. Lesley Feracho (2005), identifica particularmente que ese vehículo escritural le da legitimidad a la mujer para la reconstrucción de una identidad propia (Feracho, 2005:17). Ese aspecto es especialmente esencial dentro de la narrativa de la mujer negra puesto que propicia nuevas formas de representaciones culturales en torno a su imagen y abre una brecha no sólo para su empoderamiento literario, sino que también para su empoderamiento sociocultural.

Quarto de despejo permite la (re)creación de una identidad afrofemenina en la sociedad brasileña, cuando aborda los temas relacionados con la historia, la política, las cuestiones de género y raza usando estrategias lingüísticas que resignifican no sólo su postura delante el mundo, sino que también presenta los suficientes elementos para convertirla en fuente de inspiración para las escritoras negras actuales y para las voces invisibles de la literatura.

El yo narrativo y el rescate de los recuerdos en *Golpeando la memoria* de Georgina Herrera.

En este apartado se analizan las memorias de la poeta Georgina Herrera (1936) dentro su narrativa testimonial *Golpeando la memoria: testimonio de una poeta cubana afrodescendiente* (2005), obra coordinada y editada por la escritora y activista Daisy Rubiera Castillo. Para tal fin, se busca examinar la manera en que ese acto de recordar puede funcionar como un componente productor de reconocimiento cultural y formador de nuevas historias e identidades para la mujer negra.

Escribir es una forma de recordar el pasado y pasa a ser una herramienta usada para recomponer los recuerdos, las experiencias compartidas de un individuo o de todo un pueblo. Para la mujer de descendencia africana quien en el contexto histórico de las Américas pasó siglos sin tener acceso a la escritura y la lectura, la memoria ha desempeñado un papel fundamental como mecanismo de rescate y valoración de sus raíces, especialmente cuando ella se encontró expuesta a una condición de subyugación por cuestiones de género, clase y raza. Al permitir que sucesos, personas o lugares silenciados o marginados transiten de la memoria para ganar vida y concretarse en la escritura, se abren posibilidades para el surgimiento de otra historia, evitando de esa manera “the danger of the single story.” Ese término fue acuñado por la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2015) en su discurso para un evento TED en 2009. Según Adichie, cada nación, cultura, religión y etnia se compone de múltiples historias con diferentes interpretaciones y es necesario escuchar varias versiones de la misma historia para no correr el riesgo de caer en el peligro de la “historia única”.

Para la escritora negra en particular, la memoria es un aspecto destacable como una forma de recuperar el pasado olvidado y completar las lagunas olvidadas por la historia oficial. En *Golpeando la memoria*, Herrera se beneficia de ese artificio con el propósito de rescatar y recrear las experiencias de sus ancestros como las secuelas de la esclavitud, el racismo y la marginalización, recreando nuevas visiones que fueron ignoradas o rechazadas por la historiografía oficial y la literatura canónica. Susana Vega González (2000) sugiere que la narrativa de autoras afrodescendientes se beneficia de la presencia de una contra-memoria, la cual es responsable de crear un aspecto "memorístico que parte de las vidas particulares de las personas que han sufrido los azotes no sólo de la historia, sino de un proceso historiográfico dominado por los hombres y la cultura blanca" (Vega González, 2000:50). Sobre este asunto Paul Ricoeur (2004), afirma:

En cuanto a mí, la memoria es un modelo de lo propio, de posesión privada, para todas las vivencias del sujeto. En segundo lugar, en la memoria parece residir el vínculo original de la conciencia con el pasado. Lo dijo Aristóteles, lo volvió a decir con más fuerza Agustín: la memoria es del pasado, y este pasado es el de mis impresiones; en este sentido, este pasado es mi pasado. (Ricoeur, 2004:128).

En un estudio sobre la memoria y la historia, Pierre Nora (1989) establece la siguiente distinción:

Memory is life, borne by living societies founded in its name. It remains in permanent evolution, open to the dialect of remembering and forgetting, unconscious of its successive deformations, vulnerable to manipulation and appropriation, susceptible to being dormant and periodically revived. History, on the other hand, is the reconstruction always problematic and incomplete, of what is no longer. (Nora, 1989: 8).

La historiografía oficial deja lagunas frente a su supuesta objetividad con los hechos reales. Consciente de eso, Herrera se beneficia de la libertad de sus memorias para tejer nuevas historias construidas por medio de sus experiencias personales y colectivas. Hay que reconocer que estos dos conceptos (historia y memoria) son considerados distintos. La memoria es una actividad personal y subjetiva. Por otro lado, la historia se reconoce por sus características "closer to human knowledge, which can fall back on the stability of fact and reasoned truth" (Fabre y O'Meally, 1996:6). Sin embargo, hay que tener en cuenta que la historiografía tradicional se basa en los discursos de las estructuras imperantes que muchas veces, al transmitir las voces marginadas, provocan una disfunción en la manera en que se interpreta sus culturas y sociedades.

Así, *Golpeando la memoria* expone situaciones que han sido componentes traumáticos como el impacto de la esclavitud, la opresión social, racial y de género y produce un cambio de perspectiva reemplazando esos discursos dominantes por otros que incorporan su experiencia. El texto desprende una óptica que sale de la calle, de la periferia, para proyectarse hacia el centro reformulando nuevas imágenes y nuevas formas de representación.

Conclusión

Se há uma literatura que nos inviabiliza ou nos ficciona a partir de estereótipos vários, há um outro discurso literário que pretende rasurar modos consagrados de representação da mulher negra na literatura.(...). Pode-se dizer que o fazer literário das mulheres negras, para além de um sentido estético, busca semantizar um outro movimento a que abriga todas as nossas lutas. Torna-se o lugar da escrita, como direito, assim como se torna o lugar da vida (Evaristo, 2004: 54).

Las reflexiones de Conceição Evaristo refuerzan la tesis de que existe una literatura autorrepresentativa que posibilita un otro discurso literario. En ésta, notamos que la mujer afrodescendiente trascende de la invisibilidad, de los estereotipos dañinos a su subjetividad y de la injusticia cuanto a su imagen para llegar a un proceso de reconocimiento cultural y varias formas de emancipación y apoderamiento literario y sociocultural. Las dos obras seleccionadas para el objeto de análisis de esta disertación, escritas por autoras negras oriundas de Brasil y Cuba países, los cuales cargan similitudes culturales, históricas y literarias coinciden al enfatizar en sus narrativas ese potencial múltiple de mudanzas. Con eso, esas narrativas engloban un discurso que nos permite considerar cuestiones pertinentes a la raza, la clase y el género y la construcción de otro canon literario, además de que comparten puntos de vistas diferenciados y miradas distintas de aquellas tradicionalmente predominantes. Por fin, son obras que enfatizan las manifestaciones de enfrentamiento y de resistencia de la mujer negra a un sistema de opresión y de dominación, y van paulatinamente revelando cambios no sólo en las conductas de sus personajes, sino que también en los discursos literarios y en el sistema social.

La obra literaria de Carolina de Jesús, *Quarto de despejo* presentada en forma de un diario retratando las experiencias de vida de la narradora, logra trascender la intimidad y el aislamiento de su autora, privilegiando sus méritos y su reconocimiento social. Jesús fue la primera escritora afrobrasileña de la *favela* quien por encima de su posición social y racial, (re)contó la historia de sus antepasados a través de sus memorias, e incorporó elementos lingüísticos estratégicos a su discurso para crear una escritura propia con el propósito de valorar su imagen y resistir el sistema. Al tener la oportunidad de autorrepresentarse por medio de la narración de su vida como autora y como testigo de su propia historia, Jesús se vuelve capaz de producir nuevos sentidos a su vida y de establecer relaciones entre el tiempo histórico, su entorno sociocultural y literario, trastocando los paradigmas tradicionales de género, clase y raza.

El testimonio *Golpeando la memoria* de autoría de Georgina Herrera y editada por Daisy Rubiera Castillo es un relato en el que se puede detectar de forma pujante el orgullo de la poeta en relación a la cultura y raíces de su raza y la importancia que tuvo esa cultura en la formación de la identidad nacional. Son en estas contingencias que ella, por medio de sus recuerdos se asume como escritora y *griot* de sus ancestros y genera una postura capaz de transformar su anterior condición de oprimida. Por lo tanto, esta literatura en la medida en que pone al descubierto la marginalidad de la mujer afrodescendiente individual y colectiva, se configura, a nuestro ver, como un instrumento capaz de revelar nuevas imágenes y superar situaciones de opresión y exclusión sociocultural. Al mostrar nuevas vertientes de la historia, de su comunidad y al valorar de forma destacada el reflejo del cuerpo femenino como un espacio vivo y dinámico, el testimonio de Georgina Herrera se conecta con el pasado de sus ancestros y transporta desde su memoria.

Lo que muestran las novelas que hemos analizado es que no sólo hay una multiplicidad de formas de interpretar la historia y el discurso literario, sino que la escritora afrodescendiente ha conquistado un espacio en el campo de las literaturas. En nuestra visión, esta autonomía literaria posibilita la reflexión sobre lo social y la superación de ciertas situaciones de marginación abriendo espacio para que surjan transformaciones en el campo del reconocimiento sociocultural.

Podemos notar este cambio sociocultural por medio del reconocimiento literario y social de la escritora Conceição Evaristo quien ha tenido a Jesús como fuente de inspiración literaria y política. En el 2008, la *Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG), incluye por primera vez en la lista de libros requeridos para el examen de *Ingreso a la Universidad*, la narrativa de Conceição Evaristo de nombre *Ponciá Vicêncio* (2003).

La narrativa busca por medio de la voz de la personaje homónima al título de obra, abrir caminos no sólo para valorar la cultura y raíces africanas, sino que mostrar otras vertientes de la identidad de la mujer negra diferentes de la que le ha llegado a las manos del lector y estudiante de la enseñanza media. En los medios tecnológicos, a pesar del acceso limitado al internet, las activas afrocubanas crean sus *blogs* con el objetivo de encontrar medios de inclusión para sí y para su comunidad reivindicando voz y espacio para los diferentes grupos que buscan autonomía y reconocimiento identitario. Un ejemplo es el *Blog* de Sandra Alvares "Negra cubana tenía que ser", quien, como muchas otras busca caminar hacia un marco adecuado de autorrepresentación. El hecho de que las autoras puedan construir narrativas autorrepresentativas, que cuenten sus historias de vida, que puedan compartir sus memorias individuales, las historias de sus culturas, de sus emociones y esperanzas, propicia prácticas de reelaboración socioraciales capaces de llevarlas hacia un camino de empoderamiento y autoconocimiento.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1990). *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Barreca, R. (1998). *Last Laughs: Perspectives on Women and Comedy*. New York: Gordon and Breach.
- Castillo B., Reyes, M. de los & Castillo, D. R. (2000). *Reyita: Testimonio De Una Negra Cubana Nonagenaria*. Habana: Ediciones Verde Olivo.
- Castillo, D. A. (1992). *Talking Back: Toward a Latin American Feminist Literary Criticism*. Ithaca: Cornell UP.
- Chimamanda, A. (2009). *The Danger of a Single Story*. *YouTube*. YouTube, 2009. Web. 15 de febrero del 2015.
- Dantas, A. (1961). *Quarto de despejo; Diário de una mujer que tenía hambre*. Carolina Maria De Jesus. Buenos Aires: Editorial Abraxas.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *Introdução à disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Bookman e Artmed.

- Domingues, P. (2007). Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, 23, pp. 100-22. Web. 14 noviembre 2013.
- Domingues, P. (2008). Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. *Dimensões*, 1, pp. 101-15. Web. 5 octubre 2012.
- Dore, E. (2005). Memorias e historias orales de la revolución cubana. *Memorias de la revolución cubana*. University of Southampton. Web. 23 junio 2014.
- Duke, D. (2008). Literary Passion, Ideological Commitment: Toward a Legacy of Afro-Cuban and Afro-Brazilian Women Writers. Lewisburg: Bucknell UP.
- Duke, D. (2012). The Triumph within Carolina Maria De Jesus and Strategies for Black Female Empowerment in Brazil. *Critical Perspective on Afro-Latin American Literature*, pp.184-204.
- Evaristo, C. (2005). Género e etnia: uma escre(vivencia) da dupla face. In N. M. Moreira & D. Schneider (Eds). *Mulheres no mundo, etnia, marginalidade e diáspora*
- Fabre, G. & O'Meally, Robert G. (1994). *History and Memory in African-American Culture* New York: Oxford UP.
- Felski, R. (1998). Beyond Feminist Aesthetics: Feminist Literature and Social Change. Cambridge: Harvard UP.
- Feracho, L. (2005). Linking the Americas: Race, Hybrid Discourses, and the Reformulation of Feminine Identity. Albany: New York.
- Ferré, R. (s/d). De la ira a la ironía, o sobre cómo atemperar el acero cadente del discurso. Web. 22 de octubre del 2012.
- Ferreira- Pinto, C. (1997). Escrita, auto-representação e realidade social no romance femenino latino-americano. *Revista de crítica literaria latinoamericana*45, pp.81-95.
- Goldmann, L. (1979). *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goldstein, D. M. (2003). Laughter out of Place: Race, Class, Violence, and Sexuality in a Rio Shantytown. Berkeley: University of California.
- Gonzales Mandri, M. F. (2006). *Guarding Cultural Memory: Afro-Cuban Women in Literature and the Arts*. Charlottesville: University of Virginia.
- González Vega, S. (2000). *Mundos mágicos: La otra realidad en la narrativa de autoras afroamericanas*. Oviedo: Servicio de publicaciones U de Oviedo.
- Heilbrun, C. G. (1988). *Writing a Woman's Life*. London: Women's.
- Herrera, G. & Castillo, D. R. (2005). *Golpeando la memoria: testimonio de una poeta Cubana Afrodescendiente*. El Vedado, La Habana: Ediciones UNIÓN.
- Herrera, G. (1989). Oriki por las negras viejas de antes. In Daisy R. Castillo e Inés María Martiatu (Org.), *Afrocubanas: historia, pensamiento y prácticas culturales*. La Habana: editorial de ciencias sociales.
- Jelinek, E. C. (1986). The Tradition of Women's Autobiography from Antiquity to the Present. Boston: Twayne.
- Jesus, C. M. de, Levine, R. M. & Meihy, J. C. S. B. (1984). *Diario de Bitita*. Madrid: Alfaguara.
- Jesus, C. M. de, Levine, R. M. & Meihy, J. C. S. B. (1984). *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática.
- Jesus, C. M. de, Levine, R. M. & Meihy, J. C. S. B. (1999). *The Unedited Diaries of Carolina Maria De Jesus*. New Brunswick: Rutgers UP.
- Kadar, M. (1993). *Reading Life Writing: An Anthology*. Toronto: Oxford UP. Ithaca, EUA: Cornell University Press.
- Lajolo, M. (1996). Poesia no quarto de despejo ou um ramo de rosas para Carolina. In J. C. Meihy (Org.), *Antologia pessoal, Carolina Maria De Jesus*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Levine, R. (1994). The Cautionary Tale of Carolina Maria De Jesus. *Latin American Studies Association*, 29.1, pp. 55-83.
- Levine, R. (2001). Different Carolinas. *Luso-Brazilian Review*, 38.2. pp. 61-73.
- Lienhard, M. (1990). La voz y su huella: escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1492-1988). Ciudad de La Habana: Casa de Las Américas.
- Marchi, C. de. (2015). *Jarid Arraes: Mulher, negra e cordelista*. Sin página. Web. 20 de mayo 2015.
- Nora, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux De Memoire. *Representations*, 26.1, pp. 7-24.
- Peres Alós, A. (2011). Histórias entrelaçadas: redes intertextuais em narrativas afro-brasileiras. *Cerrados: Revista do programa de pós-graduação em literatura*, pp. 107-122.
- Peres Cerpa, N. (2014). Análisis teórico de la noción de memoria y cultura y su importancia para las identidades actuales.* Sin página, julio de 2010. Web. 29 diciembre
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera-Rodas, Ó. (2009). Rosario Castellanos y los discursos de identidad. *Literatura Mexicana*XX, pp. 89-118.
- Saénz de Tejada, C. (1998). Yo también soy brasileña: historia y sociedad en la obra de Carolina Maria de Jesús. *Confluencia*3.2, pp. 114-24.
- Saénz de Tejada, C. (1998). La (re)construcción De La Identidad Femenina En La Narrativa Autobiográfica Latinoamericana, 1975-1985. New York: Peter Lang.
- Salomone, A. (2006). Analogía, ironía y escritura femenina: repensando a Octavio Paz desde la teoría crítica feminista. *Taller De Letras*, 38, pp. 75-95.

LA SOBERANÍA POLÍTICA EN LA CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA DE LA AUTONOMÍA. MATERIALIZACIÓN DEL DISCURSO GLOBALIZADOR EN LA VERTEBRACIÓN TERRITORIAL DE CATALUÑA

L. Belén Espejo Villar
Universidad de Salamanca

Luján Lázaro Herrero
Universidad de Salamanca

Maria Isabel Calvo Álvarez
Universidad de Salamanca

El tema de la autonomía educativa en España.

La preocupación por la mejora de los logros formales ha situado en los últimos años a los centros escolares en el punto de interés de muchas de las reformas educativas adoptadas por los países de la OCDE (OCDE, 2015). Su acreditación en la consecución del éxito escolar y su repercusión en el mejoramiento de los espacios educativos han contribuido a plantear como objeto de estudio nuevas unidades de gestión que proporcionen una mayor capacidad de gobierno a figuras con responsabilidades destacadas en la práctica educativa.

España asume este compromiso de autonomía institucional enmarcado en un modelo político de descentralización regional en el que se ha ido reforzando la visibilidad de los gobiernos territoriales en materia educativa a medida que se consolidaba el discurso descentralizador iniciado en la Constitución de 1978.

A lo largo de este tiempo ha tratado de superar las inercias que durante algunos años se establecieron entre la política estatal y la regional (Puelles Benitez, 1993) y que se han focalizado en ámbitos capitales como el curricular, a través del establecimiento de un sistema de colaboración interadministrativa (Frias del Val, 2007). Realidad esta que, a nivel macropolítico, es una constatación de la tendencia generalizada que han mostrado las Comunidades al reproducir coordenadas de centralización del Estado limitando de manera significativa, como apunta Blanch (2011), la participación a otras entidades.

Los últimos informes publicados sobre perspectivas en políticas de la educación en España (OCDE, 2013) confirman la ejecución de este proceso de descentralización territorial, colocando el poder de la gestión educativa en la administración de las Comunidades Autónomas que serán, una vez aprobada la Constitución, las responsables en su totalidad de la organización, inspección y evaluación de enseñanzas, centros y profesores y de la financiación de la educación. Hecho este que representa la materialización de la soberanía otorgada jurídicamente a estas entidades. De tal manera que un 43% de las decisiones sobre escolarización son asumidas por el gobierno regional, lo que supone una "centralización regional" de la gestión educativa. Green, Leney y Wolf (2001) lo denominan desconcentración regional, mientras que la OCDE (2007) define el modelo de organización español como un sistema centralizado con participación de otros niveles.

Frente a este poder político del que gozan en nuestro país las entidades regionales, y en virtud del cual se ha ido configurando un mapa territorial diferenciado y desigual tanto en el plano social (García, Barriga, Ramírez, & Santos, 2015) como en el campo educativo (Jiménez Sánchez, 2014), la proliferación de nuevas formas de gobierno promovidas desde Estados instalados en lógicas de mercado (Barroso & Carvalho, 2011 & Capano, 2011,) ha ido desplazando la base de la investigación educativa del escenario regional (y nacional) al centro escolar como unidad de análisis, sin que esta autonomía institucional suponga perder de vista las regulaciones educativas forjadas en un Estado autonómico.

Por ello, no podemos desdeñar como foco de trabajo el marco de estudio que proporcionan las administraciones territoriales y las derivaciones que su gestión política tiene en indicadores relativos a la escolarización, la financiación y los resultados educativos (INEE, 2014), en tanto que esta pluralidad de la gobernabilidad a nivel regional se ha traducido en una imagen cambiante de la arquitectura territorial española (Jiménez Sánchez, 2015).

Las regiones como unidad de análisis (frente al Estado-nación) en el ámbito de la política educativa española es una temática que ha sido investigada en nuestro país desde una triple vertiente; **jurídica, educativa y política**. Los primeros trabajos fueron abordados por Puelles Benitez (1993, 1996, 2009, 2013) quien delimitó las posibilidades educativas que permitía el nuevo marco legislativo derivado de la Constitución de 1978, estableciendo un complejo e interesante sistema relacional con otros modelos de gestión. También con una dimensión jurídica, pero en un ámbito universitario, Embid Irujo (2000) ha realizado un estudio legislativo de la capacidad política que el nuevo ordenamiento normativo le otorga a las Comunidades Autónomas en materia universitaria.

El enfoque **educativo**, ha contribuido a través de los estudios realizados por Jiménez Sánchez (2014, 2015), a ir configurando un trabajo académico necesario acerca de los elementos que condicionan la organización del sistema educativo territorial y entre los que destaca el valor del factor económico. Las aportaciones de Jiménez han ayudado a elaborar una radiografía muy precisa de las diferencias territoriales que han ido conformando un mapa educativo en continua evolución.

Frente al reduccionismo de las tesis que insisten en las desigualdades regionales que se constatan en materia socioeducativa (García, Barriga, Ramírez y Santos, 2015) nos resulta de una importancia capital la idea refrendada en los últimos trabajos de Jiménez Sánchez (2014, 2015) sobre la intensificación de las convergencias territoriales y la matización de las diferencias entre Comunidades, diferencias que al acortarse no inciden en todos los ámbitos, sino que afectan principalmente a programas de formación e innovación y que tienen implicaciones en asuntos de profesorado.

En este segundo grupo de trabajos se incluirían los abordados por otros autores (Carabaña, 2008, 2015) desde campos de conocimiento afines a la política educativa, como la sociología de la educación que vendrían a plantear en la línea iniciada con anterioridad, la región como unidad de análisis. Carabaña en relación a los informes publicados por la OCDE sobre el rendimiento académico constata que “una diversidad regional tan amplia y tan estable obliga a replantearse el objeto que tiene hablar en términos de país. No tiene mucho sentido preguntar por la puntuación de España si es la media de puntuaciones tan distintas. Parece poco sensato plantearse las razones de la diferencia de poco más de veinte puntos entre España e Italia cuando en realidad España e Italia están compuestas por unidades mucho más dispares que su conjunto” (Carabaña, 2008, p. 23). Y en su trabajo aporta algunas de las contribuciones de este nuevo marco de investigación, resignificando cuestiones de naturaleza práctico-política así como de carácter epistemológico.

Compartimos la idea de capital académico que aportan las diferencias regionales en el caso de España en tanto que “el análisis de estas diferencias tiene interés por la magnitud de las mismas, pero también porque la toma de decisiones en relación con la gestión y organización del sistema educativo en España está descentralizada en las distintas comunidades autonómicas, de tal manera que a través de un análisis comparativo de los resultados educativos de éstas se pueden obtener implicaciones de política educativa al identificar cuáles son los sistemas que mejor pueden estar funcionando” (García Pérez y Robles Zurita, 2014, p. 99).

Manteniendo este sistema de descentralización regional como marco de referencia en la investigación educativa, el trabajo realizado por Doncel Abad (2014) establece una correlación triangular entre cultura identitaria, autonomías y organización curricular al objeto de estudiar el impacto que la descentralización política en conjunción con un Estado autonómico tiene en la construcción de la identidad colectiva.

Por último y atendiendo a un discurso **político**, son varios los autores que en los últimos años han tratado de aportar claves sobre el complejo proceso seguido en la construcción de las políticas educativas. Edwards (2014) en un trabajo de delimitación de enfoques en la configuración política de la educación examina cuatro perspectivas relacionadas con los procesos internacionales; la atracción de política, la negociación de política, la imposición de política y la hibridación de política.

Ball (2012) y Youdell (2007) aportan un enfoque estructural basado en el estudio de los cambios que experimenta la figura del Estado como estructura de poder público. En este marco de globalización los países han ido perdiendo la capacidad para mantener la política de Estado al margen de otros agentes institucionales, llegando a desarrollar un paradigma de gobierno dirigido más allá de la propia soberanía nacional, lo que Ball (2012) y Ball y Youdell (2007) han denominado como "Estado policéntrico", un "nuevo modo de control estatal o un descontrol controlado" (Ball y Youdell, 2007, p. 38) en el que se han ido anulando las posibilidades de iniciativa que tiene el Estado en la toma de decisiones a todos los niveles. En su último trabajo Ball (2014) proporciona un riguroso análisis de las formas (públicas) que adoptan los actores privados porque como él mismo expresa "es importante aclarar que la privatización no es un proceso aislado. Se encuentra íntimamente relacionada con los procesos concomitantes de reforma del sector público y con las transformaciones en la forma, la escala y la modalidad de los Estados nacionales" (Ball, 2014, p. 2).

En un plano complementario, Tarabini y Bonal (2011) fijan sus posiciones en torno a la instrumentalización de las relaciones de poder que se producen en la articulación de las políticas internacionales en los marcos nacionales. Dale (citado por Tarabini y Bonal) utiliza el concepto de mecanismos como referente explicativo de la capacidad política que tienen las redes internacionales (OCDE, Banco Mundial, Unesco), en palabras de Meyer y Ramírez (2010), en la gobernabilidad educativa.

Desde este enfoque político no podemos dejar de mencionar el determinismo gubernativo que están teniendo estas redes supranacionales en la elaboración de las directrices de las políticas públicas, así como la complicidad institucional con la que estos organismos cuentan para el afianzamiento.

La soberanía política de Cataluña.

Señalan Blanco y Chueca al estudiar el modelo autonómico y la convergencia territorial en España que "(...) el proceso soberanista en Cataluña se ha convertido en uno de los grandes problemas de Estado en nuestro país, saltando los límites de una cuestión básicamente política y de élites políticas y alcanzando de lleno a la dinámica social y ciudadana, tanto en el ámbito catalán como en el resto de las comunidades autónomas. Nuevamente, ha puesto en el centro de la discusión pública el tema del modelo territorial y su marco constitucional" (2014, p. 285).

En el contexto educativo, la aprobación de ordenamientos jurídicos que en pos de los principios independentistas ha tenido lugar en los últimos años en Cataluña podría entenderse, a priori, en clave de eficacia y liderazgo educativo, por ser una respuesta a los nuevos escenarios de investigación que se están desarrollando en torno a los centros escolares y que tienen en el punto de atención la mejora de la calidad educativa (Eurydice, 2007).

Sin embargo, una mirada más sosegada y exhaustiva al proceso de vertebración territorial producido en Cataluña estaría poniendo de manifiesto una realidad bien diferente y muy contradictoria, en tanto que la reivindicación que esta Comunidad Autónoma realiza de un sistema político y educativo descentralizado sería tan solo una escenificación ficticia que no se correspondería con la centralización que ejerce la autoridad regional catalana hacia otros niveles de gobierno en competencias como la relativa a la educación. Es cierto que en el panorama internacional existen ejemplos de modelos de gestión que presentan una descentralización total hacia las regiones y una concentración de poder en dirección a otras unidades administrativas, como ocurre en el caso del sistema educativo alemán, pero en estos modelos en los que la descentralización tiene una única dirección, no está contemplado el diseño de mecanismos ni de estructuras que se perfilan para la intervención de otras entidades jurisdiccionales.

La Administración educativa de Cataluña se estructura en áreas territoriales y en zonas educativas que se articulan en el marco de las áreas territoriales de acuerdo a criterios de proximidad. El artículo 176 de la Ley de educación catalana, LEC, establece que las zonas educativas constituyen unidades de programación de la oferta educativa a las cuales pueden atribuirse por reglamento funciones de coordinación de las actuaciones en el sistema educativo y de los recursos humanos y económicos que las administraciones aporten a las mismas.

No obstante y a pesar de que el proceso de construcción de la soberanía educativa catalana se está acompañando de fórmulas muy sólidas como la de la zonificación educativa y la autonomía pedagógica de los centros, la

deficitaria cobertura normativa y política que se está realizando en la aplicación de las mismas no ha contribuido a que sea posible alcanzar el marco institucional de independencia perseguido.

Son paradójicamente los dos elementos que determinan la hegemonía de la educación en Cataluña, los que mejor representan las tensiones que han venido marcando la complejidad organizativa y relacional entre las diferentes administraciones en esta región. La zonificación educativa que Lluís Medir (2013) define como un espacio de gobierno multinivel en el que convergen distintos niveles de gerencia en la prestación de las políticas públicas, está al arbitrio de decisiones políticas.

De tal modo que su desarrollo fue el resultado de la convergencia alcanzada por los partidos políticos que formaron gobierno en el año 2003 y que sirvió de punto de partida para la elaboración de un marco institucional de consenso y mejora de la realidad educativa, entre cuyos puntos de interés se encontraba una corresponsabilidad educativa establecida a tres bandas, con el ayuntamiento, con las familias y con los centros (Acord per a un Govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya, 2003). En la misma línea, su decadencia vendrá marcada también por cuestiones de naturaleza política que dificultarán la intersección entre la administración territorial y la gobernanza educativa.

El segundo eje descentralizador se localiza, como veremos en los puntos siguientes, en la capacidad de gestión otorgada en su origen a los centros aunque frenada con posterioridad por las propias resistencias que ha realizado a nivel regional el Departamento de Educación y que tienen su mayor reflejo en medidas como la sustitución de la descentración de responsabilidades pedagógicas y curriculares por la concentración de poder en figuras institucionales como el Director de centros (Martínez y Albaiges, 2013).

Autonomía pedagógica o hegemonía política. El caso de las zonas educativas de Cataluña, el primer intento fallido de la descentralización.

La puesta en marcha de zonas educativas en Cataluña representó un cambio fundamental en la orientación política de la educación (Bonal & Albaigés, 2010). Hablamos de un intento de corresponsabilidad, orientado a la mejora de los resultados educativos, la reducción del abandono prematuro del alumnado y a un aumento e impulso de la cohesión social. Es por ello que, la articulación de la corresponsabilidad entre los diferentes niveles y agentes educativos va a concretar lo que autores como García Alegre y Campo Canals han definido como “una cadena de generación de valor interrelacionada y orientada a alcanzar las expectativas educativas sociales e individuales que se establezcan en cada momento” (2012, p. 227). En esta sucesión, los agentes participantes, se corresponsabilizan, a través de objetivos compartidos y materializados en convenios y planes estratégicos.

La incorporación del ámbito local a la política educativa obedece a razones tanto ideológicas como institucionales. Por un lado, el establecimiento de zonas educativas supone reconocer la especificidad territorial y aceptar que el papel de los gobiernos locales, hasta el momento, había sido inesistente, es decir, la educación toma un carácter municipalista, aspecto clave dentro del proyecto ideológico desarrollado por el gobierno catalán del momento⁶⁶. Del mismo modo, este paso supone, admitir la necesidad de un rediseño de la política administrativa territorial. Es necesario un cambio institucional que permita una relación óptima entre los diferentes niveles de gobierno. La regulación educativa a través de un modelo jerárquico, centralista, da paso a una nueva gobernanza, (Bolívar, 2010) en la que los actores principales participan directamente, quedando inservible el modelo anterior de regulación uniformada y común.

Así pues, bajo este escenario, en el año 2008, se pone en marcha, de modo experimental, el primer Plan Piloto de establecimiento de zonas educativas,⁶⁷ iniciativa que se presenta como un ensayo pionero de modificación institucional fallido (Medir Tejado, 2013). En esos momentos, aún no estaba aprobada la Ley de Educación de

⁶⁶ Hablamos de un gobierno tripartito, formado por las fuerzas políticas; PSC, ERC e IC-V, y caracterizado por una profunda voluntad de ampliar las capacidades educativas a nivel local y por una sensibilidad especial hacia el municipio y su papel dentro de la política territorial.

⁶⁷ Resolución EDU/3071/2008, de 3 de octubre, por la que se establece el plan piloto de las zonas educativas y se regulan con carácter experimental la organización y funcionamiento de las zonas.

Cataluña, LEC, y son las premisas recogidas en la disposición adicional decimoquinta de la LOE⁶⁸, las que sirven de apoyo e impulso de esta medida, a partir de la cual se inicia un camino marcado por el compromiso de la descentralización.

Esta primera resolución va a definir las zonas educativas como el “ámbito territorial idóneo para la participación, colaboración y corresponsabilidad del Departamento y la administración local para la planificación, programación, provisión y garantía del servicio educativo con recursos públicos, y para mejorar la eficiencia y alcanzar los objetivos que se puedan acordar”. Por ello, como unidades de planificación, las zonas educativas atienden a un doble objetivo en búsqueda del equilibrio territorial y social: dar respuesta a las necesidades educativas territoriales así como, concretar la cooperación y corresponsabilidad en materia educativa entre Departamento de Educación y entidades locales.

Posteriormente, la LEC, de 2009⁶⁹, no introduce grandes cambios en la definición de estas entidades ya que se refiere concretamente a ellas como “unidades de programación de la oferta educativa a las cuales pueden atribuirse por reglamento funciones de coordinación de las actuaciones en el sistema educativo y de los recursos humanos y económicos que las administraciones aporten a las mismas”.

Normativamente, se establece que la delimitación de estas zonas ha de responder a criterios de escala y de identidad, así como que se abarcará un único municipio o varios, en función de las características territoriales. De cualquier forma, se ha de garantizar una oferta suficiente de plazas. A través del proyecto piloto se pusieron en marcha las primeras 12 zonas educativas, con las regulaciones posteriores se ampliaron a 18 y a 27 respectivamente, cubriendo gran parte de la geografía catalana⁷⁰.

El establecimiento de las zonas atendió a criterios de diseño institucional: externos e internos a la administración educativa (Medir Tejado, 2013). Con el objetivo de garantizar un equilibrio educativo, se tuvo en cuenta, como criterio externo, la distribución comarcal y municipal así como los planes directores territoriales. Y como razonamientos internos, se utilizaron criterios que atendían a la oferta educativa de los propios municipios así como a las zonas de inspección.

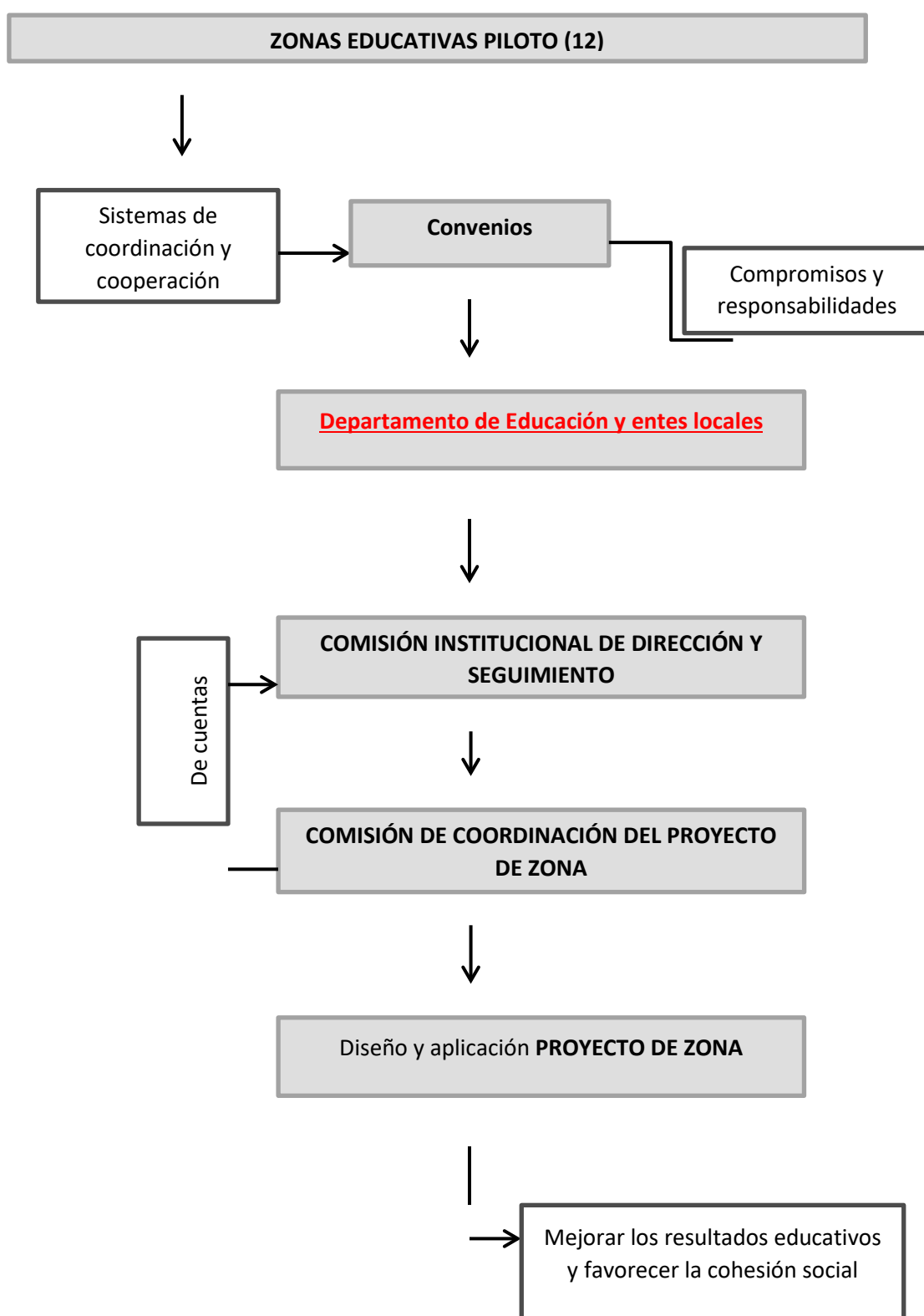
Se trata de unidades que se conciben como instituciones con contenido político, que van a velar por la corresponsabilidad territorial y por el logro de objetivos educativos. Independientemente del área territorial en la que estén enmarcadas, la estructura interna es común a todas las zonas. Tal y como muestra el gráfico 1, la organización está marcada por dos grandes figuras: la *Comisión Institucional de Dirección y Seguimiento*, formada paritariamente por representantes de los entes locales y el Departamento, preside esta comisión el director/a de los Servicios territoriales y tiene asignadas las funciones de aprobación del Proyecto de Zona así como su seguimiento, y la *Comisión de Coordinación del Proyecto de Zona*. Esta última tiene como misión el diseño y aplicación del Proyecto de Zona y está presidida por el director/a de zona (designado por los Servicios Territoriales) y por otros diez miembros representantes de las diferentes entidades educativas. Cabe destacar la introducción de mecanismos de rendición de cuentas. Es por ello que bajo un ejercicio de transparencia, la justificación de decisiones tomadas (García Alegre et al, 2013) respecto al Proyecto de Zona, sea uno de los cometidos de la *Comisión de Coordinación*.

⁶⁸ Recoge: “que las administraciones educativas pueden establecer procedimientos e instrumentos para favorecer y estimular la gestión conjunta con las administraciones locales y la colaboración entre centros educativos y administraciones públicas”.

⁶⁹ La LEC, regula las zonas educativas a través del artículo 176. 1, 2 3, 4.

⁷⁰ Finalmente, la resolución EDU/2921/2010, de 18 de agosto, en el contexto del desarrollo del programa de descentralización del Departamento de Educación, modificó las anteriores resoluciones, en el sentido de establecer nueve nuevas zonas educativas y ampliar el ámbito territorial de algunas de las ya existentes.

Gráfico 1: Organización interna de las zonas educativas



Fuente: Elaboración propia. Resolución EDU/3071/2008, de 3 de octubre

Con la segunda resolución⁷¹, se refuerza la figura del *Director de Zona*, dotándole de funciones importantes de coordinación y representación y de un papel primordial en la relación entre Departamento de Educación y administración local. Es por ello, que la presencia del Departamento se va a ver reforzada con la figura del *Director de Zona*, que va a desplazar al gobierno local, quedando supeditado este a una función mínima de supervisión general, para posicionarse como pieza clave de control jerárquico entre los servicios territoriales y la inspección educativa. Este hecho provocó ciertas disfunciones en las relaciones direccionales, cuestionando las propias organizaciones y su eficacia.

Esta situación nos va adelantando ciertas debilidades del sistema. La construcción de las zonas educativas catalanas y su encaje en un entorno institucional particular, a la vez que adverso, de gobernanza educativa multinivel, nos muestra una realidad institucional débil. El poder de decisión y de dirección de estas zonas, al final, seguía recayendo en el Departamento, en ningún caso, estas unidades fueron dotadas de autonomía real, y carecieron de competencias tanto de gestión como educativas. A todo ello, habría que sumarle la implementación imperiosa de medidas de racionalización de gasto público, por lo que el mantenimiento de la organización de la zonas se pondría en entredicho y especialmente la función de los directores de zona que al final quedaron reemplazados por los inspectores territoriales de educación. La supresión de cargos intermedios se presentaba como una mediada de “desburocratización” de la estructura administrativa, y como un acto de reducción de gasto en un escenario marcado por la crisis económica (Europa Press, 2011).

Es por ello que, lo que a priori se diseñó como un importante paso en el camino de la descentralización educativa hacia las localidades, buscando escenarios de corresponsabilidad, se disolvió mediante golpe de Resolución⁷² en el año 2011. Es necesario constatar aquí la capacidad de resistencia y de adaptación a los cambios así como, la duración en el tiempo, que han de tener las instituciones. En este caso, el recorrido y la permanencia temporal de estas organizaciones hablan por sí solos. Difícil lo tenía esta medida. Verse encajada en un sistema de corresponsabilidad educativa, que hasta ahora estaba protagonizada sola y exclusivamente por el Departamento de Educación y por los centros escolares, supuso que los gobiernos locales no acabaran de encontrar su sitio, su posición, en una estructura firme y resistente que rechaza cualquier intervención por parte de terceras agrupaciones. Una organización de estructura débil como esta, corre el peligro y está condenada a sufrir las tensiones del entorno político-institucional en el que se ve encajada. Así pues, el establecimiento de zonas educativas se presentaba más como una medida de hegemonía política que, como un mecanismo de autonomía pedagógica de los entes locales, orientada a la mejora de resultados educativos (García Plata, 2010).

¿La búsqueda de la autonomía en los centros educativos?

La Ley de Educación de Cataluña (2009) tiene como fin atender a la diversidad de los alumnos adoptando los centros educativos las medidas necesarias para dar respuesta a la diversidad y a las demandas del siglo XXI; promoviendo así la inclusión del alumnado en su entorno. Para ello, dota a los centros de autonomía reconociendo la diversidad de la sociedad, de las personas y por tanto de los alumnos y de los centros (Blanch, 2011). En su preámbulo recoge que dotar de autonomía a los centros,

tiene el propósito de flexibilizar el sistema y posibilitar la creación de redes de escuelas unidas por proyectos comunes y comprometidas en la mejora sistemática de la educación. Implica asimismo la aceptación de la diversidad de centros y el rechazo de la uniformidad como valor del sistema educativo. [...] Los elementos que caracterizan el sistema educativo catalán necesitan, por lo tanto, una profunda reforma estructural que permita a dicho sistema asumir un papel de liderazgo activo para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual.

En este sentido, la Ley proporciona también un marco donde puedan aparecer soluciones diversas a los requerimientos plurales planteados por la demanda educativa.

Es innegable que la homogeneidad en la respuesta a situaciones que se generan en los centros no favorece el éxito educativo, ni individual ni colectivo y no responde a los objetivos establecidos por la Unión Europea para el 2020.

⁷¹ La Resolución EDU/2229/2009, de 28 de julio, que modifica la anterior y establece las funciones de estas zonas y crea otras nuevas.

⁷² RESOLUCION ENS/704/2011, de 15 de marzo, por la que se pone fin al Plan piloto de zonas educativas establecido en la Resolución EDU/3071/2008, de 3 de octubre.

Dar respuesta a todos los alumnos significa que los centros modifican su organización, flexibilizan sus procesos y responden a las necesidades formativas de los implicados. Responder a las necesidades y demandas del contexto y de la escuela supone trabajar hacia una mayor igualdad de oportunidades.

Bolívar (2010) señala que la autonomía escolar en España está condicionada por una larga tradición centralista, el “policentralismo” y la doble red –estatal y privada- de centros aspectos a tener en cuenta si se quiere avanzar en la autonomía. Desde la LOGSE se planteó un modelo de autonomía que no dio sus frutos por el encorsetamiento organizativo y administrativo que aunque innovador no alcanzó su objetivo. En estos momentos forma parte del Proyecto Educativo como un aspecto más sin tener su propio espacio. Cada escuela identifica sus puntos fuertes y débiles como avance en el camino hacia la inclusión y la calidad educativa a la vez que define y planifica sus proyectos según sus características. Entendemos la autonomía de los centros de manera integrada sin que se convierta en algo puntual y ocasional donde la Administración educativa tiene un papel en el proceso. Hablamos de autonomía pedagógica centrada en adaptar el currículo a las necesidades de cada alumno, de autonomía organizativa necesaria para establecer la estructura orgánica y funcional más adecuada y de autonomía de gestión de personal y económica importante para desarrollar el plan de mejora, la autonomía no puede ser para todos igual (Barroso, 2004; Bolívar, 2010). Generar cambios requiere tanto el apoyo de todas las instancias como contar con los recursos para la innovación.

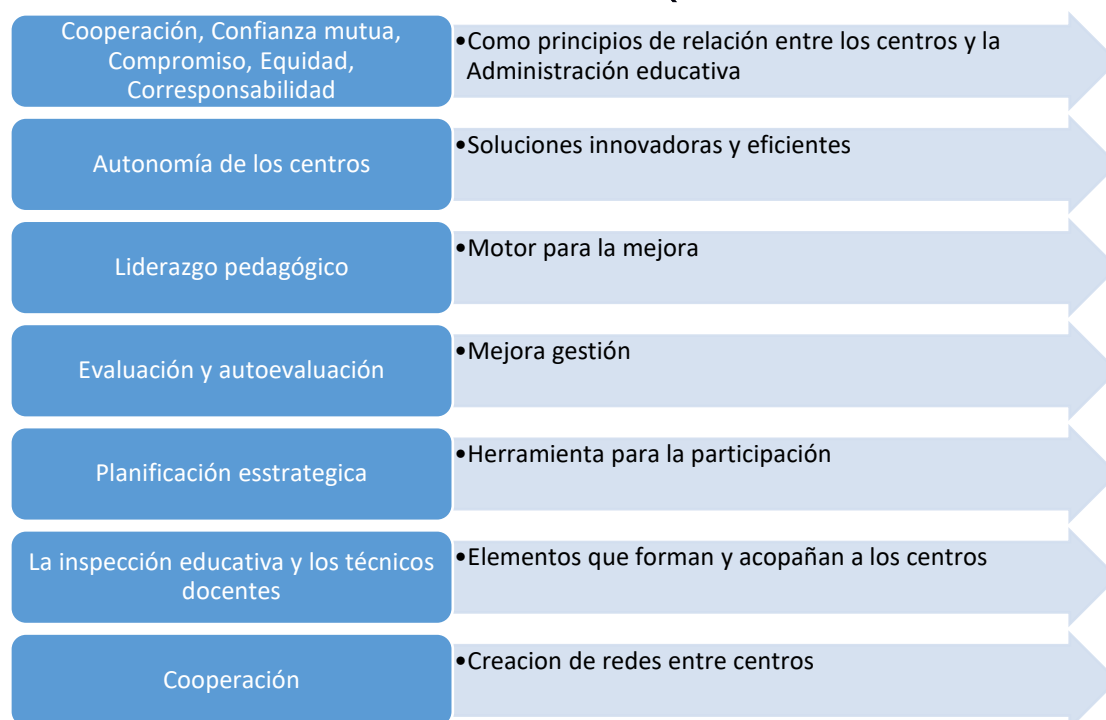
El Gobierno de Cataluña considera que la autonomía de centro es determinante para la mejora de su calidad y para conseguir logros consistentes en excelencia y equidad educativa (Mas i Morillas, 2010, p. 117). “Para que ello sea posible se deberán facilitar pautas y referentes para la organización de la acción educativa y los contenidos de las enseñanzas y asegurar que, en el marco de la autonomía de los centros, los proyectos educativos ordenen la gestión, la dirección, la organización pedagógica y los contenidos de las enseñanzas (Blanch, 2011, p. 21). La autonomía de los centros se refleja, a nivel teórico, tanto en los ámbitos pedagógico, organizativo como de gestión de recursos humanos y materiales. Son los equipos directivos los que establecen objetivos, recursos y procedimiento para aplicar el proyecto educativo favoreciendo a través de él la autonomía de los centros y respetando siempre a todos los implicados. El valor e importancia del Proyecto Educativo queda recogida en el artículo 91 de la Ley de Educación.

El proyecto educativo es la máxima expresión de la autonomía de los centros educativos, recoge la identidad del centro, explicita sus objetivos y orienta y da sentido a su actividad con la finalidad de que los alumnos alcancen las competencias básicas y el máximo aprovechamiento educativo. El proyecto debe expresar el compromiso de toda la comunidad educativa para el cumplimiento de los objetivos educativos compartidos. (Blanch, 2011, p.23)

La autonomía fue una de las propuestas más importantes llevadas a cabo desde el 2006, la participación en los proyectos era voluntaria de esta manera se garantizaba los cambios ante la buena predisposición. No basta con delegar competencias hay que capacitar a los centros para que el alumnado alcance las competencias a través de su gestión y organización del personal junto con el papel clave de los directores, ellos deben ser los que generen un espacio de atención a todos y para todos, el liderazgo y el trabajo en equipo es primordial (OCDE, 2008; Pont et al., 2008). El director pasa de ser un representante de los profesores a ser un líder que genera proyectos, para este cambio de rol, en Cataluña en estos últimos años, se imparten cursos de formación inicial en dirección de centros docentes públicos lo que conlleva profesionales más preparados para las funciones que exige este nuevo planteamiento. La autonomía, por tanto, se identifica con desconcentración y se deriva hacia la figura del director, pero esto no supone una mayor descentralización de responsabilidades pedagógicas y curriculares (Martínez i Albaigés, 2013). “Una organización que quiera proponerse el éxito educativo para todos tiene que ser más flexible, admitir que los equipos directivos puedan hacer diferentes propuestas para la mejora de sus colegios e institutos, eso sí, rindiendo cuentas posteriormente de los programas desarrollados y de los éxitos obtenidos” (Bolívar, 2010 p. 9).

Los datos aportados por la investigación y presentados, entre otros, en el Informe PISA (2012), la OCDE (2013) y *L'Esstat de l'Educació a Catalunya, Anuari (2013)*, señalan que el PAC/PMQCE son una opción para aumentar el éxito educativo, la equidad y la reducción del abandono temprano. A la vez que señalan algunos aspectos a mejorar como la autoevaluación, acompañamiento en el proceso, la innovación, etc. Ante estos datos ¿qué características tiene el PAC/PMQCE para que se den estos resultados y por tanto genere una escuela más abierta, comprometida e integrada en su entorno y con su comunidad hacia la que dirigimos?

Gráfico 2. Características del PAC/PMQCE



Fuente: Elaboración propia a partir de García Alegre y Del Campo Canals, 2012

El fin es una escuela más democrática y participativa en sus problemas y soluciones.

Es necesario destacar como uno de los pilares de la autonomía la *evaluación*. La evaluación, como un principio de transparencia, que proporciona información para mejorar la calidad, eficiencia y equidad del sistema educativo a través de los agentes implicados en el proceso (Blanch, 2011). La evaluación no debe generar competitividad entre centros sino aportar información para mejorar el proceso y ayudar tanto a los centros como a las familias. La autonomía debe llevar implícita una evaluación objetiva de los resultados. Cataluña ha seguido el modelo finlandés y entiende la evaluación "como una oportunidad para mejorar y no como un castigo" (Martínez i Albaigés, 2013, p. 325), y a diferencia de Finlandia mantiene la inspección educativa, la LEC en su artículo 179.2 establece "los inspectores e inspectoras en el ejercicio de sus funciones y atribuciones, deben adecuar su actuación al régimen de autonomía de los centros y a la asignación de responsabilidades a la dirección, sin perjuicio de las actuaciones de carácter general que les corresponden", se centrarán en aspectos esenciales como la inclusión en el centro, la planificación de sus clases, los modelos de evaluación que utilizan, cómo transmiten sus conocimientos, los recursos, etc. La Ley propuso la creación de "La Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación" que actuaría con autonomía pero el Decreto de 2011 suspende su creación. En estos momentos el siguiente paso sería su puesta en marcha y que los resultados de la evaluación lleguen a los implicados en el proceso para que se produzcan los cambios para una educación de calidad.

En Cataluña los centros educativos van dando pasos hacia una mayor autonomía, lo que conlleva identificar necesidades, buscar recursos, partir de los puntos fuertes, identificar nuevas e innovadoras soluciones, mejorar la formación y la evaluación. De este modo la respuesta se diseñará y adaptará a cada centro, no se perderán recursos y los esfuerzos irán orientados a los problemas allí donde se produzcan. Recordar que los centros que han generado mayor autonomía implicando a las familias, los entornos y dando mayor responsabilidad no solo a los equipos directivos sino a sus profesores obtienen mejores resultados (Blanch, 2011). Somos conscientes que la administración educativa ha iniciado "pequeños" cambios pero no los suficientes para apoyar a los centros educativos, creemos que debe, por tanto, trabajar por y para promover la autonomía de los centros. En la actualidad un elemento para avanzar en la autonomía lo encontramos en los recursos humanos, su papel puede

favorecer o dificultar los cambios propuestos ¿Tienen los centros equipos preparados para desarrollar su labor en un contexto con mayor autonomía, abierto a la diversidad, flexible y decidido a hacer propuestas concretas?

No debemos dejar de lado la evaluación como valor clave en el proceso hacia la calidad. Existen estudios que explican los efectos positivos de la autonomía escolar sobre resultados y calidad educativa pero hay que ser prudentes, seguir trabajando, revisando, contrastando, analizando variables e indicadores, cada centro y sus integrantes con sus fortalezas y debilidades y sus contextos pueden influir de una y otra manera en el proceso son variables a tener en cuenta en la investigación.

Conclusiones

La temática que presentamos no sólo no ha perdido interés sino que, en los últimos tiempos, ha reforzado su protagonismo. El proceso soberanista en Cataluña, ha saltado los límites de una cuestión básicamente política y de élites políticas y se ha convertido en uno de los grandes problemas de Estado en nuestro país, alcanzando de lleno a la dinámica social y ciudadana, tanto en el ámbito catalán como en el resto de las comunidades autónomas. Nuevamente, ha puesto en el centro de la discusión pública la cuestión del modelo territorial y su marco constitucional.

Escenarios emergentes de gobierno multinivel, como es el caso de la región de Cataluña, nos lleva a manifestar que, los desajustes que se producen en ese contexto de gerencia multiescala entre discursos políticos y prácticas pedagógicas, son una consecuencia del utilitarismo gubernativo que se está realizando del paradigma de la autonomía escolar.

Así pues, podemos constatar cómo la legitimidad de la política educativa multiescala está siendo amenazada no tanto por las limitaciones que resultan de imbricar las nuevas estructuras de gobierno, ni tan siquiera por la incapacidad que manifiestan estos actores (centros y regiones) en la configuración de un complejo modelo de organización escolar, sino por la cristalización (y hasta reglamentación) de intereses que van más allá de prioridades que marca la propia agenda educativa.

Es por ello que, a pesar de que el proceso de construcción de la soberanía educativa catalana se está acompañando de fórmulas muy sólidas como la de la zonificación educativa y la autonomía pedagógica de los centros, la deficitaria cobertura normativa y política que se está realizando en la aplicación de las mismas no ha contribuido a que sea posible alcanzar el marco institucional de independencia perseguido.

Así lo hemos visto en el desarrollo y puesta en marcha de las zonas educativas que se presentan como un intento de descentralización a través de la corresponsabilidad territorial. A las dificultades lógicas que se derivan de encajar una institución en un bloque ya construido y moldeado previamente, hay que sumar el cariz que toman estas unidades, a las que se les otorga muy poca cobertura jurídica, pilotadas desde el centro político, sin autonomía.

Del mismo modo, encontramos esa dificultad de alcanzar un marco institucional de independencia por parte de los centros educativos en el modelo de autonomía pedagógica del sistema educativo catalán. La capacidad de gestión que se les otorgó primeramente a los centros, se vio mermada por las propias resistencias del Departamento de Educación a nivel regional. Así pues, la autonomía pedagógica y curricular planteada en primera instancia se ha ido desplazando hacia una concentración de poder de los Directores de centros, que han visto reforzado su liderazgo.

Referencias bibliográficas

Ball, S. J. (2012). *Global Education Policy: austerity and profit*. Universidad de la Laguna, Publicaciones Institucionales. Política Educativa Global: Austeridad y beneficio.

Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41), pp.1-17. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>

Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). *Informe: Privatización encubierta en la educación pública*. Bruselas: Internacional de la Educación.

- Barroso, J. (2004). La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués. *Revista de Educación*, 333, pp.117-140.
- Barroso, J., & Carvalho, L. M. (2011). Aportamentos sobre os «novos modos de regulação» à luz de estudos sobre as relações entre conhecimento e política. *Propuesta Educativa Número*, 36, pp. 9-24.
- Blanch, J. (2011). Descentralización y autonomía en el sistema educativo en España. El caso de Catalunya. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2, pp.10-30.
- Blanco, A, y Chueca, A. (2014). Modelo autonómico y convergencia territorial. In *CECS, Informe España 2014. Una interpretación de su realidad social* (pp. 281-344). Madrid: Fundación Encuentro.
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *CEE Participación Educativa*, 13, pp.8-25.
- Bolívar, A. (2011). Dirección pedagógica y liderazgo en los centros escolares. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bonal, X., & Albaigés, B. (2010). Les zones educatives com a espais de corresponsabilitat. Observatori de polítiques educatives locals. Informe.
- Capano, G. (2011). Government does its job, at least in higher education, *Public Administration*, 89(4), pp. 1622-1642.
- Carabaña, J. (2008). Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA. Disponible em: [http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio/es_ES/documentos/pisa_carabana_\(vf\).pdf](http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio/es_ES/documentos/pisa_carabana_(vf).pdf)
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de Pisa en las escuelas*. Madrid: Catarata.
- Doncel Abad, D. (2014). Organización curricular de las identidades colectivas en España, *Revista de Educación*, 366, pp.12-42.
- Edwards Jr. D. B. (2014). ¿Cómo analizar la influencia de los actores e idea internacionales en la formación de políticas educativas nacionales? Una propuesta de un marco de análisis y su aplicación a un caso de El Salvador. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(12). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n12.2014>.
- Embid Irujo, A. (2000). La enseñanza en España en el umbral del siglo XXI: consideraciones jurídicas. Madrid: Tecnos.
- Embid Irujo, A. (2014). Norma, Economía y Lenguaje en el derecho de la crisis económica: el control judicial de la actividad administrativa en la economía. Algunas reflexiones, Documentación Administrativa. *Nueva época*, 1.
- Europa Press (2011). El gobierno catalán adelgaza la gestión de las zonas educativas que creó el tripartito. *Periódico Europa Press* Barcelona, 19/03/2011.
- Frías del Val, A. S. (2007). El currículo escolar y la descentralización en España. *Revista de Educación*, 343, pp.199-221.
- García Alegre, E., Montes Martínez, D., Rubio Bernabeu, A., & García de la Barrera (2013). Rendición de cuentas de los centros educativos. El caso del Plan de Autonomía de Centros de cataluña, *Organización y Gestión Escolar*, 6, pp.1001-1012.
- García Alegre, E; del Campo Canals, M. (2012). ¿La corresponsabilidad es una extrategia de éxito? *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 220-248.
- García Plata, I. (2010). Las zonas educativas en Cataluña. Un espacio para la corresponsabilidad orientado a la mejora de los resultados educativos. In M. A. Manzanares Moya (Coord), *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*, Vol. 2, p. 89. Wolters Kluwer España.
- García, G. Barriga, L, Ramírez, J. M., & Santos, J. (2015). Índice DEC. Valoración del desarrollo de los Servicios Sociales 2014 por Comunidades Autónomas.
- Green, A. (Ed) (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.
- Jiménez Sánchez, J. (2014). *Hacia un modelo educativo aragonés*. Zaragoza: Cortes de Aragón (col. Derecho).
- Jiménez Sánchez, J. (2015). La arquitectura territorial del sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 456, pp.52-60.
- Martínez, M., & Albaigés, B. (ed.) (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Mas I Morillas, C. (2010). Inspección de educación y autonomía de centros. *CEE Participación Educativa*, 13, 116-126.
- Medir Tejado L. (2013). La desaparición de las zonas educativas catalanas: procesos de (des)institucionalización educativa en perspectiva comparada. *Working papers ICPS (Institut de Ciències Polítiques i Socials.Barcelona, Catalunya)*, 317, pp.1-41.
- Meyer, J., & Ramírez, F. (2010). *La educación en la sociedad mundial*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación (2010). *Objetivos de la educación para la década 2010-2020. Plan de acción 2010-2020*. Disponible em: http://www.educacion.gob.es/ctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos_/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad
- OCDE (2013). PISA 2012. *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>
- OCDE. (2010). PISA 2009. *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/informe-espanol-pisa-ara2009.3.pdf?documentId=0901e72b80d5a81e>
- OECD (2007). Education at a Glance: OECD Indicators. Paris: OECD.
- OECD (2013). *Política Educativa en perspectiva*. España, 2014. Disponible em: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2014/09/20140911-ocde-lomce/educacion-perspectiva-espana.pdf>

OECD (2015). *Education policy. Outlook 2015. Making reforms happen*. Disponible em: <http://www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm>

Puelles Benitez de, M. (1993). Estado y Educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, pp.35-57.

Puelles Benitez de, M. (1996). Educación y Autonomía en el modelo español de descentralización. *Revista de Educación*, 309, pp.163-193.

Puelles Benitez de, M. (2013). Reflections on education policy in Spain: a problematic discipline. *NAER: Journal of new approaches in educational research*, 2.

Puelles Benitez, de, M. (2009). Globalización, neoliberalismo y educación. Avances en Supervisión Educativa. *Inspectores de Educación de España*, 11. Disponible em: http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_11/ase11_monog01.pdf

Tarabini Castellani, A., & Bonal Sarró, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio, *Revista de Educación*, 355, pp.235-255.

Weimer, D. L., & Vining, A. R. (Eds.) (1998). *Policy Analysis: Concepts and Practices*. N. Jersey: Prentice-Hall.

Reglamentos Normativos

Acord per a un Govern catalanista i d'esquerres a la Generalitat de Catalunya, 14 de diciembre de 2003.

Resolución EDU/3071/2008, de 3 de octubre, por la que se establece el plan piloto de las zonas educativas y se regulan con carácter experimental la organización y funcionamiento de las zonas.

Resolución EDU/2229/2009, de 28 de julio, por la que se modifica la Resolución EDU/3071/2008, de 3 de octubre, se establecen las funciones de la dirección de las zonas educativas y se crean nuevas zonas.

Resolución EDU/2921/2010, de 18 de agosto, por la que se amplían los ámbitos territoriales de algunas zonas educativas existentes y se crean nuevas zonas.

Resolución ENS/704/2011, de 15 de marzo, por la que se pone fin al Plan piloto de zonas educativas establecido en la Resolución EDU/3071/2008, de 3 de octubre.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Cataluña (LEC)

POLÍTICAS GLOBALIZADAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Emília Maria da Trindade Prestes
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Explicações Preliminares

O texto em apresentação representa o enfoque inicial de uma proposta de investigação, ainda em realização, no âmbito de pós-doutorado na Universidade de Valencia, no Departamento de Sociologia e Antropologia Social, da Faculdade de Ciências Sociais, Campus de Tarongers, sob a supervisão do prof. Dr. José Beltrán Llavrador. O seu objetivo último é processadas nas políticas de educação superior global, após os anos de 1990, enfatizando de forma comparada aquelas adotadas no Brasil e na Espanha. Assim que, como comentado, este trabalho significa uma parte preliminar dessa intenção. Para o desenvolvimento do mesmo, utilizei documentos e bibliografias relacionados com o tema das mudanças operadas na educação superior e sua relação com as políticas educativas da educação superior em mudanças, que me serviram como princípios básicos e evidências empíricas desse início de investigação. O texto é iniciado com um panorama sobre a problemática de estudo, abordando depois algumas compreensões sobre os conceitos de política internacionais de educação, políticas públicas e políticas de educação superior. Sem conclusão, termina abordando o assunto das políticas de educação superior no contexto da globalização, sinalizando para o momento contemporâneo, quando a sociedade vai, gradativamente, aprofundando suas crises estruturais com reflexos na educação. Como explicado, trata-se de um trabalho ainda em elaboração, razão porque as informações e análises apresentam-se parciais e inconclusas.

Panorama da problemática

Não é necessária muita imaginação para se constatar que as mudanças que vem ocorrendo na sociedade nestas últimas décadas, afetaram, em particular, a educação escolar, fenômeno que «legitima a estrutura social, a organização social e a própria forma de legitimação social» (Benedito, 2015:8). Também, não é novidade que as mudanças educacionais que foram se processando no mundo, de forma sistemática e dinâmica, a partir dos anos de 1990, coincidem com aprofundamento da globalização e com os aperfeiçoamentos das tecnologias e das comunicações e a globalização; com as o surgimento de novas formas econômicas, políticas e relações sociais. Coincide com as transformações da arquitetura dos Estados nacionais, das suas instituições sociais (Dubet, 2013) e com o modo de conduzir as novas práticas políticas públicas (Esping-Anderson, 2001). Coincide, por fim, com um Estado Social empobrecido, com o aumento de exclusões e de desigualdades e com a persuasão global de que o conhecimento poderia servir como mecanismo de enfrentamento aos novos desafios e incertezas futuras.

Cresceu o comércio de bens e serviços e a tecnologia, em avanço, passou a ser, rapidamente, transferida, internacionalmente. Os sistemas de comunicação se aperfeiçoaram e se expandiram e os conhecimentos se renovaram. O mercado de trabalho, mais competitivo e seletivo, passou a ampliar as exigências de conhecimentos, e os Estados nacionais, iam se reorganizando em bloco e assumindo um maior compromisso com os grandes grupos e o mercado financeiro. Novas forças sociais emergiam em suas relações de conflito, interesses e desejos de controlar o poder. Esse conjunto de mudanças e inovações gerava uma situação de instabilidades e incertezas (Arrighi, 1997, 2001; Castells, 2000; Featherstone, 1999, Giddens, 1991 e 2000; Ianni, 1996, 2000 e 2004; Santos, 1994. In: Koppe, 2008:10), requerendo justificativas e respostas sociais para gerar “consentimentos públicos” (Harvey, 2015:47), reorganizar o pacto social, legitimar e consolidar a nova ordem ameaçada.

Nestas alturas, a educação, identificada como um fenômeno legitimador das relações sociais e de poder, mas, também, como um dos mecanismos de diminuição das desigualdades social e de progresso econômico ganhou uma nova valorização no mundo, tornando-se, simultaneamente, um ideal e um objeto de disputa de indivíduos, de instituições e das forças políticas, produtivas e organizativas da sociedade. A educação superior, incluída nas

cláusulas do contrato social «como um sistema institucional de natureza simbólica incorporada ao sistema das instituições sociais» (Benedito, 2015:8), ou seja, como um subsistema social com função legitimadora do sistema social, se apresentou como capaz de oferecer respostas e convencimentos a esta nova conjuntura, por várias razões. Por um lado se constituía demanda de grupos excluídos relacionada com a justiça social e com a capacidade de diminuir as desigualdades de classe; ao mesmo tempo, funcionava como um fator aglutinador e de reorganização política de blocos de nações em busca de maior desenvolvimento e competição; também servia como fenômeno inserido na história da expansão do sistema capitalista moderno e global, ao se ajustar aos processos e interesses da «acumulação de capital e das estruturas político-econômico onde tais processos estão inseridos» (Arrighi & Silver, 2001:31); e, finalmente, se prestava a contemplar as exigências da nova sociedade informacional, onde o conhecimento se apresentava como um fator determinante para a produtividade, a competitividade e o desenvolvimento.

O conjunto de todas essas possibilidades permitidas pela educação superior reforçou o seu papel ideológico para gerar consentimentos públicos de forma internacionalizada e sem fronteiras. De forma quase consensual, a sociedade global passou a aceitar que uma maior educação superior propiciava a mobilidade social, criava oportunidades e benefícios capazes de diminuir as desigualdades sociais e as inseguranças e incertezas futuras. Esse convencimento também garantia a coesão social.

Foi neste contexto que países como a Alemanha, Reino Unido e Estados Unidos reforçaram suas posições educacionais, sobretudo com a qualificação da força de trabalho e constituição das forças econômicas baseadas na industrialização, ampliando o seu compromisso político com as suas políticas de educação superior (Lazarro, 2001, p. 59-90). Isto influenciou outros países globalizados, sobretudo aqueles que perseguiam uma inserção na nova reestruturação do sistema capitalista. A Coreia e Taiwan, por exemplo, iniciando a sua competição na nova economia, chamavam a atenção do mundo em decorrência das avançadas políticas de inserção social da sua população, onde se destacava a universalização da educação fundamental e, em seguida, a educação superior (Galvão, 2007).

Regiões como a América Latina e Caribe, após implantarem a universalização dos seus sistemas educativos elementares passaram a reestruturar e a expandir o ensino superior, já iniciado em décadas anteriores (Villanueva, Ernesto, 2000). Gradativamente os Estados nacionais através de diferentes vias e relações, passaram a recompor as suas agendas políticas e a implantarem suas reformas educacionais superior ajustadas as novas condições estruturais da sociedade globalizada, seguindo de perto o discurso político de organizações transnacionais, mas, ao mesmo tempo, mediadas pelas forças políticas nacionais e suas circunstâncias contextuais (Rizvi & Lingard, 2013).

Em termos das agências transnacionais, instituições como o Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE e a União Europeia, ainda quando não possuísem poderes legais para alterar as políticas educacionais internacionais e nacionais, exerceram - e continuam exercendo - as suas enormes influências no convencimento e decisões relacionadas com as mudanças das políticas educacionais globais. Muitas dessas orientações se materializaram na reorganização dos planos de educação nacionais, na gestão educativa, nos esquemas de financiamento e no estabelecimento das novas relações entre o poder central e instituições da sociedade local, sobretudo nos países mais frágeis e dependentes. No final dos anos de 1990, a educação superior da maior parte do mundo, sofreu interferências e transformações, com repercussões nas suas organizações *identitárias*, nas suas *perspectivas de sustentabilidade e propostas de integração social*.

As novas configurações da educação superior

A reorganização do sistema educacional europeu, compatibilizado pelo processo denominado de Tratado de Bolonha, iniciou-se em 1999, envolve cerca de 49 países da região. Voltado para a construção de um espaço europeu de educação superior, este inserido na organização das macro políticas europeias, seus principais objetivos centravam-se (e continua, apesar da atual crise) em elevar a competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior. A orientação genérica era de que a educação superior do bloco deveria envolver um

sistema de crédito, mobilidade discente e docente, garantia da qualidade educativa e cooperação para a promoção do espaço europeu de educação.

Pouco depois, a influencia de Bolonha chegou a América Latina e Caribe, aproximando pontos de referencias em termos de parâmetros e atribuições relacionadas com a nova educação superior, mesmo quando alguns países já tivessem iniciado as suas reformas educacionais no anos de 1990, sob a influência do Banco Mundial e da Unesco e a recuperação democrática. Um dos problemas a ser solucionado dizia respeito a questão do espaço latino-americano de educação. Nestas regiões, a reorganização de blocos regionais era ainda frágil. Existia o Pacto Andino criado em 1969, o Mercado Comum Centro-Americano de 1960 e o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (Nafta), organizado em 1994 e aglutinando os Estados Unidos, Canadá e México, tendo o Chile como associado. Todos eles tinham objetivos estritamente econômicos, exceto o Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, criado em 1991, e envolvendo Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina cujos objetivos econômicos comungavam com aspectos sociais e educacionais, presentes no *Protocolo de Intenções*, de 1991 (Santos & Domini, s/p). Em 2005, esta sub-região formaliza a *acreditação, a mobilidade e a cooperação interinstitucional*, como linhas prioritárias para a Educação Superior na região, através dos documentos Compromisso de Gramado e o Terceiro Plano Educacional do SEM, seguindo de perto o que já havia sido adotado no projeto unificador europeu por Bolonha.

De todo modo, a maioria da região continuava enfrentando problemas econômicos o que dificultava adequar os seus sistemas educativos aos novos modelos de educação globalizada. Além disso, também não dispunham de uma forte tradição universitária capaz de responder às exigências da emergente internacionalização da educação superior. E assim, naquele contexto, as reformas educacionais adquiriram ritmo e modelos distintos, características complexas e multidimensionais e uma ideologia pluralista (José Eustáquio de Sene, 2008). Com restrições, se pode admitir que o conjunto dessas condições, somadas as orientações dos documentos e das consultorias educacionais internacionais, e ainda mais os trabalhos de cooperação internacional interinstitucional já existente, motivou as regiões utilizar a experiência integradora dos sistemas europeus (Villanueva, Ernesto, *op.cit.* p.4).

Note-se que, nestas alturas, a educação superior propagada e justificada no plano global por diferentes organismos internacionais e por diferentes vias de comunicação como uma necessidade econômica, mas, também como um direito de todos e mecanismo de redução das desigualdades, torna-se, simultaneamente e de forma imbricada, uma questão econômica e de direito e de cidadania. Como ressalta Benedito, «los seres sociales humanos viven y luchan en común por los objetos, por los recursos materiales, políticos y educativos» (Benedito, *op.cit.*, p.10).

Aliás, muitos países apresentavam bons resultados econômicos e sociais e os segmentos das populações mais pobres que passaram a usufruir dos benefícios educacionais proporcionados por essa nova ordem, acreditaram que a educação era capaz de lhes propiciar a posse e o controle de três objetos essenciais para a transformação ou a manutenção da realidade social, «a riqueza, o poder e o saber» (Benedito, *op.cit.* p. 9).

Esse conjunto de relações ajudou a fortalecer as políticas de educação superior como um bem social, produtivo e ideológico; objeto de poder e gerador de riquezas. Mas, também, ajudou ao fortalecimento de interesses diferenciados, tornando as políticas de educação superior objeto de conflito e de luta de diferentes grupos sociais. Havia, todavia interesses de conciliar interesses divergentes e por isso, durante os primeiros anos da década de 2000, com maior ou menor intensidade, diferentes países foram implantando as suas reformas de educação superior, aliando um discurso social ao econômico e associando interesses nacionais aos internacionais; associando interesses públicos aos privados. Para se colocar em prática essas mudanças, os documentos políticos adotaram três linhas estratégicas: a expansão da oferta, a alocação de recursos para financiar essa expansão e a integração econômica e política dos blocos regionais (Neave, 2001).

No início dos anos 2000, as mudanças processadas na educação superior compunham a maior parte das agendas governamentais do mundo e favoreceu o aumento do número de alunos, a qualificação e contratação de novos professores, a ampliação e melhoramento das estruturas físicas das universidades e institutos superiores etc. Com a chegada do ano de 2008, as ameaças das crises do sistema financeiro se concretizaram, desestabilizado, inclusive, os fortes países hegemônicos, que tiveram que reduzir seus gastos públicos com a educação. Com isso as políticas de educação superior implantadas começaram a sofrer os seus efeitos, suscitando questionamentos e dúvidas sobre os resultados das reformas e dos seus benefícios. Isso passou a exigir um novo repensar sobre as políticas e práticas educativas em vigor. Como comentam Brow e Lauder, a nova situação econômica mundial e

seus efeitos, ameaça o «contrato básico entre o Estado e os cidadãos» (Brow & Lauder, 2013:266), descredenciando as perspectivas das políticas governamentais e, por extensão as ideologias encaminhadas pelas organizações internacionais para tornar a educação superior «a chave para oportunidades e prosperidades» (Brow & Lauder, *op.cit.*, p. 266).

Contemporaneamente, um dos grandes dilemas enfrentado pelos países globalizados parece centrar-se na sustentabilidade das reformas e propostas da educação superior iniciadas há mais de quinze anos. Neste momento, tanto os países Europeus como os Latino-americanos e Caribenhos estão reduzindo as suas despesas com a educação e com as suas propostas expansionistas. E assim, fomentar o ingresso de alunos, combater o abandono, criar oportunidades de trabalho para os egressos e alocar recursos necessários, propostas previstas nas narrativas dos documentos internacionais, regionais e nacionais e que subsidiaram as reformas do ensino superior, apresentam-se hoje em risco de desconstrução.

Entretanto, não se deve descuidar de que os imaginários sociais globais ainda mantêm a crença de que a educação continua atrelada com as questões da justiça e da igualdade social, das oportunidades e benefícios "*materiais e imateriais*" (Beltrán, 2013) e, também, com o desenvolvimento econômico. Por isso, os debates políticos continuam insistindo na importância da educação para benefícios amplos da sociedade, sem mesmo considerar que o atual formato da economia mundial necessita cada vez menos da educação superior para o desenvolvimento das suas atuais necessidades (Brown&Lauder, *op.cit.*).

De todo modo, ainda quando a educação seja compreendida como um fenômeno inserido na lógica de uma estrutura social desigual e de servir para fins de legitimação de diferentes formas de violência (Bourdieu, 2001, *apud*Caria, 2007), sua dupla natureza histórica, política e cultural a converte, simultaneamente, em um mecanismo de justiça e inclusão social. Como entender a coesão social com a negação do direito a educação ou a privação dessa forma de cidadania? Por isso, o discurso sobre o direito a educação ou sobre a democratização da educação superior, independentemente de ser considerado um fenômeno inserto na lógica liberal, continua sendo nuclear, como assinala (Beltrán, 2013), seja para abrir espaços ou para avançar na condução de políticas educacionais fundadas no tratamento das desigualdades.

As políticas de educação superior

A noção de política de educação superior incorpora/integra a compreensão de políticas públicas educacionais, tidas como um conjunto de atividades normativas e administrativas assumidas pela administração pública, com vistas melhorar ou resolver problemas concretos relacionados com o sistema educacionais e com suas demandas. Como componentes das políticas públicas podem ser interpretadas como,

um conjunto encadeado de decisões e de ações resultantes das interações estruturadas e repetidas entre diferentes atores, públicos e privados, que por diversas razões estão implicados no surgimento, na formulação e na resolução de um problema político definido como público. (Subirats, Knoepfel, Larrue e Varone, *op. cit.*, p. 51)

Atualmente, essa diversidade de influencias provoca reflexos diretos nos seus processos de organização e gestão, direcionando a instituição governamental a ajustar a sua organização, regulamentação e regulação para contemplar prioridades educativas emanadas, tanto em âmbito internacional como nacional. Não deixa de ser importante observar que as atuais análises das políticas de educação superior se definem a partir de três características: uma relacionada com a "formatação" e interações entre atores nacionais e internacionais, públicos e privados; a outra com a sustentabilidade das suas ações e, finalmente, a terceira, com destaque para o papel social ou a sua coesão social. A inter-relação imbricada destas características tornam as análises dessas políticas bastante complexas, devido envolver diferentes objetivos econômicos, democráticos e sociais, colocados em sistemas e instituições políticos- administrativos nacionais, internacionais e globais. Esta complexidade se acentuou no quadro da globalização, com a consolidação de políticas internacionais de alcance global, portadoras de características, desafios e metas e necessidades aparentemente semelhantes, apesar das peculiaridades nacionais. Isto torna as políticas globalizadas, em sua aplicabilidade, parecidas, mas não idênticas.

De todo modo, em um contexto de integração global, apesar dos Estados nacionais formularem as suas próprias políticas segundo as suas singularidades econômicas e sociais, a força ideológica das mudanças educacionais operadas pelos países mais fortes alcançam diferentes nações mais frágeis. Estas, para serem integradas e reconhecidas nos processos educativos globais, terminam padronizando ou aproximando o seu modelo educativo, segundo aqueles adotados pelos países hegemônicos.

As perspectivas de uma política educacional racionalmente integrada é aquela adotada no âmbito europeu, através de uma decisão assumida de forma aparentemente consensual, no âmbito do bloco regional, como se pode observar no documento da Comissão Europeia, *El gobierno de la educación superior en Europa: Políticas, estructuras, financiación y personal académico*, de 2009. Neste documento estão contidas as expectativas com a educação superior para cerca de 30 países da Rede Eurydice, relativas ao atingimento, em conjunto, dos objetivos definidos em Lisboa, em 2002, relacionados às prioridades das agendas políticas e das estratégias nacionais, a qualidade educacional "internacional" e aos recursos financeiros - suas fontes e ofertas.

Todo o documento expressa o desejo de que os países integrantes do bloco europeu funcionem de forma coletiva e harmoniosa, com vistas oferecer políticas de educação superior capazes promover o conhecimento na perspectiva da globalização. Um dos aspectos centrais do relatório considera as políticas de educação superior internacionais como um assunto inexorável, que aproxima marcos legal, disposições normativas e objetivos a serem promulgados pelas autoridades públicas. Ao mesmo tempo, dá relevo as condições conjunturais, as instituições e as influências dos diversos atores – públicos ou privados, externos e internos para a condução das referidas políticas. Em seu conjunto, aborda questões relacionadas aos desafios enfrentados pelas políticas de educação superior dos estados-membros para responder a questões relacionadas com o nível de qualidade educativa no âmbito da comparação internacional, melhorar as ações do governo e suas responsabilidades, aumentar os recursos financeiros e diversificar suas fontes de financiamento.

Estes objetivos, que, «devem figurar entre as principais prioridades da agenda política e das estratégias nacionais dos países europeus» (Figel, 2009, Cit: Comissão Europeia, 2009:3), requisitam mudanças nas suas políticas e nas ações dirigidas a educação superior, confirma o relatório. Consta, ainda, o argumento da necessidade de transformar e melhorar a qualidade da educação superior, de forma a conciliar políticas e estratégias educacionais globais relacionando questões da justiça com as de interesses econômicos.

Malgrado as críticas relacionadas as mudanças operadas na educação superior ou ao seu modelo padronizado, as novas políticas de ensino superior vigentes depois 2000, passaram a ter um propósito educativo mais amplo, onde se destaca não apenas a sua vinculação para o desenvolvimento e a sustentabilidade da economia, mas, também, a ampliação do acesso e a inclusão social, na perspectiva da equidade.

Todavia, em um contexto de crises e de inseguranças reveladas internacionalmente de forma destacada após 2008, a expansão e o financiamento da educação superior se retraem. Não se sabe como, nestas alturas, as organizações internacionais continuarão presentes no estabelecimento de políticas educacionais, incentivando aos blocos regionais e países a enfrentarem essa nova conjuntura e mediar diferentes interesses. Supõe-se que a luta política e ideológica pelo que representa a educação, ainda que modificada, continuará, talvez por muito tempo, ainda, como parte de uma luta maior e mais ampla presente no conjunto da sociedade.

As políticas de educação superior e suas narrativas, no contexto da globalização

Quando, há mais de 30 anos organizações internacionais como Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE e a União Europeia reforçaram seus discursos em favor de novas modelagens educacionais, o mundo testemunhava mudanças radicais e paradigmáticas nos seus modelos econômicos e em questões do domínio da democracia participativa. A educação, que na lógica econômica e nos discursos políticos anteriores parecia distanciada das necessidades emergenciais do modelo de capital vigente, já nos anos de 1990, passou a assumir uma centralidade nas agendas das organizações internacionais, nas agendas política dos governos e nos discursos de importantes políticos como Clinton e Tony Blair. Enquanto Clinton, expressando os objetivos do documento *Presidente Clinton's Call to Acción for American Education in the 21 st. Century* (Lazáro, 2001:81), prometia universalizar a educação superior a todo o jovem entre os 18 e 20 anos, através dos Colleges; e Tony Blait adotava como slogan de

candidatura o tema: "*Education, education, education*" (Bornal, 2015:23), países como a França e a Espanha, através do *Report Atalli* e *Informe Bricall*, expressavam a necessidade de reformar os seus sistemas educacionais (Lázaro, *op.cit.*, p. 84), tornando-os mais competitivos e integrados.

Convém lembrar que, nesta década, a UNESCO, a OCDE e o Conselho da Europa, que já atuavam, por diferentes circunstâncias e interesses em várias partes do mundo, desde a década de 1960, também reorganizaram as suas propostas para a educação superior, divulgadas através de reuniões políticas, técnicas e acadêmicas. Como resultado, surgiram os grandes documentos da época, compondo as novas narrativas dos textos políticos educacionais das organizações internacionais, regionais e nacionais da educação superior, agora, de forma quase homogênea.

Depois desses acontecimentos, já no início dos anos 2000, os sistemas nacionais de educação, rapidamente reorganizados permitiram ajustar através de mecanismos de conciliação, propostas de interesses econômicos com as de democratização educativa e de justiça social, propiciando o ingresso de públicos diferenciados neste ensino, grande parte disso, graças às orientações das organizações internacionais.

As orientações dessas organizações, que compreendem, de forma intencional, uma sequência lógica de argumentos explicativos e normativos, "ao nível do objeto e ao nível da temporalidade histórica", podem ser denominadas de narrativas. (<http://www.significados.com.br/narrativa/>).

Segundo Rabelo (2011), baseando-se em Bolívar, Domingos e Fernandes (2001) a narração, tem como pressuposto o entendimento: os sentidos da construção humana, a trama argumental, a temporalidade. Como a narrativa está presente nas instituições humanas e nas relações sociais, é também percebida como instrumento de disciplina e de poder interconectada a cultura, o que torna possível as interpretações de múltiplas vozes da sociedade, das ideologias e das questões políticas e éticas da cultura, provocando esclarecimentos e emancipação, ou de reproduzindo as estruturas hierárquicas da cultura (Rabelo, *op.cit.* p).

Sommer e Gibson (1996:58-59) apresentam quatro dimensões das narrativas: as ontológicas, as públicas, as conceituais e as metanarrativas. As narrativas públicas se relacionam com as formações culturais e institucionais mais amplas, enquanto as conceituais, estão relacionadas com as nossas próprias formas de conceber um determinado fenômeno, incluindo as forças sociais: padrões de mercado, práticas institucionais, constrangimentos organizacionais, etc. (Magalhães, 2007.p. 137).

Na Europa, por exemplo, a OCDE recomendou, nos anos de 1990, uma revisão radical de papéis e responsabilidades do Estado (Rizvi & Lingard, 2012:535) nas questões educacionais, focada na necessidade da Região operar mudanças no conjunto dos sistemas educacionais nacionais e oportunizar a construção de um conceito de uma "Europa do conhecimento" (Pasiás & Roussakis, 2012 :583). A essas se somaram as orientações da União Europeia, para a construção de ideias e práticas educacionais direcionadas a integração e competitividade do espaço europeu (Pasiás e Roussakis, 2012: 385), um projeto iniciado ainda nos anos de 1950, no âmbito de acordos e objetivos comuns de cooperação regidos pela União Europeia e o Conselho da Europa (Kopper, 2010:69). A educação superior, com propósitos de servir como espaço de "construção de consentimentos", instrumento de renovação social e econômica e de mobilidade social, ideais propostos – mas não destacados - desde do final da década de 1960, era agora objeto de convencimentos de políticos e de políticas governamentais dos principais países dessa região.

Com o Encontro de Sorbonne, onde os ministros da Educação da França, da Alemanha, da Itália e do Reino Unido afirmaram: "Precisamos fortalecer e construir as dimensões intelectuais, culturais, sociais e técnicas de nosso continente (SORBONNE DECLARATION, 1999, *Pasiás & Roussakis, op.cit. p. 384*), se iniciava um novo ciclo de orientações e políticas desvendadas no continente europeu. Surgia o Processo de Bolonha, que mudou a direção e a concepção da educação superior de forma globalizada.

No caso dos países da América Latina e Caribe, os grandes desafios para implantar essas políticas educativas incluíam não apenas universalizar a educação básica e modernizar e massificar a educação superior. Também se necessitava compatibilizar essas propostas com as orientações econômicas e políticas internacionalizadas e advindas desde fora, com as realidades locais. Muitos desses países continuavam enfrentando problemas

relacionados com os processos de redemocratização políticas e com as profundas crises de endividamento externo e inflacionário. Em seu conjunto esses fatores produziram enormes dificuldades para estas nações reestruturarem os seus sistemas educacionais, respondendo os requisitos da nova ordem (Corsi, 2008:2). Além disso, como região, suas realidades educativas e interesses se diferiam, fato que dificultava a adoção de políticas educacionais padronizadas, acompanhando a tendência disseminada no mundo e recomendadas/praticadas de forma internacional.

Como já comentado, a padronização de um modelo de educação requeria conciliar os interesses presentes nos Estados nacionais, formando consensos tidos como universais. Isto envolvia o convencimento das diferentes forças sobre os benefícios das reformas dos sistemas educacionais. Não parecia fácil convencer grupos que defendiam a educação como mecanismo de combate das injustiças sociais e aqueles que defendiam maior escolaridade voltada para o desenvolvimento econômico. Os argumentos de persuasões sobre os benefícios educacionais deveriam ser capaz de romper resistências e oposições às mudanças.

As recomendações das organizações supranacionais, orientadas para ampliar a participação social e cobrir as necessidades básicas de desenvolvimento e competição dos países foram fatores decisivos para impor ou convencer aos governos e demais grupos a estabelecerem novas pautas educativas, criando "consensos" sobre a importância da educação para a formação de interesses comuns e partilhados.

Papel fundamental teve a UNESCO, com destaque nos países Latino-americanos e Caribenhos, em vias de desenvolvimento. Durante toda a década de 1990, esta entidade produziu uma série de conferências, seminários e relatórios, tais como a Conferência sobre Liberdade Acadêmica e Autonomia Universitária (1992), o Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior (1995), além do Congresso Mundial sobre Educação Superior e Desenvolvimento de Recursos Humanos para o Século XXI (1997), a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior no século XXI: visão e ação (1998), a Declaração sobre a Ciência e o Uso do Conhecimento Científico, firmada na Conferência Mundial sobre Ciência de Budapeste (1999) e publicada no ano de 2003, no Brasil, sob o título: "A ciência para o século XXI: uma visão e uma base de ação" (Zuleide S. Silveira, 2012).

Na Conferência Mundial sobre a Educação Superior de 1998, organizada UNESCO, surgiu a defesa de um sistema de educação superior internacional relevante, adaptado às necessidades e ao avanço da sociedade em todo o mundo (Unesco, 1998). O ensino superior foi concebido como a chave para o seu desenvolvimento e a aprendizagem e o conhecimento, agora de forma permanente ao longo da vida, deveriam se ajustar tanto as formas produtivas, como servir de fator de emancipação de indivíduos, coletivos e nações (Alheit e Dausien, 2006).

Nesse novo ideário, respaldado pela ideologia neoliberal mas, também, por princípios de participação e convivência harmoniosa com o diverso e no âmbito da vida, a sociedade global abraçou a ideia que a educação, em um mundo pautado no conhecimento e na informação, era capaz de abrir portas e oportunizar países a construir tecnologias e ciências e se desenvolverem; reorganizar o trabalho, beneficiar indivíduos e setores sociais. Que poderia responder as necessidades econômicas, sociais e individuais, diminuindo as inseguranças do novo momento.

De forma progressiva os governos de diferentes países, independentemente das condições estruturais e conjunturais dos seus Estados nacionais, desenvolveram uma série de mudanças nos seus sistemas educativos, expandido as suas ofertas, ampliando o financiamento e implantando uma série de ações relacionadas com a democratização e a coesão social da educação superior. Mas, a despeito dessas intenções que funcionaram como os principais motores das reformas educacionais, surgiu também a orientação para a modernização da qualidade do ensino, a criação e reforço dos sistemas de avaliação e acreditação dos cursos e das instituições universitárias, fatores que mudaram as identidades tradicionais da educação superior e concentraram no Estado e nas instituições internacionais um maior poder de ação e de regulação dessa educação.

Pouco a pouco os governos nacionais, equilibrando as orientações e critérios das organizações internacionais e aqueles oriundos dos grupos nacionais/locais, foram estabelecendo suas novas políticas de educação superior, agora marcadas por novas complexidades. Emerge uma nova política de educação superior que destaca, de forma imbricada, os interesses públicos e os privados e uma interdependência entre ideais econômicos e um novo humanismo.

Referências Bibliográficas

- Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 1(32), pp.77-197. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>
- Arnone, R. F. (2012). Análise de sistemas-mundo e educação comparada na era da globalização. In R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Ulterhalter (Orgs), *Educação comparada: panorama internacional e perspectiva* (Vol. 2) (pp.131-152). Brasília: UNESCO/CAPES Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por>>
- Arrighi, G., & Silver, B. (org.) (2001). *Caos e governabilidade no moderno sistema mundial*. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora UFRJ.
- Beltrán Llavador, J. (2013). Ser para aprender. Los beneficios sociales de la educación a lo largo de la vida. In XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores. Nuevos tiempos, Nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores (pp. 10-123). Valencia: Universitat de València.
- Benedito, A. C. (2015). La Historicidad del objeto de conocimiento socio-lógico como principio de investigación de las relaciones entre educación y cambio social. Trabalho inédito, em fase de publicação.
- Brown, P., & Lauder, H. (2013). Globalização econômica, formação de habilidades e as consequências para o ensino superior. In M. Apple, M., S. L. Ball & L. A. Gandin, *Sociologia da Educação. Análise Internacional* (pp.256-267). Porto Alegre: Pensa.
- Cano, J., Hernández, F. J., Marhuenda, F., & Martínez, I. (2013). Informe Preliminar sobre la Comunidad Valenciana para el Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung (ISW). Relatório digital.
- Caria, T. H. (2007). História, reforma e lucidez em ciência: A reflexividade científica segundo Pierre Bourdieu, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 79, pp.133-149.
- Castro, C. M. (2012). Bancos multilaterais podem educar o mundo? In R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Ulterhalter (Orgs), *Educação comparada: panorama internacional e perspectiva* (Vol. 2) (pp.131-152). Brasília: UNESCO/CAPES Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por>>
- Corsí, F. L. (2006). Economia do Capitalismo global: um balanço crítico do período recente. In G. Alves, J. L. Gonzale & R. L. Batista (Orgs), *Trabalho e Educação. Contradições do capitalismo global*. Maringá: Práxis.
- Dale, R. (2004) Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação? *Educação e Sociedade*, 87(25), pp. 423-460. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330>.
- Dubet, F. (2013). El Declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, Espanha: Gedisa Editorial.
- Educação Superior no Mercosur educativa* Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97024/POLÍTICA%20DE%20INTEGRAÇÃO%20E%20INTERNACIONALIZAÇÃO%20DA%20EDUCAÇÃO%20SU.pdf?sequence=1>
- Esping Andersen, G. (2001). Burócratas o arquitectos? La reestructuración del Estado benefactor en Europa. In Presente y futuro del estado de Bienestar: el debate europeo. SIEMPRO. Sistema de información, monitoreo y evaluación de programas sociales (pp. 85-120). Buenos Aires, Argentina.
- Galvão, O. J. de A. (2007). Globalização e mudanças na configuração espacial: da economia
- Glosario De Conceptos Políticos Usuales: S\S. "Política Internacional". Disponível em: <http://www.eumed.net/diccionario/definicion.php?dic=3&def=427>).
- Koppe, L. Renner (2010). *Transformações da Educação Superior na Europa. A reforma da Educação Superior na Alemanha pós-Processo de Bolonha*. Dissertação de mestrado. Rio Grande do Sul: Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lázaro, L. M. (2001). La Educación Superior en Europa. El Desafío pendiente de la equidade. In L. M. Luiz Miguel (Ed.), *Problemas e Desafios para la Educación en el siglo XXI en Europa y América latina*. València: Editora Universidade Universidade de Valencia.
- mundial. Uma visão panorâmica das últimas décadas. *Rev. Economia Contemporânea*, 1(11). <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-9848200700100003version=html>
- Neave, G. (2001). Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea. Barcelona: Gedisa.
- Pasias, G., & Yannis, R. (2012). Por um panóptico europeu: discursos e políticas da EU sobre educação e treinamento, 1992-2007. In R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Ulterhalter (Orgs), *Educação comparada: panorama internacional e perspectiva* (Vol. 2) (pp.131-152). Brasília: UNESCO/CAPES Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por>>
- Prestes, E. M. T. (2014). *Políticas recentes de educação e de aprendizagem de adultos ao longo da vida: um estudo comparado entre o Brasil e a Espanha*. Plano de estudo de estágio pós-doutoral no exterior apresentado a Capes-Brasil e a Universidade de Valencia, Espanha. Impreso.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2012). A OCDE e as mudanças globais nas políticas de educação. In R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Ulterhalter (Orgs), *Educação comparada: panorama internacional e perspectiva* (Vol. 2) (pp.131-152). Brasília: UNESCO/CAPES Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por>>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativa em um mundo globalizada*. Madrid: Morata.
- Santos, M. R. S., & Donini, A. M. C. (2010). Políticas de Integração e Internacionalização da

- Sene, J. E. de (2008). Crise do capitalismo e reestruturação da economia mundial. As estratégias de desenvolvimento na América Latina. *Revista electrónica de recursos en internet sobre geografía y ciencias sociales*, 105.
- Silova, I. (2012). Variedades de transformação educacional: os estados pós-socialistas do centro/sudeste da Europa e a ex-União Soviética". In R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Ulterhalter (Orgs), *Educação comparada: panorama internacional e perspectiva* (Vol. 2) (pp.131-152). Brasília: UNESCO/CAPES Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por>>
- Silveria, Z. S. (2012). Ações e recomendações da unesco para o brasil e portugal, na condição de "partido político", em torno da internacionalização da educação e do conhecimento. Educação Pública. Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0334_03.html
- Subirats, J.(1994). *Análisis de políticas Públicas y Eficacia de la Administración*, Instituto Nacional de Administración Pública, Madrid.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., & Varone, F. (2012). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel. Barcelona.
- Thomson, P. (2013). Trazendo Bourdieu para as políticas de aumento da participação no ensino superior; uma análise de caso do Reino Unido. In M. Apple, S. L. Ball & L. A. Gandin, *Sociologia da Educação. Análise Internacional*(pp.347-350). Porto Alegre: Pensa.
- Trindade, H. (2003). O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas. La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109021739/9trindade.pdf>
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI: Visão e ação*. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>
- Villanueva. E. (2009). Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en américa latina y el caribe. Disponível em: www.oei.es/salactsi/capitulo_07_villanueva.pdf
- Welch, A. (2012). Mamon, mercados e gerencialismo1: perspectivas da ásia e pacífico sobre reformas educacionais contemporâneas. In R. Cowen, A. M. Kazamias & E. Ulterhalter (Orgs), *Educação comparada: panorama internacional e perspectiva* (Vol. 2) (pp.131-152). Brasília: UNESCO/CAPES Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por>>

NOVOS SUJEITOS NA UNIVERSIDADE: ACESSO E PROSPECTIVAS COM AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO VESTIBULAR SOCIAL

Clélia Brandão Alvarenga Craveiro
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Iria Brzezinski
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Boaventura de Sousa Santos).

Introdução

Sob a égide da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)⁷³, mundialmente, o cidadão de países que adotam a democracia como regime de governo tem direito de acesso à educação escolar com permanência bem sucedida, a fim de alcançar os níveis mais elevados de ensino.

O Brasil é uma República Federada, com regime de governo democrático representativo, que tem assegurado na Constituição Federal de 1988 o princípio de que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (art. 5º CF/1988), bem como reconhece em seu art. 6º os direitos sociais dos brasileiros (as), quais sejam: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”.

Seguindo a mesma lógica da Carta Magna/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 20/12/1996, em seu artigo 3º (inciso I), manifesta que a inclusão de todo cidadão na educação básica consiste em princípio e a Constituição Federal preceitua que educação é direito social e dever do Estado (BRASIL, CF/1988, art. 208). Independentemente da classe social, o cidadão tem direito ao ingresso com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, considerando que todos os brasileiros são iguais perante a lei sob o preceito da dignidade humana.

Boaventura Santos nos dispõe que devemos dignificar homens e mulheres, defendendo “uma igualdade que reconheça as diferenças”. Resguardadas nestas considerações, afirmamos que as políticas afirmativas de ingresso permanência com sucesso na universidade derivam desse princípio constitucional de direito social.

A Investigação em Movimento: Referenciais Teóricos e o Papel da PUC-Goiás ao Promover Igualdade Educacional e Valorizar a Formação de Professores

Com perfil e identidade de universidade comunitária, criada em 1959, vocacionada para o social, inserida regionalmente como primeira universidade do Centro-Oeste brasileiro, a PUC Goiás supriu a necessidade de promover a igualdade educacional, em particular, por meio da *Escola de Formação de Professores e Humanidades* (EFPH), adotando uma política educacional com a finalidade de instigar novos sujeitos sociais a realizar um desafio ao ingressarem no ensino superior mediante o Vestibular Social.

⁷³ A DUDH marca a história dos direitos humanos. Foi construída por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10/12/1948, mediante a Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral, como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. A DUDH estabeleceu pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos.

Essa modalidade de ingresso discente consiste em uma ação inclusiva de sujeitos de classes populares para formarem professores. A PUC-Goiás admitiu estudantes de baixa renda familiar, marcados pela desigualdade cultural e educacional, para cursarem a sua primeira Licenciatura. Essa política concebida mediante a crença em “um outro mundo possível” torna-se o foco do objeto deste trabalho.

Uma inserção na história da PUC-Goiás permite desnudar que a missão de formar e valorizar a formação de profissionais da educação nasce com a criação dos primeiros cursos que deram origem à Universidade de Goiás, depois Universidade Católica de Goiás, hoje Pontifícia Universidade Católica de Goiás (desde 2009).

Por iniciativa do Arcebispo de Goiânia Dom Emmanuel Gomes de Oliveira, em 1948, no movimento nacional da Marcha para o Oeste, foi lançada a ideia de uma universidade do Brasil Central. Nesse mesmo ano, foi criada a Faculdade de Filosofia que passou a ministrar os cursos de Licenciatura em História, Geografia, Letras e Pedagogia.

A Faculdade de Filosofia, como outras faculdades e escolas isoladas superiores, foi integrada ao Projeto da Universidade de Goiás (UCG) que, em 12/3/1959, o Ministro da Educação, Clovis Salgado, governo do Presidente Juscelino Kubitschek, homologou o Parecer do Conselho Nacional de Educação referente a essa matéria. Em 17/10/1959, por meio do D.P n. 47.041, foi criada a Universidade de Goiás, primeira instituição universitária do Brasil Central.

Com tais aspirações e valores, a expansão das licenciaturas foi fertilizada pela vocação ucegeana voltada para o social e por sua articulação com a educação básica. No final dos anos 1960 e início de 1970, a UCG se organizou para atender ao “modelo” de formação de professores com base na Pedagogia Tecnista que orientou a Reforma Universitária (Lei n. 5.540/1968) imposta pelos militares no poder, durante o regime totalitário fascista.

Essa reforma foi responsável pela introdução da formação de especialistas no Curso de Pedagogia para atuarem como orientadores, supervisores, administradores educacionais e inspetores escolares, na educação básica, imposta pela divisão social do trabalho, cujo impacto foi a reorganização da escola básica e o fracionamento do conhecimento no curso de formação de pedagogos. A Reforma Universitária também reforçou o fracionamento das licenciaturas em formação geral e específica, descuidando-se da integração teoria-prática, princípio basilar da formação de profissionais com qualidade.

Por força de lei, a UCG submeteu-se à segmentação entre conteúdos e forma, porém, na segunda metade dos anos 1980, a UCG engajada no movimento de abertura política do País e diante do enfrentamento da crise da licenciaturas, provocada pela desvalorização do profissional professor, construiu em 1986 um novo projeto político pedagógico (PPP/UCG).

Temos clareza de que as abordagens pedagógicas emergentes, na segunda metade da década de 1980, afirmam que o modelo industrial inspirador da organização de instituições educacionais, na década de 1970, esgotou-se. Portanto, na atualidade, o enunciado “Siga o modelo” tornou-se uma ideia equivocada.

A sociedade contemporânea, por um lado, requer um profissional que tenha visão de totalidade, não só de seu campo epistemológico, cuja formação supõe uma relação vertical e horizontal com todas as outras áreas afins, mas também é preciso dominar várias linguagens, entre elas, línguas estrangeiras e a linguagem eletrônica. Por outro lado, o profissional deve se inteirar sobre as relações transcontinentais para entender as relações sócio-econômicas, políticas e culturais do Brasil que sofrem impactos dos fenômenos ocorridos no planeta.

Se vivemos na era da globalização da economia e das comunicações, mas também o fazemos numa época de acirramento das contradições tanto inter quanto intra povos e estados-nações, contamos, por exemplo, com o ressurgimento do racismo, de certo triunfo do individualismo, de fundamentalismos que interferem na vida de cada cidadão brasileiro.

No que concerne ao PPP/UCG/1986, de modo sintético, pode-se afirmar que ao eleger a docência como base da identidade de todo educador, na nova proposta formativa, iniciou-se um processo de superação da dicotomia bacharelado *versus* licenciatura; a verticalidade do saber tornou-se princípio orientador dos cursos; a relação dialética entre teoria e prática transformou-se em núcleo integrador da formação de professores e o trabalho coletivo tornou-se prática político-pedagógica (Brzezinski, 1996).

A partir disso, avaliamos que, paulatinamente, houve diminuição entre a distância do discurso inovador e a prática conservadora, pois o caráter integrador das dimensões científica, sociopolítica, humanista e cultural do educador balizava a práxis dos professores e dos estudantes envolvidos com o novo PPP/UCG/1986.

Tal experiência veio a sofrer revéses quando uma crise econômica e política se instalou no País durante o processo de redemocratização da sociedade, o que repercutiu na desvalorização da carreira e nos salários dos professores da educação básica. Essa crise induziu uma baixa demanda pelos cursos de Licenciatura em todo o País, todavia, a vivência, os estudos e as pesquisas de anos anteriores na PUC-Goiás sedimentariam o caminho de um outro projeto de formação, implementado em 1994.

Novo desafio se apresentava para o *Colegiado das Licenciaturas* - órgão de gestão democrática, coletiva dos cursos com representantes de todas as Licenciaturas -, em face de que seu PPP, inovava em sua matriz curricular ao implementar o bacharelado e a licenciatura como formação inicial, ao mesmo tempo que articulava essa formação à continuada em forma de cursos de especialização *lato sensu*.

Com o objetivo de romper fronteiras de cursos em territórios de conhecimento isolados em sua especificidade epistemológica, o Programa de Formação de Professores - *Colegiado das Licenciaturas*, internamente,

[...] envolveu os diferentes departamentos que atuavam na formação de professores, na elaboração e implantação de um projeto único que articulasse, de maneira orgânica, elementos historicamente dissociados na formação do professor: pedagogo/licenciado; licenciatura/bacharelado; forma/conteúdo; didática/prática de ensino; graduação/pós-graduação; ensino/pesquisa; formação pedagógica/conteúdo específico; verticalização do conhecimento/interdisciplinaridade. Implantou-se, então, uma política de formação de professores concretizada por um currículo, com uma base comum a todas as Licenciaturas (grifos nossos), cujo objetivo consistia em formar, com qualidade, o professor da escola básica (UCG, 2004, p. 8).

No contexto nacional, essa integração se realizava em estreita articulação com os movimentos das entidades representativas dos profissionais da educação e com os sistemas de ensino (Brzezinski, 2015). Ao assumir o *ethos* profissional do professor-pesquisador, a materialização do Programa de Formação de Professores da PUC-Goiás colaborou decisivamente com as mudanças educacionais regionais e nacionais em parceria com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Nesta ocasião, a PUC-Goiás adotou os princípios da *Base Comum Nacional de Formação de Professores*, ofertando disciplinas da educação, obrigatórias para todas as Licenciaturas como núcleo epistemológico-político-pedagógico.

A propósito, os princípios da Base Comum Nacional formulada pela Anfope desde 1983, foram assumidos na contemporaneidade pelas Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada de Formação de Profissionais do Magistério (2015), à medida que consideram

[...] os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. (Brasil, 2015, p. 9)

A missão social e comunitária da UCG demonstrada pelo respeito à “coisa pública”, com a valorização dos profissionais da educação e com a oferta de oportunidades de formação para as classes populares, revela-se em múltiplos aspectos desses cursos integrados. Destaca-se que foram concedidas bolsas de estudos integrais para todo o ciclo formativo: graduação e pós-graduação *lato sensu*.

Embora o Brasil passasse por uma crise econômica de estagnação nos anos 1990, em virtude de uma inflação desenfreada, a PUC-Goiás optou por investir mais nas Licenciaturas, congelando valores das mensalidades durante todo o curso. Neste pormenor, o *Programa*⁷⁴ do *Colegiado das Licenciaturas da UCG (1994-2007)* guarda aproximações com o Vestibular Social, instituído em 2009, com seleção por ingresso discente em turmas/2010.

⁷⁴ Sua construção fundamentou-se na participação colegiada de gestores, professores, alunos e funcionários de todos os Departamentos que ofereciam Cursos de Formação de Professores na Instituição: Biologia (BIO); Educação (EDU); Educação Física (EFI), Filosofia (FIT);

Na esteira do desenvolvimento do supramencionado Programa, foram firmados convênios para realização de estágios supervisionados que, por um lado, garantiam um número suficiente de escolas da educação básica para acolher os licenciandos-estagiários e, por outro, as escolas públicas tinham parte de seus professores e gestores capacitados em cursos de aperfeiçoamento gratuitos na UCG.

Coube à UCG a ousadia de formar bacharéis, licenciados e especialistas com a articulação entre formação inicial e continuada, de maneira que os graduados no curso superior ingressavam na especialização em nível de pós-graduação *lato sensu*, com igualdade de condições para acesso e permanência bem sucedida na trajetória de formação, “com liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Brasil, 2015, p. 8).

Na verdade, o desenvolvimento do PPP inerente ao *Programa do Colegiado das Licenciaturas da UCG* constituiu-se embrião da atual EFPH da PUC Goiás. Entretanto, sabemos que não somente a EFPH, mas as escolas formam unidades acadêmicas que, diretamente subordinadas à Reitoria, promovem atividades de ensino, pesquisa e extensão, articulando cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e educação continuada, ministrados na modalidade presencial ou a distância, em áreas de conhecimento afins.

EFPH, em especial, a foi criada em 2014 com a seguinte composição: cursos de graduação - Licenciaturas em Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Pedagogia; Bacharelado em Teologia e seus respectivos Centros Acadêmicos. Conta também com Núcleos de Pesquisas; programas de pós-graduação *stricto sensu*: mestrado e doutorado em Educação e em Ciências da Religião; mestrado em Letras, mestrado em História; os programas: Educação e Cidadania, Programa de Estudos e Extensão Afro Brasileiro (Proafro), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid); o Núcleo de Formação Básica (áreas de Sociologia, Língua Portuguesa, Filosofia, Teologia, Metodologia Científica).

A Escola em pauta veio fortalecer a missão social e a formação e valorização dos professores considerando a sua finalidade a de formação profissional dotada de compreensão crítica em sua multidimensionalidade, que abranja o contexto social, econômico, político, de modo que possibilite recriar a realidade e garantir a aprendizagem de todos, assumida como direito social.

Assim, tanto na formação inicial como na formação continuada, propõem as dimensões do **ensino crítico, criativo**; da **pesquisa** básica e aplicada como princípio cognitivo e formativo; da **extensão** como atividade integradora dos cursos e programas com a sociedade predominantemente, tendo como eixos: **o conhecimento, a cultura, a arte, a tecnologia**.

Destaca-se que, nesse Projeto, a articulação entre graduação e pós-graduação, entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativo-pedagógica se torna fundamental. Articulação entendida como o viés que serve para encadear ideias, conceitos, programas, projetos, pessoas, partes de um corpo educacional, entre outros fins, em torno de um movimento que alcance seu objetivo. Nessa perspectiva, tem-se instigado o diálogo acadêmico, para estabelecer Projeto Pedagógico, dessa Escola, a ser aprovado pelo Conselho da EFPH e, posteriormente, homologado pelo Conselho Superior desta Instituição.

A Investigação em Movimento e o Vestibular Social da PUC Goiás

Contabilizando inclusive os aprovados no Vestibular Social para ingresso na PUC Goiás, em 2016, comporão 7.500 estudantes⁷⁵ advindos das classes populares, na totalidade de cursos da PUC Goiás. Parte significativa desses estudantes serão licenciandos, aproximadamente 2000 (27%).

História e Geografia (HGS); Letras (LET) e Matemática, Física e Química (MAF). Esse Programa foi coordenado pelo Colegiado das Licenciaturas que, à época, responsabilizava-se por promover a articulação destes Departamentos, acompanhando e avaliando permanentemente a Política de Formação de Professores. (Detalhes podem ser constatados nas *Diretrizes do Programa de Formação de Professores*, 2004).

⁷⁵ Dado socializado pela Vice-Reitora da PUC Goiás na cerimônia de posse de novos Diretores de Escolas e Coordenadores de Cursos da PUC Goiás, ocorrida na EFPH, em 15/12/2015.

Esse quantitativo é uma conquista da política de formação de professores da PUC-Goiás que, na contramão da história, vem fortalecendo a valorização dos profissionais da educação, enquanto diversas universidades públicas e comunitárias encerram cursos de licenciaturas por falta de demanda.

Em que pese a pouca atratividade dos cursos de formação de professores em decorrência de determinantes de toda natureza, a PUCGoiás, ousadamente, mantém seus cursos mobilizada, em particular, pelo Vestibular Social, criado em 2009. O Vestibular Social completou seis anos e sua existência permite analisar avanços e recuos, desafios e perspectivas à medida que seja desenvolvido o projeto de pesquisa de acompanhamento de egressos pelo Vestibular Social.

A priori, perante os estudos realizados para a elaboração do mencionado projeto de investigação, são evidentes os avanços em relação à inclusão social de pessoas que tem pertencimento às classes populares e que almejam ser professores; ao redimensionamento da forma de ingresso discente; a valorização dos profissionais do Magistério e o estreitamento do diálogo e das ações pedagógicas, de pesquisa e de extensão entre a universidade e a educação básica.

Ressaltamos que o diálogo entre universidade e os sistemas de ensino possibilita “apreender deles as vivências e práticas cotidianas e, ao mesmo tempo, ensinar-lhes a reflexão sobre a prática educativa nas escolas de educação básica, no sentido de dimensionar sua inserção crítica.” (UCG, 2004, p. 16).

A Investigação em Movimento: Objetivo, Problema e Tipologia da Pesquisa, Procedimentos Metodológicos

O objetivo geral da investigação é a realização do acompanhamento de egressos da primeira edição do Vestibular Social dos cursos de Filosofia, Geografia, História, Letras, Pedagogia. Este trabalho resulta de uma investigação quantiquantitativa iniciada em 2015 e integrada ao Grupo de Pesquisa “Políticas Educacionais e Gestão Escolar” do CNPq. E a Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás “Estado, Políticas e Instituições Educacionais.

Essa investigação é socializada com o propósito de ser debatida durante a sessão de Grupo de Trabalho *Novos sujeitos na Universidade: acesso e perspectivas* com as políticas afirmativas no Vestibular Social, na 1ª Conferência Internacional da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Secção de Educação Comparada (SEC), a realizar-se na Universidade Lusófona de Lisboa, de 25 a 27/01/2016.

O pressuposto que o conhecimento científico é construído na relação ativa entre sujeito e objeto levou as pesquisadoras a adotarem uma abordagem quantiquantitativa no processo investigativo e no tratamento das informações, que privilegia a compreensão das informações a partir dos sujeitos da investigação

Nesta opção metodológica, os dados não têm valor por si mesmos, mas adquirem importância como elementos possibilitadores de uma nova compreensão da realidade e de elaboração de construtos teóricos mais complexos sobre ela (Rey, 1997). Na mesma lógica, compartilhamos as observações de Bogdan e Biklen (1994).

Nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés o significado lhes é atribuído [...]. O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 55)

Reconhecemos que metodologia de estudo de caso é a mais compatível para a sua realização, a fim de apreender o problema de pesquisa assim enunciado: Em que medida os cursos de formação de professores da EFPH da PUC Goiás vem contribuindo com os novos sujeitos egressos, com vistas a promover o desenvolvimento de sua cidadania e o ingresso no mundo do trabalho?

No tocante ao estudo de caso, é discutido por muitos pesquisadores, entretanto, optamos por trazer contribuições de Alves-Mazotti (2006), pesquisadora brasileira em metodologia da pesquisa, que se aporta em dois investigadores estrangeiros para caracterizar estudo de caso e alertar acerca das generalizações pouco científicas

que muitas vezes ocorrem com essa metodologia. Assumimos as ideias da autora que tem por aporte Stake (1978). Ela esclarece que para esse estudioso:

os pesquisadores de caso buscam tanto o que é comum quanto o que é particular em cada caso, mas o resultado final geralmente retrata algo de original em decorrência de um ou mais dos seguintes aspectos: a. a natureza do caso; b. o histórico do caso; c. o contexto (físico, econômico, político, legal, estético etc.); d. outros casos pelos quais é reconhecido; e. os informantes pelos quais pode ser conhecido. (Stake, 1978 apud Alves-Mazotti, 2006)

Ainda com Stake (1978 apud Alves-Mazotti, 2006) verificamos que há a disposição dois critérios essenciais que definem um estudo de caso em que ocorre uma investigação focalizada em um fenômeno original, que pode ser tratado como um sistema delimitado com partes integradas.

Em face dessas contribuições de expertises, nossa ancoragem para realizar a análise de conteúdo está em Bardan (2004) e Franco (2005). A metodologia da presente pesquisa se desdobra em dois procedimentos distintos: no primeiro, desenvolver-se-á uma pesquisa quantitativa, de cunho descritivo com utilização de questionário diagnóstico, objetivando mapear os dados e informações pessoais e profissionais dos egressos do Vestibular Social, período 2014-2015. O segundo contempla a pesquisa qualitativa com análise de conteúdo. Assim, serão analisadas as informações obtidas e feitas inferências ao proceder a análise das respostas discursivas das manifestações dos egressos tanto no questionário, quanto nas entrevistas.

Considerações Finais

Acreditamos que a formação inicial e continuada de professores deve ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Nesta perspectiva e considerando a política aqui apresentada sobre a formação de professores, concebida na perspectiva de que “um outro mundo é possível”, o reconhecimento do Vestibular Social como uma das várias estratégias político-pedagógicas de inclusão se torna efetivo.

O processo de inclusão exige, por um lado, reflexão e diálogo, uma vez que, para a construção de Projetos Pedagógicos de Cursos, a organização das IES deve ser repensada, de modo a reconhecer o outro como sujeito. Por outro lado, impõem-se mudanças estruturais, culturais, de planejamento de práticas pedagógicas. Além disso, exige-se do professor, que atua nos cursos de licenciatura, produzir conhecimento sobre o seu trabalho, tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens e, fundamentalmente, atuar no processo constitutivo da cidadania do acadêmico.

Os estudos iniciais relativos a essa investigação indicam o desafio estratégico de manter constante os princípios da cidadania que orientaram a criação do Vestibular Social, a fim de incentivar, valorizar e qualificar os cursos de formação de professores na PUCGoiás. Em tais cursos devem haver espaços nos quais se luta pela qualidade da educação e que o compromisso com a educação cumpridora dos direitos humanos.

É preciso construir uma educação que considere a relação entre a formação inicial e a continuada, que articule os conhecimentos, que promova o encontro entre as pessoas, a investigação, a reflexão e o compromisso com um mundo em que a separação humanidade-sociedade-natureza perde o sentido.

Assim, têm-se a conquista da cidadania plena, mediante a compreensão do significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais da educação, o conhecimento, as famílias e os estudantes, bem assim, entre estes e o projeto político-pedagógico, na sua concepção coletiva que dignifica as pessoas, por meio da utilização de um método de trabalho centrado nos estudos, nas discussões, no diálogo que não apenas problematiza, mas que também propõe o fortalecimento da ação conjunta que busca, nos movimentos sociais, elementos para criar e recriar o trabalho da e na escola.

Referências

- Alves-Mazotti, A. J. (2006). Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), pp. 637-651. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=pt&tlng=pt
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brasil (1968). Lei n. 5.540, de 28/11/1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm.
- Brasil (1988). Constituição Federal, de 5/11/1988. Disponível em: <http://www.camaradeputados>.
- Brasil (1996). Lei N. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.
- Brasil (2015). MEC.CNE. Resolução CNP/CP N. 2, de 1/7/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2/7/2015. Seção 1, p. 8-12.
- Brzezinski, I. (2015). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus.
- Brzezinski, I. (1996). Licenciaturas: qualidade, interdisciplinaridade e verticalidade do saber na formação inicial e continuada de professores. In I. Brzezinski (Org.), *Formação de professores: um desafio* (pp. 63-78). Goiânia: UCG.
- Franco, M. L. P. B. (2005). *Análise do conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro.
- ONU (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/declaracao/>.
- Rey, F. G. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- Rey, F. G. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Stake, R. E. (1978). The Case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 2(7), pp. 5-8.
- Universidade Católica de Goiás (2004). *Colegiado das Licenciaturas. Diretrizes do Programa de Formação de Professores*. Goiânia: PUC Goiás.

ANDANÇAS E MUDANÇAS DE QUATRO FAMÍLIAS MIGRANTES COM FILHOS EM IDADE ESCOLAR

Elisabete Carvalho

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

Elisabete Ferreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

José Alberto Correia

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

Introdução

Esta comunicação, baseia-se em várias investigações na área da migração, migração em família, educação e sociologia da família e nos dados dos relatórios sobre emigração de 2013 e 2014, relatórios de imigração, fronteiras e asilo de 2014 e breve análise sobre as questões constitucionais da família por forma a problematizar o entrelaçar da experiência da migração no quotidiano familiar interligado com a escola devido aos filhos em idade escolar.

Partilha-se o que parece ser um dos muitos motivos para se entrar em mobilidade. As questões económicas, a procura de ampliar os horizontes profissionais através do estudo, o desafio do desempenho de cargos de chefia e a possibilidade de trabalhar com pessoas de várias nacionalidades estão entre muitas das justificações. Os filhos, quando existem influenciam o tempo e o espaço da mobilidade. Fazem realçar a escolha do desenho geográfico quer da partida quer da chegada, bem como, a escolha da língua da sociedade recetora. Quando se refletiu sobre quem envolver na investigação surgiram as famílias pois em Portugal a imagem do indivíduo masculino, solitário que emigra com uma “mala de cartão” para um novo destino no Mundo tem sido perpetuada ao longo dos tempos. As famílias difíceis de caracterizar abarcam mais que um modelo familiar, são heterogéneas e um complexo ator social em múltiplas interações com a sociedade. Nesta perspetiva convidaram-se famílias para participar numa investigação narrativa sobre quotidianos familiares, escola e migração. Toda a escrita da narrativa da comunicação traduz os princípios de autorreflexividade da investigação narrativa em curso. Os vários autores apresentados surgem interligados e em diálogo com as dificuldades e estratégias definidas pelas famílias. Definem conceitos apresentados pelas mesmas e permitem inflexões sobre a problemática que se desenvolve.

Em Portugal a emigração tem sido um fenómeno constante desde o século XIX. No final da II Guerra surgiu a série temporal designada fase transatlântica cujo predomínio emigratório foi para o Brasil. Durante a guerra colonial, entre 1961 e 1974, ocorreu a primeira vaga de portugueses para a Europa, destacando-se a França e a Alemanha. O fim da guerra colonial e a independência das ex-colónias Portuguesas em África, entre 1974 e 1976, foi para Portugal um dos momentos de equilíbrios variáveis entre emigração e imigração. Este acontecimento histórico influenciou as vagas migratórias seguintes. (Neto, 2010; Padilla & Ortiz, 2012). A segunda vaga dá-se com a integração de Portugal na União Europeia, em 1986, onde se verifica a escolha de novos destinos, onde se destacam a Suíça, a Espanha e Andorra e com novas modalidades, a título de exemplo, a mobilidade constante de trabalhadores com contratos temporários de trabalho. A globalização e a natureza global da crise financeira de 2009 levaram a uma nova vaga de movimentos emigratórios agora com predomínio de trabalhadores mais qualificados para destinos como Reino Unido (aumento de +150%), a Suíça (intermédio de +68%), a Espanha (intermédio de +76%) e Luxemburgo (intermédio de +46%)⁷⁶.

⁷⁶ Dados referentes ao Relatório da Emigração, 2014, publicados a 28 de outubro de 2015, retirado de https://www.portaldascomunidade.mn.pt/images/GADG/Relatorio_da_Emigra%C3%A7ao_2014.pdf

Segundo Oliveira (2011) foram dois os principais fatores que provocaram os movimentos de imigração para Portugal, o fim do império colonial português e a mobilização consequente do processo de descolonização e a entrada na União Europeia. No entrelaçar dos dados da migração verifica-se que com o objetivo de colmatar o défice de mão-de-obra de Portugueses na construção civil e setor de obras públicas que emigrou para a Europa do Norte e para a América, o primeiro fluxo de emigrantes, nos anos 60, foi maioritariamente de trabalhadores cabo-verdianos. O segundo fluxo foi em início de 1974, com a independência das ex-colónias. Por altura do 25 de abril Portugal recebeu cerca de 800 000 repatriados. O terceiro fluxo inicia-se a partir dos anos 80 e é constituído maioritariamente por mão-de-obra não qualificada.

Andanças: migração e narrativas migratórias

Portugal tem ao longo das últimas décadas, segundo o Relatório da Emigração referente ao ano de 2014, emitido pelo Gabinete do Secretário de Estado das Comunidades Portuguesas, entre 1960 e 2010, verificado um acréscimo na percentagem de emigrantes portugueses a viver na Europa que passou de 16% para 67%. A nível mundial, em 2010, verificava-se que 2/3 dos portugueses vivia na Europa e 1/3 vivia no continente Americano. Constata-se, portanto que o movimento emigratório, na atualidade, é realizado maioritariamente no interior do espaço europeu. Nos indicadores migratórios de contexto refere-se que o número de emigrantes portugueses a residir no estrangeiro eram 2,230.0 (milhares, 2010) e que o número de imigrantes em Portugal eram 918.6 (milhares, 2010) dos quais 688.0 eram oriundos do Brasil, e isto, num país com 10,5 milhões de habitantes. Ainda referindo dados do Relatório de Emigração de 2014, no que se refere à comparação no quadro internacional, no indicador que procede à ponderação do número de emigrantes pela população do país de origem, Portugal com uma taxa de emigração de 21%, em 2010, surge no 12º lugar. No entanto, quando a comparação é no quadro europeu, Portugal surge no 2º lugar. Quanto às entradas de portugueses, entre os 21 países de destino referidos da emigração em 2014 ou último ano disponível, o Reino Unido surge à cabeça da lista com 30,546 pessoas e Austrália na cauda com 76 pessoas. Os Estados Unidos surgem em 12º lugar com 918 emigrantes. As entradas de portugueses nos Estados Unidos tiveram as maiores quebras entre 2002-2003, 2006-2007 e em 2009-2010. As três famílias, da investigação, emigradas nos Estados Unidos contrariaram esta tendência. Uma família esteve emigrada de 2009 a 2011, outra de 2010 a 2013 e a por último de 2009 a 2014. Todas por motivos profissionais e por proposta da empresa em que trabalham atualmente.

Quanto a dados atuais referentes ao fenómeno da imigração⁷⁷ verifica-se uma tendência no decréscimo do número de imigrantes residentes em Portugal, totalizando 395.195 indivíduos com título de residência válido. Foram três os fatores explicativos, apresentados no relatório² para esta tendência: a aquisição da nacionalidade portuguesa, em 2014, verificou-se um aumento de +7,4% face a 2013 de pedidos de atribuição de nacionalidade portuguesa; a alteração dos fluxos migratórios e o impacto da atual crise económica.

Nesta pesquisa em curso sobre migração e família, será necessário clarificar conceitos, assim, serão emigrantes portugueses a viver no estrangeiro por um período, que se espera vir a ser de, pelo menos, doze meses ou pelo igual ou superior a doze meses (de acordo com as Nações Unidas), os residentes num país estrangeiro que nasceram em Portugal. O indicador naturalidade, segundo o Relatório de Emigração 2014, tem a vantagem de não mudar sem que mude a situação de emigração, bem como, não atribuir estatuto de imigrante a quem nunca se moveu. De salientar, ainda, que um emigrante ao adquirir a nacionalidade do país de destino tem uma mudança de estatuto, este deixa de ser estrangeiro mas não de ser emigrante. As migrações, parafraseando King (2011), são um processo eminentemente geográfico. Marcadas por movimentos humanos através do espaço envolvendo uma mudança de local de residência. Entende-se, por isso, como fluxos migratórios, migrações de e para Portugal e migrações externas de e para outros países. Nesta investigação, utiliza-se o termo migrante pois emigração e imigração ficam aquém da narrativa migratória recolhida em contexto familiar. "Cada vez mais, as histórias de vida das pessoas consistem não tanto em quem são, onde vivem e o que fazem, quanto em onde já estiveram e para onde querem ir" (King, 2011, p. 40). Partilhamos deste conceptualizar de vidas globais que não são caracterizadas pela residência ou parentesco mas pela individuação e a mobilidade, não deixando de ter no entanto nas suas origens uma pequena comunidade à qual pertencem sempre, mesmo que visitem esporadicamente. Assim sendo, as famílias deslocam-se aos seus países de origem para visitar os familiares e amigos(as) com frequências e

⁷⁷ Dados referentes ao Relatório de Imigração (RIFA 2014), Fronteiras e Asilo, 2014, retirado de http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2014.pdf

períodos de duração diferentes criando mobilidades sazonais dentro do fenómeno da migração. Expondo uma desigual distribuição na mobilidade e revelando que se trata de um fenómeno simultaneamente espacial e temporal. No movimento de populações em migração, o enfoque está na pluralidade de percursos/opções individuais existentes na unidade familiar. No entanto, gostaríamos de fazer uma ressalva, como King (2011) “trata-se de uma era das migrações para uns, mas não para outros” (p.41).

O Relatório da Emigração de 2013 relativamente ao fenómeno da migração registou mudanças em termos da sua evolução sociológica. São sete as características destacadas:

- a) A migração de um significativo número de quadros com qualificações académicas superiores.
- b) A mobilidade constante de muitos trabalhadores e empresários, particularmente em sectores de atividade como a construção civil e as novas tecnologias, entre outros.
- c) A emigração de famílias inteiras, incluindo um número significativo de crianças em idade escolar.
- d) A desadequação de muitas habilitações académicas obtidas em Portugal relativamente à realidade do atual mercado de trabalho, particularmente no domínio de outros idiomas.
- e) O impacto da emigração nas zonas urbanas, especialmente na grande Lisboa.
- f) A escolha de novos destinos nos mais variados pontos do Mundo, para além dos tradicionais, na Europa, em África e nas Américas.
- g) A emigração de pessoas com idades mais avançadas e por vezes com empregos duradouros em Portugal, em resultado de dificuldades para cumprirem compromissos estabelecidos (Segundo o Portal das Comunidades Portuguesas).

Das sete destacadas, nesse relatório⁷⁸, para esta investigação vai-se salientar duas: a migração de um número significativo de trabalhadores com qualificações académicas superiores e a emigração de famílias inteiras incluindo um número significativo de crianças em idade escolar. A família um complexo ator social, “em múltiplos processos interativos com a sociedade em que se insere: nem puramente passiva, nem absolutamente autónoma” (Picasso, 1998, p. 16).

A esse propósito os dados relativos à imigração indicam que mais de 75% dos fluxos de entrada anuais da imigração são constituídos por cônjuges, filhos e outros familiares tornando-se por isso a reunificação familiar uma das principais vias de entrada na União Europeia (segundo RIFA 2014). No relatório “Reunificação familiar e imigração em Portugal”⁷⁹ (Fonseca et al., 2005) lê-se “[a]ssim, a migração é encarada conceptualmente como uma decisão coletiva que se enquadra numa estratégia que visa sustentar e melhorar a situação da família, através da simultânea maximização dos rendimentos e minimização do risco” (p.29). De acordo com o que decorre do artigo 1878.º do Código Civil Português, cabe à família, o exercício das responsabilidades parentais. Compete aos pais, no interesse dos filhos assegurar convenientemente o seu sustento, saúde, segurança, educação, a representação e a administração dos seus bens. A possibilidade de viver em família, numa fase inicial do processo migratório, com os filhos(as) a ingressarem na escola permite aos pais um contacto com um maior leque de pessoas criando fronteiras matizadas de inserção. Por outro lado, pode permitir aos indivíduos identificações com a sociedade de origem e a sociedade recetora, bem como, não perder o contacto com a língua nativa e partilhar com familiares a estranheza da língua estrangeira.

Quanto ao termo família, neste estudo, assumimos a dinâmica e a fluidez que os especialistas em história da família em Portugal têm demonstrado existir pois uma definição mais precisa do conceito seria difícil de alcançar (Vaquinhas, 2011; Scott, 1999; Wall, 1993). De acordo com Vaquinhas (2011), não se verifica, no território português um único modelo familiar, podendo como refere,

coexistir práticas familiares distintas ou mesmo suceder-se várias ao longo do ciclo de desenvolvimento dos agregados domésticos. O próprio termo ‘família’ não é unívoco, recobrando diversos significados, nem sempre coincidentes, sendo substituído, em algumas regiões do país, pelas designações ‘casa’, ‘lar’, e ‘fogo’, de diferentes conteúdos sociais e demográficos (p.130)

Mesmo com as Leis a dar-lhe atenção, constata-se que constitucionalmente também não se apresenta um modelo/definição daquilo que se admite como família, apresentando-a como um “elemento fundamental da sociedade” onde os seus membros encontram um espaço de “realização pessoal.” O artigo 67º, nº 1, da

⁷⁸ Dados referentes ao relatório da Emigração 2013, publicados em julho de 2014, retirado de <http://www.portaldascomunidades.mne.pt/pt/destaques/529-relatorio-da-emigracao-2013>

⁷⁹ Promotor Observatório da Imigração. Retirado de http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos%20OI/Estudo_OI_15.pdf

Constituição da República Portuguesa consagra o princípio: “A família, como elemento fundamental da sociedade, tem direito à proteção da sociedade e do Estado e à efetivação de todas as condições que permitam a realização pessoal dos seus membros.” Ao nível doméstico, local do quotidiano familiar, onde decorre o espírito da ordem, numa pluralidade de rotinas no espaço privado e onde a vivência individual vela pela intimidade da “sua” família. A realidade é mais matizada pois o espaço doméstico conflui com o público criando um espaço semipúblico (Cascão, 2011; Singly, 2010). No ponto n.º 2, do artigo 67º, os direitos sociais tocantes à família aparecem sob a forma de responsabilidades, “a) Promover a independência social e económica dos agregados familiares; b) Promover a criação e garantir o acesso a uma rede nacional de creches e de outros equipamentos sociais de apoio à família, bem como uma política de terceira idade; c) Cooperar com os pais na educação dos filhos; [...]” (Miranda, 2013).

Ao nível da migração, também, não se pode afirmar que exista uma família imigrante típica, diversas pesquisas concluíram, que a família imigrante abarca mais que um modelo familiar, sendo portanto heterogénea e difícil de caracterizar (Cresse et al., 1999; Fonseca et al., 2005). Através do papel de tomada de decisão de estar em mobilidade em família, um grupo de indivíduos analisa coletivamente o meio afetivo, social, económico, político, regional, nacional e internacional em que se move. Dessa análise, a unidade produtiva, avalia quando e quem deve migrar por forma a potenciar melhorias socioeconómicas no país de origem ou no local onde decidiu residir como família. Sendo assim, os filhos quando existem adicionam ao equacionar das interações da família a escola. O termo escola, embora já tenha sido mencionado anteriormente, neste trabalho tem sido analisado pelas narrativas das famílias. Tal deve-se por terem filhos e filhas em idade escolar e pelas Leis que consagram que cabe à família o exercício das responsabilidades parentais assegurar entre outros a educação dos filhos. A escola e a sua escolha recai em três parâmetros, proximidade à residência, ensino público (apenas uma família tem os filhos no ensino privado) e ter sido recomendado por um amigo(a). Não se verifica uma tentativa de definir escola mas sim um esforço em compreender se as crianças estão seguras, se se alimentam convenientemente, se os horários são compatíveis com os seus horários profissionais, uma atenção aos resultados e uma vontade proferida de forma inaudível que os seus filhos e filhas sejam “bons alunos(as)”. A escolarização como um meio, um projeto em busca de um futuro melhor para os educandos. Como afirma Leandro (2001) “é a própria família de orientação que prepara a autonomia e a independência dos filhos” (p.78). Além do mais, afirma a mesma autora, “num passado, não muito recuado”, atribuía-se a família, essencialmente, “três funções: a reprodutora, a educativa e a económica ” (p.87). Atualmente, estas funções continuam presentes mas são vividas de forma diferente. Como observou Picasso (1988), “são os filhos, com o seu nascimento, mas também com o seu crescimento, [...], que perturbam continuamente a estrutura da família, que ponteam as várias fases do seu ciclo de vida, que modificam os seus limites” (p. 15).

Estes e outros autores apresentados, reforçam o que Gjoaj, Zinn & Nawyn (2013) afirmam, a migração não deve ser analisada separadamente dos processos familiares. A investigação que se desenvolve assenta nesta premissa considerando que este é um caminho fecundo para a problematização do fenómeno da migração no quotidiano familiar.

A problematização metodológica do fenómeno da migração no quotidiano familiar

A mobilidade, desde os fins do Século XV, é uma constante da história Portuguesa e o atual aumento do fenómeno migratório tem sido assaz patente desde o virar do milénio. Neste referencial de intenções individuais e familiares e também do Estado, através da implementação de políticas nacionais, europeias e internacionais de migração, os membros de uma família estão em constantemente negociação e reconstituição não conseguindo por vezes prever o que há-de vir. No entanto, mesmo perante a dificuldade, receios e enganos, expectativas e sonhos, as famílias aonde chegam procuram encontrar *um porto seguro*...

Neste enquadramento o trabalho que se apresenta resulta de uma investigação narrativa (Clandinin & Connelly, 1991/2000; Clandinin 2013; He & Phillion, 2008) em curso que tem, como foco, a palavra de famílias que experimentaram a migração por questões profissionais. Três destas famílias emigraram para os Estados Unidos e já regressaram a Portugal. A quarta família imigrou para Portugal vinda do Brasil, mas tem regresso estimado para daqui a quatro anos. Os educandos das famílias portuguesas iniciaram o percurso escolar nos Estados Unidos, e o da família brasileira fê-lo no Brasil. As crianças estão a frequentar quatro escolas portuguesas situadas na área metropolitana do Porto. Nesta comunicação, trazemos narrativas familiares (Fiese & Sameroff, 1999) pois permitem aceder à unidade familiar e transitar entre o individual e o coletivo, a esfera do privado e do público. Efetuadas por quatro famílias migradas, com filhos em

idade escolar, e recolhidas entre 2014 e 2015, num universo total de 15 pessoas, dos respetivos agregados, dando-nos conta dos seus quotidianos familiares e escolares, marcados por *nuances* de mobilidade. Conscientes que esta linha de investigação é uma intrusão à vida familiar⁸⁰ e da dualidade criada pelo relacionamento íntimo com as famílias considerações éticas foram equacionadas ao longo do processo (Josselson, 2007). Deste questionar, guiado por princípios de auto-reflexividade, analisou-se relações de poder, de intimidade e de fronteiras entre os espaços matizados em que se movimentam as famílias. Seguiram-se as advertências de Singly (2010),

[...] nunca passar da versão de um dos membros do grupo, [...], à versão geral, a uma visão global da família.
[...] Por outro lado, levar a sério tanto as divergências como as convergências entre as versões dos cônjuges, dos pais e dos filhos, a fim de mostrar a maneira como o grupo se constrói e como pode cada um dos membros afirmar alguma individualidade (p.28).

Assim, na procura de não generalizar pois no estudo de famílias o que se faz é ouvir o entrelaçar das conversas/escrita de todos os membros e na escrita da narrativa, o que se traduz são as palavras de todos os indivíduos e não da família. Para tal facultou-se transcrições das entrevistas, bem como as questões emergentes fruto do trabalho de transcrição. Relativamente aos diários, verificou-se a implementação de um trabalho de cooperação que garantiu aos investigadores a não exclusão de informação. Foram também atribuídos nomes fictícios às famílias para garantir o anonimato: Família Silva, Família Mota, Família Lopes e Família Rocha.

As histórias como Clandinin & Rosiek (2007) escreveram são "a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful" (p.38). Estas foram recolhidas em momentos distintos. Primeiro foram as entrevistas semiestruturadas que acabaram por respeitar o ritmo do entrelaçar das conversas com os diversos indivíduos do agregado familiar (Amado, 2013; Clandinin, 2013; Ludhra & Chappel, 2011) e que decorreram por opção das famílias em suas casas. Num segundo momento, transversal temporalmente aos outros, surgem os desenhos (Creswell, 2008; Merriam, 2009) realizados pelas crianças, a pedido dos investigadores, sobre a escola. O pedido dos desenhos seguiu a linha de pensamento de Maffesoli (2001) que refere que "não é a imagem que produz o imaginário, mas o contrário" (p. 76). Os desenhos, são ato de criação, de um sujeito que neste caso é criança que expressa o modo em como "lê" o (con)texto semipúblico onde está inserida. Para este autor o imaginário funciona por interação, é impalpável, real e é o cimento social uma vez que estabelece o vínculo entre "o imaginário do grupo no qual se encontra inserido" (p.76). Acrescentar-se-á, o desenho revela a riqueza da diversidade de significados, em discurso, nem sempre coincidente, com o imaginário do(s) grupo(s) em que se move. Nesta perspetiva, o desenho extrapola a folha de papel e ganha uma dimensão tridimensional. Num terceiro momento, a construção dos diários, com apenas uma indicação por parte dos investigadores, escrita de um parágrafo semanal em família ou por um membro da família durante treze semanas (Alú, 2010; Chen & Chen, 2013). Os diários resultaram para a maioria das famílias na produção de textos "híbridos", isto é, para a construção da narrativa da história sobre a experiência da migração recorreram-se de um imaginário/memória visual: desenhos e/ou fotografias. O imaginário da unidade familiar faz a família ser o que é. Estes desenhos e fotografias surgem ora integrados no texto ora como um acrescento a este. Podendo também estar associados a um dos membros da família ou apresentando um contexto familiar mais alargado (avós, tios e amigos(as)). Segundo Alú (2010) "these books are hybrid texts, an amalgam of biography, autobiographical writing, history, memoir and fiction" (p.100). Segundo a autora "works on the relation between text and photography in migration narratives are almost nonexistent"⁸¹ (p. 100). Este e outros estudos apresentados demonstram o contributo que se pretende alcançar com o percurso metodológico que se percorre em parceria com as famílias no questionar da migração como marca de água no quotidiano familiar em (inter)ação com a escola .

Andanças e mudanças de quatro famílias

Na família Silva a mãe trabalha na área de Psicologia do Trabalho, nos Recursos Humanos de uma empresa no Grande Porto, e a migração surge, aos 32 anos, como um desafio profissional, dentro da mesma. O pai aquando da

⁸⁰ Uma das investigadoras, Elisabete Carvalho, tinha vivido o fenómeno de emigração com as três famílias portuguesas estudadas. Nesse período nunca tinha colocado a hipótese de se envolver num estudo qualitativo mas ouviu muitas das suas preocupações e partilhou muitas das dúvidas sobre os percursos educativos a seguir.

⁸¹ Refere-se dado o interesse para a investigação em curso mas necessita de uma análise profunda que não pode ser dada nesta comunicação.

migração, com 37 anos, fez uma pausa na atividade profissional e acompanhou a família. Nos Estados Unidos, assumiu o cargo de encarregado de educação do filho Silva, papel que continua a ter em Portugal, delegando-o apenas na Mãe Silva quando há reuniões na Escola. Na família Silva, em 2011, o menino ingressou em Portugal, na primeira classe após dois anos nos Estados Unidos. Quanto à escola, na entrevista a mãe Silva (MS), expressa as suas preocupações e o pai Silva (PS) a sua crítica perante a falta de apoio que sentiu face às dificuldades do filho.

MS: Apoio a língua portuguesa. Apoio ao estudo e eu também comecei a notar que ele não sabia o significado de certas palavras básicas e que ele não é... Lá está depois é uma questão de personalidade ele não é um miúdo de perguntar. Porque há muitos miúdos: "Ah! O que é isso?" "Ah! O que é isso?" Não sei o quê... ou pronto... e ele não! Não pergunta. Então havia assim coisas básicas, sei lá... como uma "cerca". O que é uma cerca ou qualquer coisa pronto. Ele... eu começava a perguntar nos textos para perceber as dificuldades dele e ele de facto tem muitas dificuldades e muitas palavras que não sabia.

Entrevistadora: E qual é a resposta da escola a essa dificuldade?

MS: Pronto a resposta da escola...

PS: ... foi não fazer nada...

MS: ... foi o apoio...

PS: Apoio ao estudo, sim...

Tiveram de procurar outros meios para colmatarem as dificuldades sentidas na escola nos primeiros meses que chegaram a Portugal. Foram falar com o pediatra que os aconselhou e encaminhou para a terapia da fala. Sentem que após, a emigração, o filho, tem tido um percurso escolar irregular e que necessita de atenção constante por parte deles. Atualmente tem revelado progressos, realizou os exames da quarta classe com facilidade e tem segundo os pais um percurso satisfatório. No entanto, relativamente ao Inglês continua tudo em aberto.

Quando cheguei inscrevi o João num Instituto de Inglês mas ao fim de 1 ano retirei-o do Instituto. Ele praticamente rejeita a língua Inglesa. Sempre que o incentivo a falar não quer. Vamos ver como será o futuro.⁸²

Já em Portugal, as famílias preocupam-se com o que há-de vir muitas vezes fruto do que já veio. Whitlock (2007) argumenta que [c]urriculum and schooling - like living a life- do not take place in isolation, but in every day" (2007, p. 44). A mobilidade deixa marcas de água no quotidiano pois o menino que já só quis falar em Inglês escolhe agora só falar em Português. Afirmando que em parte somos matizados dos lugares que habitamos.

Na família Mota a mãe que estava a trabalhar numa empresa de análises laboratoriais, interrompeu a sua atividade profissional para acompanhar o marido para os Estados Unidos, onde assumiu o papel de encarregada de educação. O pai Mota, cujas habilitações académicas são um curso industrial, trabalha como encarregado geral numa empresa, e é aqui que, aos 54 anos, a migração surge como um desafio profissional. Em Portugal, é o encarregado de educação, mas é a Mãe Mota que assume as funções. Na família Mota a filha ingressou, em 2013, no segundo período, na terceira classe após três anos emigrados nos Estados Unidos. A menina tinha 5 anos quando migrou. Quanto às escolas escreveu: *Na escola muita coisa mudou...* [refere-se ao espaço físico, comida e horários] *E, por isso, eu gosto mais da escola de Portugal, mas também gosto da outra escola.* A adaptação à escola, nos Estados Unidos, foi difícil mas a mãe Mota frisa na entrevista que todos os primeiros dias de escola são. Os pais expressam que devido a ter tido um percurso escolar brilhante nos Estados Unidos, a filha sente uma grande necessidade de se adaptar à escola Portuguesa. Nos Estados Unidos recebeu vários diplomas de mérito e em Portugal deseja manter esse estatuto. Para tal colocaram-na numa sala de estudo onde recebe um apoio individualizado que a curto prazo já surtiu efeito. Na escola Portuguesa, nem todos os meninos e meninas foram simpáticos, nos primeiros meses, mas a professora geriu de forma satisfatória, segundo a família, a presença da "nova aluna" na sala de aula. Realizou os exames da quarta classe com facilidade e terminou o ano destacando-se como uma das melhores alunas da turma.

⁸² Retirado do diário, sem data e da autoria da mãe Silva.

A Família Lopes está atenta ao que os rodeia e preocupada com a atual conjuntura política e económica. Na família Lopes vieram, em 2014, para um infantário uma menina com cinco anos e um menino com 3 anos e meio após cinco anos nos Estados Unidos.

Claro que, passados cinco anos a viver fora do país, havia alguma ansiedade sobre aquilo que nos esperava: família, trabalho, escola e a sociedade em geral.

No entanto, o que mais nos causava alguma ansiedade era a adaptação dos filhos à nova escola. Meio ano antes do nosso regresso pensamos sobre a escola que queríamos para os nossos filhos: escola com uma boa oferta educativa, uma equipa educativa estável, boas condições físicas e próxima de casa.⁸³

Afirmam que a educação e a segurança foram e serão sempre as preocupações deles como pais e que tentam sempre dar o melhor aos seus filhos. Valorizam o diálogo em família e sempre que possível envolvem os filhos nas tomadas de decisão. O regresso foi planeado para permitir a filha uma transição natural entre o infantário e a primeira classe. Falam em voltar a migrar mas são seletivos e cautelosos nas escolhas. O pai migrou com 35 anos e é formando em Engenharia Eletrotécnica, pela Universidade do Porto. Sendo ele a apresentar à família a proposta de mobilidade como um desafio profissional. A mãe, aos 38 anos, professora em Portugal decide abandonar a profissão e apostar numa nova, a de técnica de laboratório. Possui duas licenciaturas, uma no ramo científico e outra no ramo educacional, obtidas na Universidade do Porto em Engenharia Química. A filha tinha nove meses quando migraram e o filho nasceu nos Estados Unidos e quando regressaram a Portugal tinha 3 anos e meio.

A família Rocha pretende permanecer em Portugal por um período de 4 anos. São Brasileiros. O pai Rocha, professor universitário, é licenciado em Física, pela Universidade Estadual do Maranhão e encontra-se a frequentar um doutoramento em Astronomia, na Universidade do Porto. A mãe Rocha é supervisora escolar e coordenadora pedagógica, sendo formada pela Secretária de Educação Municipal e Estadual. Encontra-se a frequentar um doutoramento na Universidade do Porto na área das Ciências da Educação. Na família Rocha, que estão imigrados há um ano, o menino ingressou, em 2014, no primeiro ano com sete anos. O menino frequenta uma escola na área do Grande Porto e por decisão dos pais repetiu o primeiro ano.

MR⁸⁴: [...] Bem nós conversamos com a escola e explicamos que ele saía (do 1º ano), mas não sabemos como nós faríamos aqui. Se ele ia repetir o primeiro ano ou iria para o segundo.

PR: Eu achava por bem ele repetir.

MR: Nós achamos bem repetir, porque teve um primeiro ano conturbado. [No Brasil]

PR: É.

Esta estratégia conduziu aos resultados delineados e esperados pela família. Nas palavras do menino, primeiro relativamente à escola do Brasil e depois à de Portugal:

Eu gostava do antigo Educator. O novo Educator no A. foi terrível! Eu tinha medo da professora D. e tinha pavor do caderno quadriculado, porque era muito difícil. As aulas não eram muito giras e eu não gostava muito [...] ⁸⁵

[...] Eu gosto mais do caderno aqui, porque não é difícil. É fácil, fácil. Os meus amigos são muito giros. As aulas são boas. Meus professores são bons. Ficar o dia na escola não é tão legal. Mas, minha escola é **muito** boa. ⁸⁶

Considerações Finais

Sendo um estudo narrativo, em contexto familiar, ainda em curso e focado nesta comunicação na triangulação entre migração, famílias e escola(s) constatou-se que as migrações são um processo eminentemente geográfico

⁸³ Retirado de um texto intitulado: Regresso, datado de 15 de julho de 2015

⁸⁴ Retirada da entrevista realizada a 10 de junho de 2015.

⁸⁵ Diário, entrada intitulada: A escola do Brasil. Filho Rocha, em 12/09/2015

⁸⁶ Diário, mesma página, entrada intitulada: A escola em Portugal. Filho Rocha, em 12/09/2015. O menino destaca a palavra muito, também escolhe a cor vermelha para a escola pois é a cor do seu coração.

em que os relatos dos indivíduos estão ancorados cada vez mais onde estiveram e para onde querem ir. Na análise de família procurou-se a dinâmica e a fluidez de quem afirma a procura de um porto seguro. Nas entrelinhas do discurso oral, do escrito, dos desenhos e das fotografias, encontra-se o matizado do que se tornaram as famílias, onde vivem as suas “vidas globais” e o que trazem da migração para aquilo que fazem. A escola é transversal a todo o narrar e o cimento que liga, no caso das crianças, o seu imaginário ao país de migração.

As narrativas revelaram que todas as famílias possuem habilitações académicas, obtidas em Portugal e no Brasil, adequadas à realidade do atual mercado do trabalho. As famílias residentes em Portugal viviam na mesma zona urbana e com a sua emigração contribuíram para o despovoamento das mesmas. Pertencem ao grupo dos que migram com qualificações académicas superiores e com famílias inteiras com os filhos em idade escolar. Não se verifica uma diferenciação do género pois na família Silva é o marido que interrompe a atividade profissional e na Família Mota é a mulher. Na família Silva o convite é feito por parte da empresa a mulher e na família Mota e Lopes é feito aos homens. Na família Rocha ambos imigram para frequentar um doutoramento na área em que desenvolvem a sua atividade profissional. Todas as famílias têm os filhos em escolas públicas exceto a família Lopes. A idade dos educandos (educação pré escolar e/ou ensino básico – 1º ciclo) foi fundamental para a opção de todo o agregado familiar estar em trânsito, assim como a expectativa de que as crianças, nestas idades, possuem uma maior apetência para se adaptar a novos meios e aprender uma nova língua. Para esta “nova” vida, delinearam estratégias e definiram o regresso. Procuraram apoio para superarem obstáculos na escola, falando com o professor titular e abordando outras instituições, procurando salas de estudo e outros técnicos tais como terapeutas da fala, de forma a assegurar o acompanhamento na diferença e o direito a uma efetiva equidade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar dos seus educandos.

Referências Bibliográficas

- Alú, G. (2010). Re-locating the past: photographs, family and migration stories. In Anna Maria Riccardi's Cronache dalla collina and Elena Gianini Belotti's Pane amaro. *The Italianist*30, pp.99-118
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amthor, R. F. (2013). Immigration and education. In S. J. Gold & S. J. Nawyn (Eds), *Routledge international handbook of migration studies* (pp.396-408). London: Routledge.
- Casa-Nova, M. J. (2005). (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(47), pp.181-216.
- Cascão, R. (2011). Em casa: o quotidiano familiar. In J. Mattoso (Dir.), *História da vida privada em Portugal. A época contemporânea*, 222-252. Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Chen, R. H., & Chen, J. Y. N. (2013). 'Tell me why, mama!' - a case study of a perplexed young immigrant. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(3), pp.133-140. doi:10.1080/02673843.2013.823554.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. CA: Left Coast Press
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry*(pp.35-75). London: Sage Publication.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1991). Narrative Inquiry: storied experience. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry*(pp.121-153). Albany: State University of New York Press.
- Creese, G., Dyck, I., & McLaren, A. (1999). Reconstituting the Family: Negotiating Immigration and Settlement, no. 99-10. In Working Paper Series, Research on Immigration and Integration in the Metropolis. Disponível em: <http://mbc.metropolis.net/assets/uploads/files/wp/1999/WP99-10.pdf>
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River: Pearson Publications.
- Fiese, B. H., & Sameroff, A. J. (1999). The family narrative consortium: a multidimensional approach to narratives. *Monographs of the Society for Research in the Child Development*, (64)2, pp.1-36.
- Fonseca, M. L., Ormond, M., Malheiros, J., Patrício, M., & Martins, F. (2005). *Reunificação familiar e imigração em Portugal*. Lisboa: Observatório da Imigração, Alto-Comissariado Para A Imigração E Minorias Étnicas (ACIME). Disponível em: http://www.oiacidi.gov.pt/docs/Estudos%2001/Estudo_OL_15.pdf

- Gabinete do Secretário de Estado das Comunidades Portuguesas (Ed). (2014, jul). *Relatório da Emigração 2013*. Lisboa: Portal das Comunidades Portuguesas. Disponível em: <http://www.portaldascomunidades.mne.pt/pt/destaques/529-relatorio-da-emigracao-2013>
- Gabinete do Secretário de Estado das Comunidades Portuguesas (Ed). (2015, out). *Relatório da Emigração 2014*. Lisboa: Portal das Comunidades Portuguesas. Disponível em: https://www.portaldascomunidades.mne.pt/imagens/GADG/Relatorio_da_Emigra%C3%A7ao_2014.pdf
- Gjoaj, L., Zinn, M. B., & Nawyn, S. J. (2013). Connecting family and migration. In S. J. Gold & S. J. Nawyn (Eds), *Routledge international handbook of migration studies* (283- 294). London: Routledge.
- He, M. F., & Phillion, J. (Ed.) (2008). *Personal "passionate" participatory inquiry into social justice in education*. IAP-Information Age Publish, Inc.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research: principal and practicalities. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry* (pp.537-566). London: Sage Publication.
- King, R. (2011). A geografia, as ilhas e as migrações numa era da mobilidade global. In M. L. Fonseca (Coord.), *Aproximando mundos: emigração, imigração e desenvolvimento em espaços insulares. Actas da Conferência Internacional* (pp.27-62). Lisboa: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento. Disponível em: [file:///C:/Users/Elisabete/Desktop/Elisabete%20PDCE%20\(15%20Sep%2015\)/Congressos/SPCE%20Lisbon_2016/Migra%C3%A7%C3%A3o_Ilhas.pdf](file:///C:/Users/Elisabete/Desktop/Elisabete%20PDCE%20(15%20Sep%2015)/Congressos/SPCE%20Lisbon_2016/Migra%C3%A7%C3%A3o_Ilhas.pdf)
- Leandro, M. E. (2001). *Sociologia da família nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ludhra, G., & Chappell, A. (2011). 'You were quiet – I did all the marching': research processes involved in hearing the voices of South Asian girls. *International Journal of Adolescence and Youth*, 16(2), pp.101-118.
- Maffesoli, M. (2001). O imaginário é uma realidade. *Revista Famescos 15*. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miranda, J. (2013). Sobre a relevância constitucional da família. Universidade Católica. Sociedade Científica. *Gaudium Sciendi*, número 4, pp.49-68. Disponível em: http://www2.ucp.pt/resources/Documents/SCUCP/Gaudiumciendi/Revista%20Gaudium%20Sciendi_N4/7.%20Ojm799%20Sobre%20a%20relevancia%20const%20da%20familia.pdf
- Neto, F. (2010). *Portugal intercultural: aculturação e adaptação de jovens de origens imigrantes*. Porto: Livpsic.
- Oliveira (2011). Os movimentos migratórios e os discursos do media. *Anuário Internacional de Comunicação Lusófona*, pp.331-350. Disponível em: <file:///C:/Users/Elisabete/Downloads/814-2796-1-PB.pdf>
- Padilla, B., & Ortiz, A. (2012). Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e Desafios. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasília*, 20(39), pp.59-184. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n39/v20n39a09.pdf>
- Picasso, P. (1988). *Sociologia da família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: thematics in the turn to narrative. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry* (pp.3-34). London: Sage Publication.
- Pires, R. P., Pereira, C., Azevedo, J., & Ribeiro, A. C. (2014). *Emigração Portuguesa. Relatório Estatístico 2014*. Lisboa: Observatório da Emigração e Rede Migra, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIES-IUL, e DGACCP.
- Sallaf, J.W. (2013). Return migration. In S. J. Gold & S. J. Nawyn (Eds), *Routledge international handbook of migration studies* (pp.460-468). London: Routledge.
- Scott, A. S. V. (1999). *Família, formas de união e reprodução social no noroeste português (séculos XVIII e XIX)*. Viseu: Eden Gráficos, S.A.
- Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (2015). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2014*. Lisboa: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). Disponível em: http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2014.pdf
- Singly, F. (2010). *Sociologia da família contemporânea*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.
- Vasquinhas, I. (2011). A família, essa «pátria em miniatura». In J. Mattoso (Dir.), *História da vida privada em Portugal. A época contemporânea* (pp.118-151). Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Wall, K. (1993). Elementos sobre a sociologia da família em Portugal. *Análise Social*, XXVIII(123-124), pp.999-1009. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223293810B5vBF0ma1Tu58lF6.pdf>
- Whitlock, R. U. (2007). *This corner of Canaan: Curriculum studies of place & the reconstruction of the south*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

INCLUSÃO EDUCATIVA: CONCEPÇÃO DE GESTORES

Geny Alexandre Lopes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa

Isabel Sanches

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa

Introdução

O tema da inclusão se configura em algo muito complexo de abordar tendo em vista que o próprio termo indica vários aspetos. Para que se estudem os processos de inclusão subentendemos que se identifiquem os meios pelos quais se deu a exclusão, esse infelizmente é o caminho pelo qual se dá a segregação. Primeiro se exclui para posteriormente pensar sobre as formas de incluir, o que torna também o termo exclusão algo grandioso para se tratar. Falamos o tempo todo em democratização do acesso escolar, dizemos que o lema “escola para todos” está sendo seguido. No entanto, esquecemos que proporcional ao ingresso desses estudantes deveria ser a preocupação com a qualidade do ensino, como nos diz Esteban (2008). A escola tornar-se-á um espaço democrático de fato quando superar o desafio de proporcionar o sucesso escolar de todos, onde o discurso da democratização se ampliará acrescentando o compromisso com a qualidade.

Assim pensando, temos algumas questões a responder no decorrer dessa pesquisa: Como os gestores vêem a inserção dos indivíduos com necessidades especiais na sala de aula regular? Como se explica a resistência de alguns profissionais da educação em incluir de modo significativo sujeitos com alguma deficiência nas salas comuns? Quais as possibilidades de efetivação da aprendizagem desses sujeitos, como algo que vá além da socialização?

Discutir este tema é criar um espaço de diálogo aberto entre os vários setores da sociedade a fim de que sejam criadas políticas públicas efetivas à inclusão escolar de todos, tenham os estudantes as proclamadas necessidades especiais ou não. Portanto, acreditamos que esta pesquisa trará contribuições na área da educação inclusiva ao tratar diretamente com aqueles que lidam cotidianamente com a inclusão, nas salas regulares, dos sujeitos e de suas necessidades especiais de educação.

Por fim, tecemos algumas conclusões acerca do que foi observado nesta investigação, evidenciando pontos pertinentes à temática como resultado da nossa coleta e análise de dados, propondo uma reflexão em torno de tais questões.

A escola e a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais

A investigação da temática da inclusão escolar representa um desafio, principalmente quando falamos na inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais (NEE), tendo em vista as outras instâncias sociais das quais esses sujeitos já foram segregados.

Esta prática pedagógica corresponde a um processo multifacetado com mudanças significativas na estrutura e na dinâmica das escolas, como também, na formação dos professores e nas relações família-escola.

A escola corresponde a um espaço onde a amplitude do termo inclusão está presente, pois é nela que estão contidas as mais diversas formas de exclusão através da história de todos que a fazem. Parece um paradoxo, mas se agora pensamos na escola para todos isso evidencia que sua realidade não tinha sido essa. A função da escola para o desenvolvimento de muitos é fundamental, não apenas pelo seu caráter educativo, mas também, pelas várias oportunidades de interação entre os sujeitos e ativação das diferentes formas de respeito e aceitação de todos para todos. Quando falamos na educação escolar de pessoas com necessidades especiais, percebemos ainda

mais forte a função desse espaço, tendo em vista os traços, acentuadamente estigmatizantes, pelos quais são marcados esses indivíduos na sociedade.

Mantoan e Prieto (2006) nos referenciam que a inclusão escolar de sujeitos com NEE é o resultado de um percurso que começa com a prática do assistencialismo, passando pelas preocupações médico-terapêuticas dos ditos dementes, como eram chamados aqueles que apresentavam quaisquer transtornos, até ao movimento de integração, onde os estudantes estavam dentro das instituições, já perspectivando uma interação maior entre todos, mesmo que de forma discreta. Essa dinâmica de inclusão/exclusão ainda é prática comum em muitas escolas, tendo em vista vários fatores a começar pelas tentativas de não matricular estudantes com alguma deficiência nas salas regulares; a falta de preparo do professor em lidar com a deficiência em si, bem como criar estratégias de ensino dentro de um currículo adaptado às necessidades de cada um; os pais que às vezes não exigem uma aprendizagem significativa para seus filhos, com medo de que eles sejam ainda mais marcados pela segregação, enfim, poderíamos elencar uma série de circunstâncias que a inclusão como verdadeiramente se pensa, ainda está longe de acontecer.

No processo de inclusão escolar, é um equívoco acreditar que para a escola alguns vão aprender e outros para se socializar. Escola é espaço de aprendizagem para todos, desse modo, busca-se uma escola integradora e não segregadora. Vê-se que este é um resquício do plano de surgimento da escola. Dito por Rodrigues (2001, p.16):

A escola tradicional constitui-se para homogeneizar as experiências acadêmicas para todos os alunos. Porém, os alunos com qualquer necessidade especial de educação não poderiam ser integrados nela, dado que rompiam essa regra fundamental de homogeneidade.

Com a inclusão queremos uma escola que acolha a todos, independentemente de seus transtornos ou *déficits* de aprendizagem, bem como suas limitações cognitivas e motoras, tendo em vista, que esse projeto trouxe consigo as ideias de acessibilidade e adaptações necessárias à viabilidade de seu programa.

As Leis que amparam a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais

A inclusão escolar é um tema que vem sendo debatido há algum tempo onde toda uma legislação foi criada a fim de respaldar sua prática. No entanto, o direito à educação não se limita a cumprir o que está na lei, é preciso um ensino de qualidade e aberto às diferenças com práticas educativas que visem a plena inclusão escolar. “Não podemos estar seguros de nossos direitos pessoais se não formos capazes de exercer direitos políticos e fizermos essa capacidade pesar no processo de elaboração das leis” (Bauman, 2007, p.68). Sendo assim, não basta estar matriculado, ao estudante com necessidade especial de aprendizagem é necessário e possível ofertar um ensino em que suas habilidades sejam trabalhadas.

Importantes dinâmicas foram introduzidas, a nível mundial, no sentido de ser feita uma profunda reflexão e mudança nas políticas e nas práticas da Educação, nos diferentes países.

Em março dos anos de 1990 foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia, trazendo uma série de mudanças ao levar vários países, também o Brasil, a voltar-se para reformas educacionais urgentes e necessárias.

A Declaração de Salamanca em 1994 representou um marco na prática da inclusão por dar ênfase à qualidade e repensar conceitos de forma coerente vislumbrando um modelo de aplicação lógico. Esta Declaração é o resultado da representação de 92 governos e 25 organizações reunidas em assembléia, em Salamanca, em Espanha, a fim de discutir e direcionar questões urgentes na educação de crianças, jovens e adultos com NEE dentro do sistema regular de ensino.

Em 1999, acontece a Convenção da Guatemala com a finalidade de eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, favorecendo sua integração plena à sociedade e significando mais um aporte legal na luta a favor da inclusão de todos. Esta Convenção foi ratificada pelo Brasil em 08 de outubro de 2001, através do Decreto n.º 3.956, que elenca os princípios de proteção dos indivíduos com deficiência e se compromete a:

1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade. (p.3)

Dez anos depois da Conferência Mundial de Educação para Todos ocorre em Dakar, no Senegal um encontro entre os participantes da Cúpula Mundial de Educação que resultou na Declaração de Dakar, tendo como objetivo fazer uma reafirmação da Educação para Todos (EPT) ao validar esforços num compromisso coletivo para a ação. O princípio dessa declaração passa a ser antes de tudo um apoio para alcançar os objetivos e metas instituídas na Declaração de EPT, sendo com isso um plano de ação a esse fim:

Nós reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. (p.8)

A Declaração Internacional de Montreal, aprovada em junho de 2001 no Canadá, se constitui em um suporte muito importante no processo de inclusão aqui mencionado, sendo clara ao observar os impactos de uma sociedade inclusiva “o esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável” (2001, p.1).

Ainda no início deste século, acontece em março de 2002 a Declaração de Madrid, movimento em que mais de 600 participantes do Congresso Europeu sobre Deficiência estiveram reunidos a fim de construir parâmetros conceituais para as atividades a serem desenvolvidas no Ano Europeu das Pessoas com Deficiência em 2003. Com uma repercussão para além da União Europeia, este documento mostra-se de grande valia ao elencar atitudes e planos de ação possíveis a favor da ascensão das pessoas com deficiência, mas sem características paternalistas ou de assistencialismo.

Contamos ainda com a Convenção da Deficiência que representa o primeiro tratado dos direitos humanos do século XXI sobre os direitos da pessoa com deficiência, tendo a Educação Inclusiva como direito de todos, ocorrida em 25 de agosto de 2006 em Nova Iorque com a participação de diversos Estados em uma convenção preliminar das Nações Unidas.

Na referência das leis que sinalizam para uma mudança educacional, encontramos na nossa Constituição brasileira de 1988 em seu Artigo 208 Inciso III menção ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, onde a palavra “preferencialmente” dá margem a uma série de possibilidades, inclusive ao descumprimento, mas é nesse documento que vislumbramos uma abertura às discussões acerca da educação de pessoas com deficiência nas salas comuns, mesmo que como indicação imprecisa ou necessitada de suporte que a assegure.

Ainda no caso brasileiro, a lei nº 8.069 em vigor desde 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Art. 53 não deixa dúvidas quanto ao direito à educação por parte de toda e qualquer criança, acenando ainda para a promoção de um ensino que vise o desenvolvimento profissional e gerador de autonomia. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (p.20).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pontua em seu Art. 1º que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Com a Resolução 2, de 11 de setembro de 2001, instituem-se Diretrizes Nacionais para Educação Especial: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, p.9).

Para que estes recursos sejam viabilizados dentro das escolas é sistematizado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, onde se “dispõe sobre a prestação de apoio técnico e financeiro, por parte da União para os sistemas públicos de ensino, com finalidade de ampliar a oferta de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matrícula na rede pública de ensino regular” (Brasil, 2008).

Poderíamos citar uma lista significativa de registros legais, porém este não é o objetivo específico deste trabalho. Contudo, descrevemos aqui algumas das medidas de lei que amparam a inclusão escolar, mas que por si só não garantem o ensino de qualidade aos alunos com NEE ou sequer o reposicionamento dos profissionais em sua prática docente.

A Educação para todos e o direito a uma educação inclusiva

De modo mais específico abordaremos a seguir as questões da inclusão/exclusão no âmbito escolar, mais precisamente nas salas regulares de ensino, das pessoas com necessidades educativas especiais, com as propostas, Resoluções e Conferências constituídas a favor da inserção desses sujeitos. Ainda uma vez citando a Declaração de Salamanca (1994) e o que diz acerca da Educação como direito de todos, ressaltando o direito das pessoas com deficiência, seu acesso à instrução como resultado legal e fruto do seu desejo, bem como, a função e participação dos pais nesse percurso de formação acadêmica de seus filhos:

O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. (p.3)

Ainscow (2003), em suas pesquisas, observou que o movimento pela integração de pessoas com deficiência cresceu na década de 70 em alguns países do Norte e que ainda nessa época, alguns autores se dividiram entre a ideia de que os serviços de educação especial segregados privam as crianças de aprendizagens, reduzindo suas *chances* de desenvolvimento pessoal; e o argumento de que a integração nas escolas regulares pode levar o aluno com deficiência à discriminação e experienciar o fracasso acadêmico. A reflexão sobre a teoria e as práticas deste período e seus resultados até hoje mobiliza teóricos e profissionais da educação a repensarem seu pensamento e suas práticas, tendo em vista não só uma mudança de mentalidade e consequentes atitudes como a produção de legislação que vá da formação até ao fazer cotidiano em sala de aula.

A educação para todos é um dos princípios norteados da inclusão, como nos lembra Sanches (2011):

a construção de uma sala de aula inclusiva passa por perspectivar a educação para todos e com todos, sendo o professor da classe o responsável pela participação e a aprendizagem de todos os alunos, gerando e gerindo as condições e os recursos necessários para o seu sucesso (p. 140).

Portanto, inclusão na educação é uma educação para todos e com todos, ou seja, não se concebe pensar em uma sem a outra, são propostas intrínsecas. Afinal educação não pode ser um jogo de ganha-perde, mas sim, um processo de ganha-ganha em que todos os envolvidos são beneficiados.

Segundo Sanches e Teodoro (2006) para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação. Para tal vários aspectos estão envolvidos que vão desde a mobilização dos recursos financeiros até as competências do material humano, a partir do envolvimento em que se conceba o ser humano por inteiro, onde sua deficiência seja o ponto de partida para a aquisição de um desenvolvimento pleno e não o ponto que limita suas potencialidades.

Objetivos e metodologia de recolha e de análise dos dados

Este estudo exploratório decorre da observação do quotidiano das escolas brasileiras, enfocando na forma como os gestores gerem as suas escolas, tendo em conta ou não a perspectiva da escola inclusiva. O objetivo desta pesquisa visa compreender as concepções de 5 (cinco) gestoras e 5 (cinco) adjuntas, através de entrevistas semi-estruturadas, sobre o processo de efetivação da inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais.

Para a análise dos dados, utilizou-se o modelo de Bardin, que define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1979, p. 42).

A partir dessa abordagem, os dados coletados através das entrevistas, foram analisados e interpretados. De acordo com a estratégia da autora, foram seguidas, na nossa análise, as três fases por ela preconizadas:

- a) *A pré-análise* - a escolha dos documentos a serem submetidos à análise;
- b) *A exploração do material* - a fase de análise propriamente dita não é mais que a administração sistemática das decisões tomadas. (...) Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas;
- c) *Tratamento dos resultados obtidos e interpretados* - o analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (Bardin, 1979, p. 95-101).

No processo de análise de conteúdo fez-se a categorização dos dados, de acordo com a mesma autora: “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 117). Os elementos selecionados do texto, as unidades de registo, foram categorizadas, segundo a sua afinidade temática e, de acordo com esta, foi-lhes atribuída a respetiva designação. Do processo de análise das quatro categorias temáticas decorrem as inferências, cotejadas com os autores que refletiram sobre a mesma problemática.

Apresentação e análise dos resultados

Os resultados da análise das entrevistas permitiram a elencagem da identificação dos gestores e adjuntos e de 04 (quatro) categorias temáticas: concepção de inclusão; práticas de inclusão; formação contínua voltada à inclusão; papel da interação professor-aluno com nee

Identificação pessoal e profissional das gestoras e suas adjuntas

Após a realização das entrevistas com as gestoras e suas adjuntas, foi possível traçar um perfil referente à idade, gênero, formação, tempo de docência e gestão. Para uma melhor visualização e meio para assegurar o anonimato dos participantes, os gestores foram representados pela letra G e os adjuntos pela letra A, ambos seguidos por um número arábico que os diferencie.

Verifica-se que 100% (10 casos) são do gênero feminino e possuem idade média de 40 anos. Ainda se observa que a maioria é formada em matemática/pedagogia (ambos com 40%, 4 casos), possui Pós-graduação (70,0%, 7 casos) sendo o curso de matemática e a Pós-graduação mais frequente entre elas (3 observações). Quanto ao tempo de formação, tempo de gestão e tempo de docência, em média, as gestoras estão formadas há 13,4 anos, atuam na gestão há 2,2 anos e ensinam há 18,3 anos.

Concepção sobre Inclusão Escolar

Nossa primeira categoria temática foi elaborada a fim de analisar as concepções em torno da educação inclusiva das gestoras e suas adjuntas, o que logo remeteu esse grupo a pensarem na inclusão de pessoas com deficiências ligadas a *déficits* cognitivos ou a surdez e cegueira, o que vem ratificar a constatação de muitos estudiosos de que, para muitos o termo inclusão se refere apenas às pessoas com necessidades especiais. Acreditamos que isto acontece, fruto do estigma criado em torno dos que apresentam diferenças em relação ao padrão de normalidade instituído.

Segundo Ainscow (2003) a inclusão escolar diz respeito às práticas de educação para todos, onde “todos” não significa, apenas os grupos vulneráveis ou com necessidades especiais. No entanto, nos lembra o autor que diante da complexidade do termo, da confusão conceitual e de sua ligação com a educação especial, temos atualmente, o desafio por uma conceptualização mais abrangente.

Práticas de Inclusão

Nosso recorte nesta categoria busca identificar práticas pedagógicas que visem à inclusão ou ainda, ações de implementação do processo de inclusão.

De acordo com Silva (2011), as práticas inclusivas refletem uma mudança na dinâmica e estrutura de todos os que fazem a escola inclusiva. As leis fundamentam o processo, mas não dizem da qualidade de sua aplicabilidade, assim temos que:

A educação inclusiva implica novas práticas docentes. Implica também que a escola, no seu conjunto, perspective a inclusão não apenas como um direito, mas também como um benefício, porque contribui para que todos cresçam, de modo a viverem e a conviverem mais adequadamente com a diferença que caracteriza cada um de nós. (Silva, 2011, p. 131)

Observamos que o grupo de entrevistadas faz referência ao ato de matricular como uma prática inclusiva, apresentando no quadro geral um não entendimento sobre o que são de fato práticas inclusivas. Silva (2011, p. 17/18) nos lembra que a educação inclusiva vai além da partilha do mesmo espaço, perspectivando a escola como o lugar da interação de aprendizagens significativas, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva: “Nesse sentido, todos os alunos estão lá para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros”.

Esta afirmação nos remete a alguns excertos de depoimentos que julgam a inclusão como algo sujeito aos desejos pessoais ou demanda de uma obrigatoriedade, evidenciado na fala da **A3**: “somente este ano decidimos incluir esses meninos na sala regular”. **A5**: “Eu compreendo que antes não tínhamos essa obrigação, mas agora é visto como obrigação”. **A4**: “É feita pelo professor que tem uma disponibilidade maior. Temos o exemplo de uma professora excelente, que faz tudo por conta própria, pois na escola não existe o suporte com práticas”.

Todo estudante está na escola para aprender e isso não pode depender tão-somente de um professor “disponível”.

Julgamos digno de assinalamento o excerto que evidencia a exclusão, chamada de inclusão, vivenciada dentro das escolas ou tentativas de acerto que já trazem em si a possibilidade do fracasso. **A4**: “Pedimos a uma professora para auxiliar na sala que tinha os alunos com necessidades especiais (...). A partir disso dividimos a turma para ela oferecer o reforço e o trabalho estava sendo bom, mas disseram que não podia, pois acharam que estávamos fazendo uma sala especial. Na verdade queríamos dividir a turma para trabalhar melhor”. Vemos aqui que as boas intenções de uma prática pedagógica para alunos com NEE continua vazia de sentido e carregada de exclusão. Ratificando a estrutura escolar nas palavras de Rodrigues (2003, p.92): “colocar na escola a primeira e decisiva experiência de exclusão defronta-se, antes de mais, com um problema: a escola não é, pela sua história, valores e práticas, uma estrutura inclusiva e ela mesma foi criada de exclusão”.

Formação Contínua voltada à Inclusão

Com esta categoria procuramos observar a frequência com que os professores participam de formações contínuas na área da inclusão ou estão engajados em projetos a este fim. Tentamos captar, também, como os docentes vêem esses encontros.

A formação contínua tem-se mostrado, para muitos estudiosos, como um fator facilitador da inclusão. Desse modo pensa Silva (2011) ao apontar que deve haver uma formação ajustada à complexidade da tarefa de gerir as aprendizagens dos alunos no mesmo espaço. Tendo em vista a necessidade de formatar projetos que dêem conta da multiplicidade de questões implícitas à inclusão.

Nesse sentido Nóvoa (1995, p. 27) avalia que:

importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A propósito da formação continuada **G3** afirma: “Tem formação continuada. Dois dos nossos professores fizeram todos os cursos necessários para isso, ela trabalha na APAE e ele trabalha em outro município com pessoas deficientes”. Aqui a gestora evidencia não ter conhecimento acerca da formação continuada, pois se assim é designada, significa que os professores não podem ter feitos os cursos necessários para isso. Ou seja, ela ocorre em processo, é contínua, dinâmica, segue o movimento por uma prática pedagógica que atenda necessidades inerentes ao ensino-aprendizagem de todos. A esse respeito nos fala Hegarty (2001, p.88):

É difícil exagerar a importância que tem o desenvolvimento profissional contínuo nas escolas. Não seria, pois estranho se os professores, que regem organizações de aprendizagem e são delas parte integral, não estivessem implicados num processo permanente de desenvolvimento profissional, renovando a sua base de conhecimento, melhorando as suas capacidades de ensino e melhorando em geral a sua ação para facilitar a aprendizagem dos estudantes?

Outra fala que nos motivou comentários foi da **G5**: “Eu acredito que tenha oferecido pelo município, pois existe na cidade uma escola onde eles acolhem crianças com deficiência. Como eles acolhem e têm turmas exatas para essa finalidade, então deve existir formação continuada”. Além de a gestora não ter certeza quanto às formações oferecidas, o que evidencia um desconhecimento sobre o investimento na formação e apoio ao professor, nos mostra também, que seu entendimento é que as formações só devem existir nas escolas em que se trabalha com crianças com deficiência, assim como, que no município parece ter sido eleita uma escola para esse tipo de atendimento.

Papel da Interação Professor/Aluno com NEE

Com esta categoria buscamos compreender a relação mantida entre professor e aluno com necessidade especial, tendo em vista as disposições pessoais dos docentes a esse fim diante de pessoas que sabemos, trazem a marca do estigma que por vezes nascem ou se ampliam no espaço escolar.

Cunha soube muito bem avaliar o valor do afeto na relação professor-aluno como suporte para uma aprendizagem significativa:

O afeto representa o que traz sentido, o que colore a aprendizagem e, certamente, o que mais contribui para a conservação do saber adquirido. É apropriado que o professor seja tomado pelo afeto, porque já não se aprende mais como antigamente, decerto, não se deve ensinar como sempre se ensinou. (2011, p. 52)

É com este referencial que iremos analisar os discursos acerca da interação professores e alunos com NEE nas escolas pesquisadas. E começamos com um excerto que nos chama especial atenção. **A2** afirma: “Além do não saber lidar, observamos a resistência de muitos e que por não saberem dessas necessidades, acham que é manha do aluno”. Quanta exclusão deve experimentar o estudante que além de não ter um ensino que promova sua aprendizagem, ainda é considerado único responsável pelo seu fracasso. Aqui o conhecimento está em canal aberto ao aluno, mas ele, por suas indisposições não faz esforço ao seu acesso. Parece já não ser segredo que os professores buscam justificativas inúteis a fim de esconder sua resistência. Porém, como nos lembra Fiorin (2013, p. 31)

A narrativa pode pôr em ação um jogo de máscaras: segredos que devem ser desvelados, mentiras que precisam ser reveladas. É na fase da sanção que ocorrem as descobertas e as revelações. É nesse ponto da narrativa, por exemplo, que os falsos heróis são desmascarados e os verdadeiros são reconhecidos.

Em outro momento a mesma adjunta tenta justificar a interação indesejada dos professores através da falta de formação, sendo necessário refletir sobre sua própria disposição pessoal e responsabilidade diante do processo de inclusão que tem como um dos pontos de partida a relação do professor com todos os seus alunos. **A2**: “É difícil, pois os professores não sabem lidar, acredito que por não terem uma formação para isso”. Segundo Rodrigues (2003, p. 96):

Muitos professores têm, talvez por falta de hábitos de partilhar e de refletir em conjunto, dificuldades em apresentar os seus problemas como sendo exemplares, e não só como fortuitos, da sua responsabilidade ou provocados por comportamentos singulares dos alunos.

Algo que nos chamou a atenção foi o depoimento de uma gestora adjunta ao se referir à interação dos alunos entre si. Ao mesmo tempo em que pontua a rejeição dos estudantes para com aqueles de necessidades especiais, ela evidencia que pouco tempo depois estavam todos adaptados à sala regular. Não nos fica claro quais as estratégias para promoção da interação que foram usadas pelo professor, tendo em vista que estudos apontam para uma aceitação favorável entre os colegas de sala independentemente de possíveis deficiências. **A3**: “Temos em algumas turmas alunos inclusos, mas temos os que continuam sozinhos porque não conseguiram se adaptar com as turmas regulares. Inicialmente houve uma não aceitação, por parte dos alunos que se dizem normais, mas trinta dias depois eles se adaptaram”. O que acontece nessa situação é o que Goffman (2012, p. 23) refere acerca das causas e efeitos do estigma na exposição diante dos considerados normais quando “o indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão”.

Compreendemos a interdiscursividade no excerto a seguir, pois a gestora acaba respondendo uma questão dentro de outra **G2**: “Nós já sentamos com a professora para encontrarmos formas de ajudá-lo e até agora não conseguimos nada. Por não ter resultado ele fica agressivo, acha que se trouxermos jogos e trabalharmos com ele a coordenação motora, será coisa de menino, pois o que quer é aprender a ler e escrever”. Parece ser comum a infantilização das pessoas que apresentam necessidades especiais de qualquer ordem, tomando-lhes os desejos e até mesmo sua plena capacidade de decidir sobre o que querem e traçar seus objetivos, que não precisam ser diferentes de nenhum outro estudante que anseia aprender. Como observa Goffman (2012, p. 133):

Exige-se do indivíduo estigmatizado que ele se comporte de maneira tal que não signifique nem que sua carga é pesada, e nem que carregá-la tornou-o diferente de nós; ao mesmo tempo, ele deve-se manter a uma distância tal que nos assegure que podemos confirmar, de forma indolor, essa crença sobre ele. Em outras palavras, ele é aconselhado a corresponder com naturalidade a si mesmo e aos outros.

CONCLUSÕES

Refletir acerca do tema da inclusão não constitui tarefa fácil, pois este consiste em um campo complexo com uma multiplicidade de abordagens. Aqui pontuamos a inclusão no campo educacional das pessoas com necessidades especiais nesta área. Nascendo esta pesquisa da inquietação em compreender as concepções de gestores sobre a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) nas salas do ensino fundamental regular que equivale do 6º ao 9º ano, analisando os discursos expressos pelos grupos investigados buscamos entender como está a ser feita a inclusão desses alunos em sala e qual o nível de preparação nesse tema. Certamente que não temos a intenção de que o debate da inclusão se esgote nesta pesquisa, pelo contrário, queremos que indagações sejam feitas, novas pesquisas realizadas e muitas outras questões sejam levantadas a partir do que aqui foi coletado.

O aporte teórico desta pesquisa referencia que a inclusão escolar possui o princípio do respeito à diferença com a efetivação de práticas que favoreçam a aprendizagem de todos, onde incluir seja mais que integrar e toda comunidade escolar participe como agente viabilizador do processo de inclusão. Para tanto, foram escutados por entrevista gestores de 5 (cinco) escolas públicas municipais da cidade de Lajedo. Sendo o único critério de participação dirigirem escolas municipais com esse nível de ensino.

Este grupo é identificado feminino na totalidade e nas concepções de inclusão as gestoras e suas adjuntas comungam que a “inclusão” acontece por meio da inserção na sala regular, no entanto, não se sabe o que fazer com esses alunos do ponto de vista de sua aprendizagem, onde na maior parte dos casos a necessidade especial não é reconhecida de forma específica, por diagnóstico ou instrumental que esclareça em que ponto acontece o *déficit*. Existe a ideia de que pessoas com NEE devem estar na sala especial, alegando que a Educação ainda não está preparada para recebê-las. Nos chama a atenção que gestores não têm uma concepção definida de inclusão, apontando de imediato a justificativa de que lhes falta suporte para trabalhar com esses estudantes.

Um ponto de diferença entre gestoras e professores Quanto à questão da formação é que, por vezes, enxergam os desafios à inclusão como uma condição necessária ao professor e que este esteja aberto à procura. O grupo entrevistado fala dos cursos de Libras e Braille oferecidos pelo município, mas em nenhum momento se questiona se esta formação específica ajudará o corpo docente de sua escola. Outras vezes falam de cursos oferecidos, mas não sabem como fazer para participar, pois para elas deverá ser o professor a procurar este suporte.

Pensando nas práticas inclusivas observamos que as relações interpessoais são boas, mas ainda giram em torno do assistencialismo, para tanto encontramos casos em que o estudante se submete a ficar na mesma série para poder ser cuidado pelo mesmo professor ou ainda professores que foram designados para trabalhar com esta demanda por ter “mais jeito”, sendo os demais destituídos dessa função. Essas questões são reforçadas pelas gestoras quando em alguns casos retiram os estudantes da sala para não “atrapalhar” a aula em que o professor se diz desgastado por não saber que atividade propor ou estar com medo do aluno mais agressivo. Esta agressividade não seria fruto da constatação da total exclusão por não partilhar das mesmas atividades ou ociosidade na aula? Será que o nível de estresse gerado pela espera de recursos que gerem aprendizagem não resulta em agressividade? Sentir-se agredido pela exclusão resulta em agressão? No entanto, observamos que apesar de um apoio assistencial, com um professor afetuoso e capaz de um relacionamento empático, a possibilidade de uma boa interação é maior, e esta é uma condição apresentada pelos entrevistados.

Práticas assistencialistas são reforçadas quando os gestores dizem que a maior parte dos professores pensa que estudantes com NEE devem fazer atividades mais fáceis que os demais alunos, no entanto, aqui ocorre um dissenso, quando em número significativo acredita que esses mesmos estudantes são capazes de ajudar colegas sem deficiência nas atividades. Pensamos que faltam critérios aos gestores para avaliarem o que é de fato uma necessidade especial, por um lado tentam fugir dos preconceitos, mas ao mesmo tempo diferenciam esses estudantes por seus *déficits* e pouco falam sobre superações, avanços, engajamento, outras aprendizagens. Enfim, não há relatos de verdadeiras práticas de inclusão. As gestoras e suas adjuntas descrevem o caos instalado por esses estudantes em sala de aula e o desentendimento entre os pais e a escola, querendo aqueles que a escola aceite, querendo esta saber como lidar com as dificuldades. Não existem práticas inclusivas ou se existem, são poucas e desconhecidas pela escola. Não é expresso por nenhum dos entrevistados que as práticas inclusivas devem surgir de dentro da própria escola.

Fica evidenciado a partir desta pesquisa que para a população aqui investigada incluir é estar matriculado na sala regular, porém requerendo dos professores um trabalho dispendioso e que na maioria das vezes não surte efeito na qualidade da aprendizagem, mas tão-somente na socialização desses estudantes, continuando os docentes se sentindo despreparados com esta demanda. O cumprimento do legalmente instituído parece ser a única via de aceitação dos estudantes com NEE. Ideias compartilhadas pelas gestoras entrevistadas que pouco ou nada sabem acerca dessa legislação, pois o fato de matricular constitui o cumprimento de uma norma vinda da Secretaria de Educação Municipal e não propriamente o conhecimento institucional que ampara esta prática. Outro dado que nos chama a atenção é que as gestoras se reportam aos professores como maiores responsáveis pela inclusão, não referenciam as práticas inclusivas como algo que deva ser pensado em cada escola, mas ligado a ordens da gerência municipal, achando ainda que são práticas muito diferenciadas e de difícil elaboração. Tivemos a sensação que as gestoras pontuam a falta de formação para poder lidar melhor com os estudantes com NEE, porém, pouco se mostram disponíveis para empenharem de si, na busca de uma formação bem cuidada.

O grande desafio em relação à inclusão nessas escolas corresponde à compreensão de que incluir é mais que matricular e que estudantes com NEE não têm apenas o direito do ensino regular, mas estão aptos a partilharem aprendizagens significativas, algo já visto por muitos desses profissionais. Indicamos ainda, que futuras pesquisas valorizem a diferenciação etária e de gênero dos sujeitos investigados, pois estes parecem ser pontos significativos

a serem observados quando pensamos nas relações interpessoais e aprendizagens a exigir aos estudantes com necessidades educativas especiais, assim como, qual o ponto específico de desgaste na inclusão de pessoas com NEE na sala regular e se o tempo e tipo de formação exerce influência nesta questão.

Por fim, concluímos que a inclusão de pessoas com NEE nas salas regulares de ensino carece de um suporte, a partir da identificação apropriada desses sujeitos no espaço escolar; passando pela reestruturação de acessibilidade física das escolas; formações contínuas na área e criação de projetos pedagógicos que efetivem a inclusão, pensados a partir da realidade de cada escola e onde todos os agentes possam se envolver. É necessário que os gestores assumam verdadeiramente um pacto com a inclusão, mostrando que as disposições pessoais são também uma das vias pelas quais se chega a um resultado significativo nesse campo. Torna-se necessário que os sujeitos de nossa investigação transcendam o jogo de culpa e representem em si as mudanças possíveis. Tendo em vista que muitos se vêem no movimento da inclusão, é necessário que observem nos estudantes pontos de capacidade e a partir disso pontuem a necessidade do suporte na prática profissional para ultrapassar as dificuldades.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.) *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade* (pp.104-116). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- Bauman, Z. (2007). *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Brasil (1990). *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, 2006.
- Brasil (2001). *Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001*. Elenca os princípios de proteção dos portadores de deficiência ratificada pelo Brasil a partir da Convenção da Guatemala.
- Brasil (2001). Resolução nº 2 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.
- Brasil (2002). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva.
- Brasil (2008). *Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008*. Prestação de apoio técnico- financeiro pela União para ampliação do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência.
- Chizzotti, A. (2001). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.
- Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque: ONU. 25 de agosto de 2006.
- Declaração de Madrid. Congresso Europeu de Pessoa com Deficiência. Aprovada em Madrid, Espanha em 23 de março de 2002.
- Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. Montreal – Canadá OPS/OMS - 06 de outubro de 2004
- Declaração de Salamanca. Assembleia realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 a 10 de junho de 1994.
- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001, set). Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá).
- Declaração Mundial de sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, 1990. UNESCO, 1998.
- Esteban, M. T. (2008). Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 21, pp. 5-31.
- Fiorin, J. L. (2013). *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Goffman, E. (2012). *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues, *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.79 – 91). Porto Editora.
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Mantoan, M. T. E., & Prieto, R. G., & Arantes, V. A. (Orgs.) (2006). *Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias da actuação na sala de aula*. Porto Editora, 2001.
- Sanches, I. R. (2011). Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, pp. 135-156.
- Sanches, I. R., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.
- Silva, M. O. E. (2011). Educação Inclusiva um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*. 19, pp. 119-134.

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR. UM ESTUDO DE CASO

Polliana Barboza da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa

Isabel Sanches

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa

Introdução

A presença de estudantes surdos no ensino superior vem aumentando de acordo com os dados do Ministério da Educação/Brasil. A investigação tem vindo a desenvolver estudos, procurando dar visibilidade aos sucessos e dificuldades destes estudantes. Daroque (2011) revela que estes estudantes vêm enfrentando dificuldades dentro da Instituição de Ensino Superior – IES, referentes à leitura e a escrita, e Bisol (2010) destaca a não valorização da cultura surda e da Língua Brasileira de Sinais. Ansay (2009) discute a trajetória educacional de estudantes surdos e Cruz (2007) investigou as suas experiências e as condições no nível superior de ensino, procurando compreender a vivência universitária destes estudantes.

De acordo com Machado (2010) a educação inclusiva “ leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas” (Machado, 2010, p. 69). Neste contexto, a educação inclusiva permite o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, nos ambientes escolar e acadêmico, além de respeitar as diferenças e promover a construção da aprendizagem através das potencialidades. Assim sendo, a educação Inclusiva nos propõe ainda mudanças de percepções relacionadas à aprendizagem e ao ensino, pois o estudante com deficiência é capaz de produzir e de aprender em tempo próprio.

A presente pesquisa traz uma nova ótica de estudo no que se refere à inclusão dos estudantes surdos no ensino superior buscando compreender o processo de inclusão desses estudantes dentro do curso de graduação em pedagogia através das percepções e das práticas dos professores como também através das percepções dos estudantes surdos. Para isso, adentramos no conceito de inclusão, na relação e comunicação entre os professores e estudantes surdos, na Língua Brasileira de Sinais, nas estratégias utilizadas pelos professores, na avaliação da aprendizagem, na importância do profissional intérprete de LIBRAS, procurando também perceber o processo de ensino e aprendizagem ocorridos em sala de aula.

O nosso objeto de estudo trata da inclusão dos estudantes Surdos no Ensino Superior, mais precisamente no curso de graduação em Pedagogia na busca da construção dos saberes acadêmicos desses estudantes.

O estudo desenvolvido traz contribuições para a educação na perspectiva de buscar responder a algumas inquietações, proporcionar saberes para a educação dos estudantes surdos, na busca de transformar esses saberes e competências em favor de uma educação inclusiva eficaz.

Existe no Brasil ainda uma compreensão inadequada do conceito de educação inclusiva. Esta compreensão distorcida pode afetar de forma negativa o processo de construção de saberes acadêmicos dos estudantes surdos. Outro impasse encontrado está na metodologia utilizada pelo professor do ensino superior. O que acontece é que os cursos de mestrado e doutorado brasileiros estão voltados mais para a pesquisa, busca-se formar em maior parte um professor pesquisador. Neste contexto, a formação docente para o ensino superior se detém em essência à pesquisa, assim a didática, as técnicas de ensino não são enfatizadas como deveria.

Observamos também que problemas de comunicações acontecem entre estudantes e professores devido à incompreensão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a falta de recursos didáticos e tecnológicos para a pessoa com surdez também são fatores agravantes no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta direção, considerando a inclusão, é necessária uma instituição de ensino superior, mais precisamente um curso de graduação em pedagogia no qual os estudantes surdos estejam incluídos de fato, ou seja, com direitos de participar de forma ativa do processo escolar e acadêmico de acordo com suas capacidades. Assim, é oportuno questionar: *como está a processar-se a inclusão dos estudantes surdos, no curso de graduação em Pedagogia, segundo estes estudantes e seus professores?*

Para dar sustento à problemática e à questão de investigação temos como objetivo geral: compreender o processo de inclusão dos estudantes surdos, no ensino superior, através das percepções destes estudantes e das percepções e das práticas dos seus professores, no curso de graduação em pedagogia.

Especificamente, partindo das percepções dos estudantes surdos e professores bem como das práticas dos professores, caminhamos na direção de caracterizar as percepções dos professores, no curso de graduação em pedagogia, da instituição de ensino superior a pesquisar, relativas ao processo de inclusão dos estudantes surdos no Ensino Superior; caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, no curso de graduação em pedagogia, da instituição de ensino superior, junto dos estudantes surdos; caracterizar as percepções dos estudantes surdos relativas ao seu processo de inclusão e a sua aquisição de saberes acadêmicos, no que diz respeito às facilidades, dificuldades e estratégias adotadas; fazer o cruzamento das percepções dos professores e dos estudantes surdos, bem como o cruzamento das percepções dos professores com as suas práticas de sala de aula.

A Educação Inclusiva é assunto primordial nos debates nacionais e internacionais, diversos estudos e obras vêm sendo desenvolvidos. Deste modo chegamos ao século XXI, dispo de tecnologias avançadas e do desafio de uma educação inclusiva nas instituições de ensino.

A educação inclusiva como questão de direito humano

Neste século XXI as instituições de ensino tiveram que realizar mudanças com o objetivo de acolher e oferecer serviços educacionais a todas as pessoas. Os professores nas mais diversas modalidades Infantil, Fundamental, Médio e Superior receberam em suas turmas estudantes com necessidades específicas. Esta realidade vem trazendo discussões sobre a formação dos professores bem como as competências a serem desenvolvidas no trabalho com o diferente.

A diferença consiste numa especificidade que cada ser humano tem, ou seja, cada pessoa tem sua própria particularidade e que a distingue como um ser humano individual. Deste modo cada pessoa tem uma singularidade também para aprender e desenvolver a sua própria identidade. Assim sendo, a Educação Inclusiva vem trazendo a concepção de que a educação é possível para todos. De acordo com Fávero (2011) "a educação é um direito humano, fundamental e, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos. Assim, é óbvia a conclusão de que as pessoas com deficiência também são seus titulares". (Fávero, 2011, p.18).

A Educação é um direito que é dado a todos nós com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral, o conhecimento, a troca de saberes e experiências através das instituições e sistemas de ensino. As pessoas com deficiências são titulares desse direito, pois, quando nos referimos à educação inclusiva e ao direito do acesso à escola e à sala de aula onde todos estejam aprendendo, estamos garantindo a essas pessoas o direito humano comum e fundamental: a Educação.

A Educação em Direitos Humanos se apresenta na mesma vertente de uma educação para a democracia, sendo a democracia entendida como uma forma de viver mais do que de governar. De acordo com Teixeira (2011) esta "pode ser traduzida por um conjunto de valores, que estão expressos na Declaração dos Direitos Humanos, e devem servir como guias não só do que queremos ser, mas de como pretendemos nos relacionar". (Teixeira, 2011, p.150)

Na perspectiva da Educação dos Direitos Humanos e da Educação para a Democracia, as pessoas com deficiências são incluídas no processo escolar, tendo valorizadas as suas diferenças e necessidades específicas para a aprendizagem. A escola democrática, segundo Teixeira (2011), "deve receber todos aqueles que buscam a satisfação de suas necessidades educacionais (...) estas podem garantir acesso e permanência dos alunos, com respeito à diferença e satisfação do direito à formação integral enquanto ser humano". (Teixeira, 2011, p.157)

Os Direitos Humanos vêm destacar a importância de cada pessoa na sociedade enquanto cidadão consciente de seus direitos e deveres tendo como ponto de partida as relações que constroem com o mundo.

Segundo Padilha (2011),

Como Freire, acreditamos que “mudar é possível” e que a tradução dos direitos humanos em conquistas concretas e efetivas, de grande alcance social, é um desafio de toda a sociedade que, certamente, passa também pela educação em todos os seus níveis, modalidades e dimensões. (Padilha, 2011, p.173)

A partir da concepção dos Direitos Humanos que objetiva a dignidade e a liberdade de todas as pessoas, a organização das escolas passa a ser repensada com o intuito de que todos os estudantes sejam atendidos de acordo com as suas particularidades.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi organizada pela Organização das Nações Unidas - ONU com a finalidade de romper com o desrespeito aos direitos da pessoa humana bem como beneficiar a ampliação do respeito aos direitos e liberdades elementares. A questão em torno da educação como sendo um direito de toda pessoa vem sendo apresentado desde 1948 pela referida Declaração. Deste modo o artigo 1º diz que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Todas as pessoas em suas diversidades, possuem direitos, sendo importantes no contexto social. As pessoas precisam agir com fraternidade e respeito às diferenças. A Declaração Universal de Direitos Humanos também aborda o direito a educação em seu artigo 26º apresentando que:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

No que se refere à educação fica claro que esta deve ser oferecida a todas as pessoas sem distinção, de forma gratuita e de qualidade.

Na atualidade os Direitos Humanos compõem uma das questões fundamentais para a problemática da sociedade seja local ou internacional. Sejam estes afirmados ou negados, fazem parte da nossa vida. Assim sendo, quando um direito nos é negado ou violado sofremos com o fato e quando usufruímos algum direito humano estamos exercendo a cidadania. No entanto, convivemos numa realidade em que as violações dos direitos acontecem. Na sociedade brasileira “a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana” (Candau, 2011, p.717).

A Educação é um direito humano, sendo considerada como parte integrante de uma geração de direitos. O reconhecimento dos direitos humanos na sociedade, por sua vez, busca a construção da democracia.

A educação inclusiva como uma questão de Direito Humano vem propor aos estabelecimentos de ensino abrir as portas para todos, independente de suas condições físicas, psíquicas ou sensoriais devendo ser garantidos o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos. A inclusão é uma mobilização que requer ações de cunho político, cultural, social e pedagógico tendo como foco dinamizar facilitadores que permitam minimizar e eliminar as barreiras que impedem as pessoas com deficiência de participar dos diversos contextos.

A educação inclusiva compõe um paradigma educacional baseado nos direitos humanos, isto é, “que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.” (BRASIL, 2008, p. 5). Neste contexto a educação inclusiva requer um planejamento a partir das semelhanças, para atenuar as diferenças, respeitando essas diferenças. Todos precisam ser incluídos nas atividades escolares, o professor precisa compreender que o trabalho a ser desenvolvido deve ser através do olhar sobre a heterogeneidade.

Cada um tem o direito de ser respeitado na sua diferença e o dever de respeitar a diferença do outro (Sanches, 2011).

O marco legal da educação inclusiva no cenário educacional brasileiro

No âmbito educacional, políticas públicas vêm sendo pensadas e implementadas para orientar o processo de inclusão nas escolas. No Brasil alguns documentos norteadores e orientadores também foram criados e debatidos para a compreensão e efetivação da educação inclusiva.

Neste contexto, a Constituição Federal de 1988 surge apresentando o objetivo de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º inciso IV). Estabelece ainda no artigo 205 que a educação é direito de todas as pessoas, garantindo o desenvolvimento pleno de cada pessoa, a cidadania bem como a qualificação para o trabalho. Assim, estes artigos expressam a abertura e o acesso à educação. Ainda na Constituição Federal o artigo 206, inciso I, destaca a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e no artigo 208 estabelece “como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 1996, no artigo 59, fica claro que os sistemas de ensino precisam assegurar currículo, métodos, recursos e organização específicos, no atendimento às pessoas com deficiência, terminalidade de forma específica para os discentes que não alcançaram o nível de conclusão no ensino fundamental, aceleração para a conclusão dos estudos em menor tempo no caso dos superdotados e professores capacitados para trabalhar com a inclusão.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013): I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996).

A educação brasileira tem o constante desafio de dar o suporte para o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência na instituição escolar.

A Convenção da Guatemala, aprovada em 8 de outubro de 2001 através do Decreto nº 3.956/2001, a que o Brasil aderiu, estabelece que as pessoas com deficiência possuem direitos humanos e liberdades iguais às demais pessoas, apresentando como discriminação todo ato de diferenciação que impeça o exercício dos direitos humanos.

O decreto nº 5.296/2004 “garante também a concepção e a implantação de projetos arquitetônicos e urbanísticos segundo os princípios do desenho universal, com base nas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT)” (Silva, 2010, p.120). Este Decreto também estabelece a acessibilidade dos serviços de transporte coletivo, a comunicação e a informação.

O Decreto nº 5.626/05 de 22 de dezembro de 2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, focando na inclusão dos estudantes surdos, estabelecendo a inclusão da LIBRAS como uma disciplina. Assim sendo, o artigo 4º estabelece que:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. (BRASIL, 2005).

É necessário ressaltar também entre os documentos oficiais a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada em 2006 pela ONU – Organização das Nações Unidas, em que o Brasil é signatário. Este documento afirma que os Estados devem trabalhar por uma educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

O Ministério da Educação, da Justiça, Secretaria Especial dos Direitos Humanos lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Este tem como finalidade enfatizar no currículo da educação elementar os temas

relacionados às pessoas com deficiência buscando também realizar “ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.” (BRASIL, 2007, p.11).

Em 2007 é lançado o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC juntamente com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE confirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência. Este plano apresenta como principais tópicos a acessibilidade dos prédios, a criação das SRM – Sala de Recursos Multifuncionais como também a formação docente para atuar nestas.

O Decreto nº 6.094/2007 afirma as diretrizes do Compromisso “Todos pela Educação” bem como garante o acesso e a permanência no ensino comum e o atendimento às especificidades das pessoas com deficiência e a inclusão nas escolas públicas.

A Política Nacional de Educação Inclusiva (2007) prima por uma educação em que todos os estudantes devem aprender em condições de igualdade tendo como objetivo:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2007)

As práticas pedagógicas inclusivas, propostas pela Política Nacional de Educação Inclusiva, devem ser realizadas na parceria Ensino Regular e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O professor da SRM trabalha de maneira específica a deficiência dos estudantes por meio de atividades pedagógicas, com materiais e tecnologias próprias para cada deficiência.

O professor da SRM ainda atua junto ao professor da sala regular no suporte a aprendizagem das pessoas com deficiência, na metodologia, nas sugestões das atividades e no acompanhamento da pessoa com deficiência do ponto de vista pedagógico.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Este é oferecido de forma complementar e suplementar, e não substitutivo ao ensino comum nas instituições de ensino em salas de recursos multifuncionais com o objetivo de trabalhar a especificidade dos estudantes com deficiência. O artigo 5º reforça esta ideia quando afirma que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE. Este documento destaca que a construção de uma escola inclusiva e que atenda a diversidade se faz necessário. Neste contexto o PNE tem como uma das metas:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL/PNE, 2014).

O PNE, ao definir objetivos e metas a cada decênio, procurou dar um destaque à educação inclusiva e traz um alerta referente à oferta das matrículas para os estudantes com deficiência nas classes comuns, a acessibilidade ao AEE – Atendimento Educacional Especializado e a formação docente.

Considerando as leis e documentos apresentados, percebemos que houve mudanças na organização a favor da inclusão das pessoas com deficiência. Assim sendo, a Educação inclusiva passa a ser pensada na sala regular e com o apoio das salas de recursos multifuncionais por meio do atendimento educacional especializado como uma complementação à escolarização das pessoas com deficiência.

A investigação com/sobre estudantes surdos: ponto da situação

O número de estudantes surdos que iniciam o curso superior é cada vez maior no Brasil. De acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC), no ano de 2003 apenas 665 surdos estavam a frequentar a universidade, porém em 2005 houve um aumento deste número para 2428 nas instituições privadas e públicas (Brasil, 2006). Esta presença dos estudantes surdos na universidade é bastante recente e acontece devido a alguns elementos que segundo Bisol (2010) são:

O reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do status de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais. (Bisol, 2010, p.148).

Discussões e pesquisas sobre a inclusão, o processo de aprendizagem e de aquisição de saberes acadêmicos dos estudantes surdos vêm ocorrendo recentemente.

Daroque (2011) ao trabalhar a temática "Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária" teve o interesse de discutir as condições que são oferecidas para os estudantes surdos que frequentam o ensino superior, tendo por objetivo analisar através das entrevistas individuais, os dizeres dos estudantes surdos e de seus professores sobre os obstáculos e possibilidades que o surdo encontra no dia-a-dia da sala de aula. Os resultados desta pesquisa revelam que os obstáculos enfrentados pelos estudantes surdos são referentes à leitura e a escrita pelo fato da escolarização anterior não ter sido eficaz, prejudicando assim a ampliação dos conhecimentos nesta etapa de estudo. Os estudantes surdos afirmaram que alguns professores demonstram preconceitos e não tem informações sobre a surdez. Os professores, por sua vez, destacam que a dificuldade encontrada é a língua, pois ainda a prática bilíngue é inexistente e não reconhecida no campo da pesquisa.

Bisol (2010) ao desenvolver a temática "Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão" teve o objetivo de compreender a vivência universitária de estudantes surdos matriculados no curso de graduação. Estes foram inquiridos através das entrevistas semi-estruturadas individualmente e gravadas em vídeo. Estes estudantes frequentaram escolas especiais, se identificam com a LIBRAS e com a cultura surda, e dispõem de intérprete. Os resultados desta pesquisa apontam o desafio dos estudantes surdos a estudarem num espaço universitário voltado para a comunidade ouvinte. Sendo assim, a LIBRAS, o contato com o surdo e a valorização da cultura surda acaba sendo esquecida. Sobre os desafios enfrentados pelos estudantes surdos: "o primeiro deles diz respeito à identidade surda: estar em um ambiente onde a surdez e a comunicação visual não são a regra exige muito desses jovens" (BISOL, 2010, p.169). Outra dificuldade encontrada é a relação entre a leitura e a escrita.

Ansary (2009) ao abordar "A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior" teve como objetivo investigar a trajetória educacional de estudantes surdos inseridos nas universidades da cidade de Curitiba, no estado do Paraná - Brasil. Os resultados mostraram que não é uma tarefa fácil para o estudante surdo estar no ensino superior, pois este tem encontrado muitos desafios:

A falta de intérpretes, o despreparo dos professores, o preconceito e discriminação e a falta ou o uso inadequado do material didático pedagógico para este alunado, como por exemplo, filmes legendados, aulas sem material de apoio visual e o uso do power point na sala escura. (ANSAY, 2009, p.114).

A pesquisa constata ainda que o estudante surdo que ingressa no ensino superior almeja a capacitação profissional, sendo necessário valorizar o estudante surdo e proporcionar condições para que este possa avançar em seus estudos.

É evidente que o grande desafio da universidade é mudar suas práticas pedagógicas, de modo a alcançar a todos os estudantes independentemente das limitações de cada um. É necessário se pensar em práticas pedagógicas que valorizem a heterogeneidade, a cultura surda e principalmente a língua das pessoas surdas para que estas possam se sentir parte integrante no espaço universitário.

Cruz (2007) ao abordar a temática "Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior" teve como objetivo conhecer as experiências dos estudantes surdos e as suas condições no nível

superior de ensino e três cidades da região norte do estado de São Paulo (Brasil). Participaram da pesquisa sete estudantes surdos, foram aplicadas dez entrevistas presenciais, gravadas e transcritas, e onze a distância por meio de *email* e *messenger*.

Os resultados revelaram que as condições dos estudantes surdos no ensino superior são de dificuldades, abandono, rejeição e impedimentos. Desta forma, o surdo passa a ser responsável por sua própria aprendizagem tendo que se dedicar aos trabalhos extraclasse para a recuperação de notas. Apesar dos impedimentos, os surdos são produtivos e interessados em avançar nos estudos. A dificuldade maior é a universidade ser organizada para ouvintes, não havendo assim a contemplação da LIBRAS.

Os estudos analisados nos revelam que os estudantes surdos enfrentam muitas dificuldades na universidade. Essas dificuldades estão ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, a leitura e a escrita, a cultura surda e a língua. Como os estudantes universitários em sua maioria são ouvintes se faz necessário um trabalho que seja associado à valorização da heterogeneidade, o investimento na formação dos professores no tocante a inclusão dos estudantes surdos e a valorização da Língua Brasileira de Sinais. Ficou explícito também que é necessária a parceria com outros profissionais principalmente com o intérprete de LIBRAS em sala de aula.

A Língua Brasileira de Sinais

A Lei nº 10.436 de 2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais assegurando às Pessoas com Surdez uma primeira língua, facilitando assim a comunicação entre surdo-surdo e surdos-ouvintes, além da inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo. No artigo 4º da referida lei nos é apresentado que os sistemas educacionais devem garantir a LIBRAS nos cursos de formação em nível médio e superior.

A Lei nº 10.436 apresenta também a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como sendo "a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil". (BRASIL, 2002). O reconhecimento da LIBRAS pela lei federal assegura esta como sendo a língua oficial das comunidades surdas brasileiras, realizando assim uma mudança bastante significativa na educação das pessoas com surdez.

A partir da lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 junto com o decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2006 é reconhecido o direito das pessoas surdas à educação bilíngüe. Nesta perspectiva, Quadros (2004) afirma que "a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngüe, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua". (Quadros, 2004, p.17)

Nesse modelo bilíngüe de educação para surdos a primeira língua, a LIBRAS sendo visual é bastante acessível para as pessoas surdas. Por ser acessível, a língua de sinais possibilita o aprendizado da segunda língua, a língua portuguesa na modalidade escrita por ser também visual.

Portanto, "uma proposta educacional bilíngüe e bicultural para surdos caracteriza-se pela utilização de uma língua oral usada na comunidade ouvinte e uma língua de sinais própria da comunidade surda". (Quadros, 1997, 46)

Nesta direção, a educação de surdos nas instituições pode ser realizada através de uma educação bilíngüe, pois desde pequenas as crianças surdas necessitam conhecer a LIBRAS, tendo a oportunidade de aprendê-la através do contato com os professores e outras crianças surdas ou ouvintes que compreendam a referida língua.

A competência docente para atuação junto com os estudantes surdos no ensino superior

A competência docente para incluir os estudantes surdos no ensino superior não depende unicamente da formação de professores, mas também da organização do ensino para todos os estudantes. Esta organização do ensino e da aprendizagem "em função de todos os alunos [exige que] para além de estarem sensibilizados à questão da diferença, independentemente da sua etiologia, sentirem-se confiantes quanto à(s) resposta(s) que podem pôr em prática" (Silva, 2008, p. 480).

A organização do processo de ensino e aprendizagem, quando realizada pensando em todos os estudantes, valoriza os princípios da inclusão. Ainda, de acordo com Silva (2008) é “por isso que a educação inclusiva faz tanto sentido quando a perspectiva é o ensino e a aprendizagem para todos, com todos, no contexto de sala de aula” (SILVA, 2008, p.481). A inclusão tem como ponto de partida a diferença, pois esta é um grande desafio implicando numa organização de ensino que seja para todos os estudantes de forma que estes aprendam uns com os outros.

A formação de professores passa então por uma redefinição das competências. Sobre este fato Figueiredo (2011) ressalta:

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando à inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do novo século (Figueiredo, 2011, p. 141).

A nova competência requerida ao professor do ensino superior é a do cotidiano da sala de aula. Essa nova competência requer tempos e espaços de aprendizagens, participação e agrupamentos de estudantes. Assim sendo, “o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem” (Figueiredo, 2011, p. 142).

A competência docente para atuação junto aos estudantes surdos além de toda uma organização do trabalho pedagógico incluindo o tempo, espaço, atividades coletivas apresenta a necessidade de conquistar o estudante surdo, fazendo com que este se sinta importante na sala de aula, como pertencentes a um grupo. Para isso o professor precisa estar bem formado, preparado e capacitado. Primeiramente, é necessária uma comunicação plena e esta é alcançada com a LIBRAS, sendo assim, o professor precisa utilizá-la na comunicação com os estudantes surdos.

O professor necessita criar estratégias para que os estudantes participem das aulas, dando oportunidades de aprendizagem. O trabalho do professor também pode ser realizado com a atuação do intérprete na sala de aula. Para isso, estes precisam conversar, planejar e executar buscando atender e valorizar especificamente o estudante surdo e o restante da turma.

Assim sendo,

no percurso da inclusão os professores irão ampliar e elaborar suas competências e habilidades a partir das experiências que já tem. A formação continuada considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora. (Figueiredo 2011, p. 144)

Com vistas a atender bem os estudantes surdos, a formação dos professores só poderá ocorrer dentro de um espaço coletivo, proporcionando uma transformação na cultura da escola desenvolvendo assim uma cultura colaboradora onde as pessoas aprendam LIBRAS para se comunicar com os estudantes surdos.

Os caminhos da pesquisa

A pesquisa a ser realizada quanto à abordagem se apresenta como qualitativa, quanto aos seus objetivos de natureza é descritiva/interpretativa e quanto à tipologia de pesquisa se apresenta como estudo de caso.

Segundo Chizzotti (2011),

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (Chizzotti, 2011, p. 28).

Os métodos qualitativos nos apontam caminhos para o desenvolvimento de uma pesquisa que seja mais próxima do cotidiano e das experiências dos sujeitos. Na pesquisa qualitativa se faz necessário escolher procedimentos metodológicos que possibilitem ao pesquisador uma postura epistemológica que servirá de fundamentação para a pesquisa a ser realizada.

Nesta perspectiva, a pesquisa de natureza descritiva/interpretativa requer do pesquisador um conjunto de informações sobre o que se quer pesquisar, tendo a finalidade de descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade. De acordo com Gil (2008) "as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL, 2008, p. 28).

O estudo de caso buscou informações detalhadas sobre o objeto de estudo na tentativa de compreendê-lo em um conjunto maior.

De acordo com Duarte (2008) "o estudo de caso pode constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento científico permitindo uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual" (Duarte, 2008, p. 114). O estudo de caso, como tipologia de pesquisa, caracteriza-se justamente por esse interesse em casos individuais, os quais podem ser os mais variados.

Yin (2010) afirma que

o estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, o desempenho escolar, e as relações internacionais. (YIN, 2010, p. 24).

Neste estudo de caso se faz referência a uma análise de uma situação específica, investigando um fenômeno contemporâneo.

De acordo com o objetivo desta investigação se fez necessário entrevistar alguns sujeitos envolvidos no processo de inclusão dos estudantes surdos, para compreender o referido processo através das percepções de cada participante e das suas práticas.

Nas turmas do curso de graduação em pedagogia encontramos 03 (três) estudantes surdos, bem como professores que vivenciam suas experiências profissionais com esses estudantes. Sendo assim, os participantes foram 03 (três) estudantes surdos e 03 (três) professores do curso de graduação em Pedagogia que trabalham com esses estudantes, pertencentes a uma instituição superior privada.

Utilizaram-se, na coleta de dados, as técnicas da entrevista e da observação sistemática. No tratamento dos dados aplicou-se a análise de conteúdo.

A entrevista, como técnica de pesquisa, foi realizada, numa conversa a dois, com o intuito de coletar dados para a pesquisa, de acordo com Minayo (2009):

A entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. (Minayo, 2009, p.64).

As entrevistas foram realizadas com 03 (três) estudantes surdos e 03 (três) professores que têm estudantes surdos, todos do curso de pedagogia de uma instituição superior privada. As mesmas foram gravadas (áudio/vídeo) com a permissão dos sujeitos participantes e transcritas com o objetivo de não perder dados importantes e minuciosos, tendo como ponto de partida um roteiro, para cada um dos grupos de sujeitos. Utilizamos a entrevista semiestruturada, pois permite a utilização de uma "série de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento" (Laville & Dionne, 2007, p.188). Objetivamos coletar os dados referentes ao processo de ensino e aprendizagem e a inclusão dos estudantes surdos, no ensino superior, a partir das percepções dos próprios estudantes surdos e dos seus professores.

De acordo com os objetivos da pesquisa, utilizamos também a observação como um dos instrumentos na coleta dos dados. Segundo Laville e Dionne (2007) a observação sistemática propõe ao pesquisador

Conhecer bem o contexto em que vai operar e conhecer também os aspectos que deverão chamar sua atenção no comportamento das pessoas. Pode, portanto, preparar um plano bem determinado de observação: adaptado às circunstâncias e ao objeto de estudo, esse instrumento vai permitir-lhe fazer uma ordenação de dados antecipada dentre o fluxo de informações e selecionar as que são pertinentes. (Laville & Dionne, 2007, p. 177).

Seguindo os autores citados, preparámos um plano, com uma estrutura determinada para observar em tempo real o campo da pesquisa e perceber as interações que ocorrem entre as pessoas. De acordo com Richardson (1999) foram anotados os fatos ocorridos.

O observador procurou observar diversos ângulos com o objetivo de deslocar a sua visão e assim obter olhares múltiplos sobre as situações encontradas. Organizou três posições diferentes: o mesmo lugar com o objetivo de coletar os dados de comparação; lugares diferentes com o objetivo de compreender as situações em sua diversidade e ainda olhar para as pessoas, para melhorar compreender os factos ocorridos.

Com o objetivo de coletar dados pertinentes para a pesquisa, sobre o processo de inclusão dos estudantes surdos, realizaram-se observações em sala de aula e registaram-se os factos, seguindo Peretz (2000):

Registando continuamente as suas observações, o inquiridor orienta também a sua percepção ulterior da situação e constrói gradualmente um modo de recolha e de interpretação da situação. Dois princípios simples devem guiar o observador redator: o conteúdo dos seus apontamentos implicará bem depressa escolhas intelectuais que orientem a sua pesquisa; durante todo o tempo em que observe, impor-se-lhe-á um incessante vai-vem entre as notas já escritas e o que perceberá em cada regresso ao terreno. (Peretz, 2000, p.115 - 116).

A análise dos dados contemplou os resultados coletados na entrevista e na observação. Utilizamos a análise de conteúdo que de acordo com Bardin (2006) "é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, sendo marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações". (Bardin, 2006, p. 27). De acordo com a mesma autora, descrevemos e também interpretamos os textos recolhidos, através de procedimentos sistemáticos com o objetivo de compreender o conteúdo desses textos.

Analisando e discutindo os resultados

A análise e discussão dos resultados foram realizadas organizando o conteúdo dos dados recolhidos em categorias e subcategorias temáticas.

Na categoria "perfil dos entrevistados" procuramos discutir os resultados obtidos ao caracterizar os entrevistados. Sendo assim, na subcategoria do perfil dos entrevistados, *caracterização pessoal e profissional dos estudantes surdos*, constatamos que as idades dos estudantes surdos são aproximadas, sendo ES2 com 33 (trinta e três), ES1 com 32 (trinta e dois) e ES3 com 31 (trinta e um). Constatamos também que entre os estudantes surdos existem convergências no que se referem ao interesse pelos estudos procurando assim o curso de graduação em pedagogia. É importante destacar que ES1 não conhecia o curso (pedagogia), mas com a ajuda da mãe passou a conhecer e assim se inscreveu no vestibular e foi aprovado para cursar. O vestibular foi realizado na língua portuguesa escrita, não tendo a especificidade para estudantes surdos. Já a situação de ES2 diverge da situação de ES1, pois ES2 não teve a ajuda das pessoas, mas afirma gostar da interação que há na turma.

Referindo-se aos professores através da subcategoria, *caracterização pessoal e profissional dos professores*, encontramos divergências nas idades dos mesmos, sendo P2 com maior idade e mais tempo de serviço (42 anos de idade/15 anos de serviço), P3 com menor idade e tempo médio de serviço (28 anos de idade / 3 anos de serviço) e P1 com uma idade média e menor tempo de serviço (32 anos de idade / 1 mês de serviço).

Encontramos também convergências entre os mesmos. P1, P2 e P3 dizem ser profissionais acessíveis e que gostam de realizar o trabalho bem feito, com aulas planejadas e organizadas.

Confrontando os resultados dos estudantes surdos e de seus professores referentes à idade é possível constatar que há uma aproximação, inclusive P3 (com 28 anos) tem menos idade entre os professores e os estudantes surdos; a média de idades dos estudantes (32 anos) é muito próxima da média de idade dos professores (34 anos), sendo que um dos professores é 3 (três) anos mais novo que o mais novo dos estudantes.

Constatamos também que tanto os estudantes surdos quanto os seus professores em suas percepções estão abertos ao diálogo e dispostos a ensinar e aprender e a promover a inclusão, o que está de acordo com Machado (2010) "a educação inclusiva leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas" (Machado, 2010, p.69).

Quanto à subcategoria *Tempo de estudo/atuação no ensino superior*, os 3 (três) estudantes surdos afirmam que cursam pedagogia há 4 (quatro) anos, portanto entraram no curso juntos e no momento são estudantes concluintes e em fase de estágios e trabalhos de conclusão de curso.

Referindo - se aos 3 (três) professores os mesmos divergem neste tempo. P2 atua já há bastante tempo (15 anos), em seguida se encontra P3 (3 anos) e P1 (apenas 1 mês).

Confrontando as percepções dos estudantes surdos com a de seus professores encontramos divergências no tempo em que estão no ensino superior. Os estudantes surdos cursam pedagogia há 4 (quatro) anos, enquanto que o tempo de experiência dos professores varia.

A partir do exposto é possível compreender que os estudantes surdos são esforçados e gostam de estudar além de passarem o período de todo o curso de pedagogia compartilhando as experiências/dificuldades com vários professores. Este resultado encontra-se com a pesquisa realizada por Ansay (2009), apontando que não é uma tarefa fácil para os estudantes surdos estarem no ensino superior, pois muitos desafios são encontrados pelos mesmos. Os professores, por sua vez, se esforçam para atender os estudantes surdos, porém 2 (dois) destes não têm formação na área de inclusão e LIBRAS.

Na categoria "Percepções dos estudantes surdos e dos seus professores", discorremos sobre a *comunicação* entre os estudantes surdos e professores e verificamos que há dificuldade nessa comunicação por parte dos professores por não conhecerem a LIBRAS (tendo como exceção um dos professores). Porém, o intérprete é a pessoa que está dando o suporte necessário para que essa comunicação aconteça em sala de aula. Verificamos também que o ponto chave para esta comunicação (entre estudantes surdos e professores) é o conhecimento e o domínio da LIBRAS por parte dos professores.

Referindo-nos ao processo de *ensino e aprendizagem* dos estudantes surdos, constatamos que estes não reportam as estratégias realizadas pelos seus professores. Constatamos também que enquanto os estudantes surdos se encontram angustiados com a fragmentação da comunicação e do processo de ensino e aprendizagem, os professores afirmam que está tudo bem, com exceção de um dos professores que ainda reconhece a necessidade de aprender mais a LIBRAS, pois em algumas situações ainda não consegue se comunicar. Esse fator se apresenta como uma barreira no processo de inclusão dos estudantes surdos.

Sendo assim, confrontando os resultados das percepções dos professores com as informações teóricas temos: P1 ao afirmar que utiliza a oralidade para que o surdo faça a leitura labial vai contra o que é proposto por Quadros (1997) quando apresenta a proposta de educação bilingue para surdos: "uma proposta educacional bilingue e bicultural para surdos caracteriza-se pela utilização de uma língua oral usada na comunidade ouvinte e uma língua de sinais própria da comunidade surda" (Quadros, 1997, 46).

Sobre a *inclusão*, verificamos que a maioria dos estudantes surdos e professores compreendem o processo de inclusão (dois estudantes e dois professores), e que é preciso lutar para promovê-la. Porém, os estudantes surdos não se sentem totalmente incluídos na sala de aula, a maioria destes preferem as salas especiais por afirmarem que o aprendizado é melhor (dois estudantes), mas destacam pontos positivos em relação à inclusão. Sobre como fazer a inclusão dos estudantes surdos em sala de aula, apenas um dos professores demonstra conhecimento de como incluir os estudantes surdos, sendo este um fator preocupante. Referindo-se à contribuição da instituição de ensino superior (IES) para a inclusão dos estudantes surdos, a maioria dos participantes afirma que a IES contribui por

conta do intérprete de LIBRAS. Referindo-se às ações que precisam ser realizadas ou melhoradas por parte dos professores, os estudantes surdos apontam que os professores precisam aprender LIBRAS para se comunicar.

Sobre os resultados com base nas suas "Práticas de sala de aula", no que se refere à *relação e comunicação* do professor com os estudantes surdos observou-se que é preciso ser realizada a busca por formação na área de educação inclusiva principalmente relacionada à aprendizagem da LIBRAS por parte dos professores, pois a relação e comunicação com os estudantes surdos não acontece em sala de aula sem o conhecimento desta língua.

No que se refere ao processo de *ensino e aprendizagem* do estudante surdo em sala de aula já encontramos indicativos positivos, pois os professores participantes já vêm pensando e aplicando os conteúdos através de algumas estratégias próprias, inclusive algumas que contemplam os estudantes surdos. Porém, ainda é preciso que os professores revejam e intensifiquem as suas estratégias de forma a atender melhor os estudantes surdos. Este resultado nos faz refletir no que é proposto por Figueiredo (2011):

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando à inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do novo século (Figueiredo, 2011, p. 141).

Nesta direção, o professor precisa se qualificar para trabalhar bem e atender as necessidades dos estudantes, sem a busca constante de formação fica difícil proporcionar a inclusão dos estudantes, no nosso caso dos estudantes surdos, pois a aprendizagem da LIBRAS é a principal condição para que estes estudantes se sintam participantes do processo de ensino e aprendizagem.

Foi observado, em sala de aula, que a *relação e comunicação* entre os estudantes surdos e os estudantes ouvintes acontecem através do suporte do intérprete e também de gestos, pois os colegas ouvintes não conhecem a LIBRAS. Mesmo utilizando os gestos há um pouco de compreensão. A relação e comunicação entre os estudantes surdos e o intérprete são bastante positivas e de amizade, sendo que existe muita dependência dos estudantes surdos em relação ao intérprete, pois a maioria dos ouvintes não conhece a LIBRAS. Confrontando esses resultados fica evidente que o intérprete é um profissional necessário para que a inclusão aconteça, além de contribuir para que os estudantes surdos tenham de forma assegurada a comunicação através da LIBRAS, sua primeira língua, facilitando essa comunicação entre surdo-surdo e surdos-ouvintes como regulamenta a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

É importante ressaltar que o grande entrave para que a inclusão dos estudantes surdos aconteça na IES pesquisada é a falta da comunicação por meio da língua brasileira de sinais – LIBRAS. Encontramos como fatores positivos o indicativo da utilização de estratégias no processo de ensino e aprendizagem por parte da maioria dos professores, a presença e o trabalho do intérprete em sala de aula.

Considerações finais

Esta investigação propôs-se compreender o processo de inclusão dos estudantes surdos, no ensino superior, através das percepções destes estudantes e das percepções e das práticas dos seus professores, no curso de graduação em pedagogia. A investigação realizada foi de fundamental importância, pois nos possibilitou a compreensão de como está a processar-se a inclusão dos estudantes surdos no ensino superior, mais precisamente no curso de graduação em pedagogia. Ficou evidente que é necessário que todos os que fazem a instituição de ensino superior pesquisada, principalmente os professores aprendam e utilizem a LIBRAS no cotidiano de suas aulas, como também o repensar de suas práticas em sala de aula, como afirma Figueiredo (2011) "o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem" (Figueiredo, 2011, p. 142).

Como fator positivo, é importante destacar o conhecimento e a prática da LIBRAS de um dos professores participantes, como também o esforço de todos os professores em buscar envolver os estudantes surdos na aula, embora tenha sido difícil em muitos momentos observados nas práticas dos mesmos. Destacamos também o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos que se deu de forma processual, valorizando os

diversos contextos e atividades realizadas pelos mesmos e pela turma. Verificamos que mesmo com dificuldades os estudantes surdos se esforçam e se destacam na turma em relação aos estudantes ouvintes, confirmando assim as falas dos professores. Temos a certeza de que ainda há muito a fazer para que os estudantes surdos sejam de fato incluídos no ensino superior, mais precisamente no curso de graduação em pedagogia. Professores com formação na área da inclusão e da LIBRAS, oportunidades para que os ouvintes aprendam a LIBRAS e se comuniquem com os estudantes surdos e a busca de parcerias entre os profissionais são algumas ações necessárias no processo de inclusão desses estudantes.

No término desta investigação não podemos apontar que o estudo chegou ao seu final. A pesquisa em educação está sempre em processo constante de surgimento e mudanças, sendo por isso um processo inacabado nos remetendo ao pensamento de Morin (2011):

O novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar a força na teoria incapaz de recebê-lo. (Morin, 2011, p.30)

É no contexto apontado por Morin (2011) que a nossa investigação sobre o processo de inclusão dos estudantes surdos está situada. Hoje encontramos resultados que apontam desafios a enfrentar, além de contribuir com novas investigações que venham a surgir, pois o novo surge sem parar, não podemos prever e sim esperar o inesperado e enfrentar os desafios que este nos traz e trará.

Referências

- Ansay, N. N. (2009). A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior. Dissertação de Mestrado em Educação. Paraná: Universidade Federal do Paraná.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bisol, C. A et al (2010). Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Caderno de pesquisa*, 139(40), pp. 147-172. Disponível em: www.scielo.br/pdf/v40n139/v40n139a08.pdf
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil (1996). *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>
- Brasil (2004). *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
- Brasil (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Brasil (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial no Brasil. *Evolução da Educação Especial no Brasil*. Brasília: 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>
- Brasil (2007). *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm
- Brasil (2007). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial.
- Brasil (2009). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009* Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Brasil (2014). *Lei 10.436*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
- Brasil (2014). *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

- Candau, V. M. F. (2014). *Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>
- Chizzotti, A. (2011). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cruz, J. I. G. da (2007). *Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior*. Dissertação de Mestrado em Educação. Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto.
- Daroque, S. (2011). *Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária*. Dissertação de Mestrado em Educação. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba.
- Duarte, J. B. P. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, pp.113-132. Disponível em: <http://revistas.ulisofofona.pt/index.php/reducacao/article/view/575/472>
- Fávero, E. A. G. (2011). O direito à diferença na igualdade de direitos. In T. E. Mantoan (Org.), *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Figueiredo, R. V. de (2011). Formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In T. E. Mantoan (Org.), *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Laville, C. & Dionne, J. (2007). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: editora UFMG, 2007.
- Machado, R. (2010). Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In T. E. Mantoan (Org.), *O direito de ser, sendo diferente, na escola – por uma escola das diferenças*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- Minayo, M. C. de S. (Org) (2009) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Padilha, P. R. (2011). Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire. In F. Schilling (Org.), *Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Peretz, H. (2000). *Métodos em sociologia*. Paris: La decouverte & Syros.
- Quadros, R. M. de (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros, R. M. de, & Karnopp, L. B. (2004). *Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- Richardson, R. J (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Sanches, I. R. (2011). Do aprender para fazer ao aprender fazendo: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, pp. 135-156.
- Silva, A. M. (2010). *Educação Especial e inclusão escolar: História e fundamentos*. Curitiba: Ibpex.
- Silva, M. O. E. da (2008). Inclusão e Formação Docente. *Eccos Revista Científica*, 2(10), pp.479-498. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v10n2/eccosv10n2_4aensaio01.pdf
- Teixeira, B. de B. T. (2011). Escolas para os Direitos Humanos e a Democracia. In F. Schilling (Org.), *Direitos Humanos e Educação: outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso, planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

O PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES (PNPM): ÊNFASE NO ENFRENTAMENTO À DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Teodora Torres

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), ULHT

Alcina Manuela de Oliveira Martins

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), ULHT

Introdução

A realidade social das mulheres no contexto atual, ainda registra a predominância de atitudes e convenções discriminatórias, em muitas sociedades no mundo. Tal realidade originou movimentos feministas que se intensificaram a partir das últimas décadas do século XIX, em torno de questões intimamente associadas, como questões étnico-raciais e respeito à diversidade, especialmente nas sociedades ocidentais. Nesse sentido, tornou-se cada vez mais frequente os questionamentos em torno dos velhos estereótipos sobre o papel feminino na sociedade.

Estes movimentos, no Brasil, exigiram que tais questões entrassem na agenda política, de modo que a incorporação da perspectiva de *gênero, raça/etnia e classe*⁸⁷ nas políticas públicas⁸⁸, reconhecendo e enfrentando as desigualdades entre homens e mulheres, passaram a se configurar como políticas de Estado.

É fato que nos espaços da vida social brasileira ainda são cotidianamente produzidas discriminações de gênero, étnico-racial, por orientação sexual e violência homofóbica, e não resta dúvida que o espaço escolar é um dos segmentos responsáveis pela reprodução dessa discriminação. Assim, exigências são colocadas sobre a criação de políticas educacionais com vistas à transformação de mentalidades e práticas sexistas, de preconceito referente ao sexo. Nessa direção, a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)⁸⁹ aponta ao setor educacional, o compromisso de acelerar e aprofundar as mudanças culturais.

A adoção desse compromisso nos remete à história, lembrando que a educação das mulheres é fato relativamente recente no Brasil. O percurso foi longo e de muita luta, até a permissão legal do acesso geral e irrestrito das brasileiras à educação. No Brasil, os movimentos feministas estão vigilantes em torno das políticas públicas, se a igualdade de gênero e de raça/etnia e fortalecimento dos direitos humanos perpassam transversalmente todo o planejamento da política federal.

No Brasil, existem bases legais que fundamentam a garantia de direitos na perspectiva da igualdade de gênero. No entanto, é necessário avançar para além da escrita e dos discursos, considerando que o preconceito e a discriminação de gênero, étnico /racial e orientação sexual, estão sedimentados na cultura brasileira, cabendo o

⁸⁷ Para Scott (1989), as(os) pesquisadoras(es) de estudos sobre a mulher que tinham uma visão política mais global, recorriam regularmente a essas três categorias para escrever uma nova história. O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalavam primeiro o compromisso do (a) pesquisador(a) com a história que incluía a fala dos(as) oprimidos(as) e com uma análise do sentido e da natureza de sua opressão: assinalava também que esses(as) pesquisadores(as) levavam cientificamente em consideração o fato de que as desigualdades de poder estão organizadas segundo, no mínimo, estes três eixos.

⁸⁸ Sobre as políticas públicas, Tumelero (2011, p.4) explicita que no Estado de direitos a compreensão de política pública comporta a noção de que as dificuldades encontradas pela sociedade para a supressão de suas necessidades serão assumidas coletivamente com supremacia da responsabilidade do Estado, o qual deverá instituir sistema capaz de dar conta dessas demandas.

⁸⁹ A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) é a lei internacional dos direitos das mulheres. Ela baseia-se no compromisso dos Estados signatários de promover e assegurar a igualdade entre homens e mulheres e de eliminar todos os tipos de discriminação contra a mulher. A CEDAW foi aprovada pela Organização das Nações Unidas em 1979, tendo entrado em vigor em 1981. (Atualmente, 173 países – mais de dois terços dos membros da ONU – ratificaram a Convenção: Uruguai, em 1981; Brasil e Chile em 1984; Argentina, em 1985; Paraguai, 1987).

seu enfrentamento a partir da relação entre educação em direitos humanos e a categoria gênero, como propõe Auad (2002-2003:138):

Ainda que a escola não seja a única instância de socialização, a maneira pela qual a “mistura” entre meninos e meninas se impõe na realidade escolar, sem reflexão pedagógica, continua a pesar previamente sobre o modo como a escola administra as relações entre os sexos e entre os gêneros, pois tal “mistura” não equivale ao ideal de co-educação. Para que este fosse levado a termo, a escola mista teria de ser questionada e analisada a partir das relações de gênero e das relações entre os sexos que estão em jogo cotidianamente. Pode revelar-se estéril a coexistência entre os sexos se não houver uma reflexão pedagógica a esse respeito, uma vez que está em vigor um contexto de separação ainda largamente dominante no que diz respeito aos gêneros masculino e feminino.

Embora a partir de 1996 tenha havido uma sinalização acerca dos conteúdos pedagógicos, com a criação de um Protocolo de Cooperação celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (Carvalho, 2003), em que medida as instituições escolares desconstruem as mensagens ideológicas e as práticas educacionais que reproduzem as discriminações de gênero?

Essa é uma das questões que começa a ser evidenciada com mais ênfase no Brasil a partir de 2003, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, mais precisamente com a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM)⁹⁰, atendendo às históricas reivindicações das mulheres.

Desde então, nascem entidades representativas com a participação da sociedade civil e governo, em âmbito nacional, estadual e municipal, que por sua vez, vão levantar em todo o país as demandas para as políticas públicas, culminando com a I Conferência Nacional de Mulheres em 2004, resultando na elaboração do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (I PNPM), hoje na sua terceira versão (2013-2015). Nesta versão, o Plano apresenta 10 (dez) eixos temáticos, sendo expostos no eixo *Educação para Igualdade e Cidadania*⁹¹, entre outros, o seguinte objetivo:

- I. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica.
- II. Promover a formação continuada de gestores/as e servidores/as públicos/as de gestão direta, sociedades de economia mista e autarquias, profissionais da educação, como também a formação de estudantes de todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da igualdade de gênero e valorização das diversidades. (Ministério da Educação, Brasil, 2013, p.23-24)

Sem dúvida, tal objetivo intencionava novas práticas escolares, por sua vez, em consonância com temas curriculares mais complexos, a exemplo de gênero. O sentido desse eixo temático no Plano, não é outro senão a modificação dos modelos de conhecimento introjetados nos diferentes níveis de ensino. Nessa direção, há que considerar o desdobramento das ações desse eixo, cabendo citar o *Projeto Gênero e Diversidade na Escola (GDE)* idealizado pela SPM em parceria com o MEC, destinado à formação continuada dos/as profissionais de educação, com ênfase nos conteúdos sobre a igualdade de gênero, relações étnico-raciais e o reconhecimento das diversidades.

Aqui estão expostas reflexões resultantes dessa pesquisa, a partir da análise de documentos produzidos no curso GDE ofertado pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), através do Núcleo de Tecnologia para Educação, a exemplo dos Fóruns e Relatório Final dos cursistas. O resultado apresenta os discursos dos/as cursistas sobre o gênero e o cotidiano escolar e as possibilidades do GDE no processo de desconstrução das desigualdades de gênero.

O Projeto GDE: interesses e interessados

O processo de maturação do projeto GDE se iniciou em 2004, com o lançamento do I PNPM, tendo o seu carro chefe a SPM, que juntamente com o MEC vislumbrou ações pertinentes ao recorte de gênero nas políticas educacionais.

⁹⁰ A SPM é o primeiro órgão para as mulheres, em nível federal, com status de ministério. Tem como função fomentar estratégias para o desenvolvimento de políticas para as mulheres e tem como atribuição propor, coordenar e articular um conjunto de políticas públicas dirigidas à eliminação de todas as formas de discriminação de gênero, a consolidação de plenos direitos humanos e cidadania para as mulheres (Heilborn, Araújo & Barreto, 2011, p.94).

⁹¹ No I PNPM esse eixo era denominado Educação Inclusiva, Não Sexista, Não Homofóbica, Não Lesbofóbica

Tal iniciativa revela que pensar esse projeto implicou o amplo debate sobre políticas que envolvessem as temáticas de gênero e diversidade nos currículos dos diferentes níveis escolares, cuja preocupação se estendeu para a formação de professores, se tornando a estratégia central desse intento, culminando em 2006 com a assinatura de um Protocolo de Intenções entre diferentes parceiros. O documento estabelece que estas políticas deveriam priorizar a elaboração de material didático-pedagógico e o desenvolvimento de um *curso piloto* nas cinco regiões do país. (Carrara et al., 2011, p. 26, grifo nosso)

O curso piloto do GDE foi realizado no ano de 2006, em seis cidades brasileiras: Porto Velho (RO), Salvador (BA), Maringá (PR), Dourados (MS), Niterói (RJ) e Nova Iguaçu (RJ). Foram 1.756 inscritos/as, dos/as quais 1.200 vagas para professores/as do ensino fundamental, sendo elas distribuídas em número de 200 para cada município selecionado. (Carrara et al., 2011:49)

Após o projeto piloto, em 2007, a proposta do curso se amplia, e a partir de 2008 se estende através do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para várias instituições públicas de ensino superior interessadas. Posteriormente, entre os anos de 2009 e 2010 seguiram-se mais dois Editais e o número ampliado para 32 universidades e 300 polos /municípios do território nacional, incluindo municípios maranhenses (Ibidem).

Cabe dizer que a natureza do curso GDE é formação continuada, que tem como público alvo profissionais da educação das redes públicas estaduais e municipais de ensino da Educação Básica, acerca das questões articuladas: as relações de gênero, as relações étnico-raciais, orientação sexual e sexualidade.

A implementação do curso, se deu de forma semipresencial, sendo o seu conteúdo ministrado em grande parte via internet, no AVA. O processo de ensino e aprendizagem envolveu o acompanhamento de tutoria presencial e online, no sentido de contribuir para melhor apreensão dos participantes sobre os conteúdos (Gênero, Diversidade, Sexualidade e Relações Étnico-raciais). Além desse acompanhamento, o curso forneceu material didático composto pelo Livro de Conteúdo e o Caderno de Atividades.

A ideia do curso GDE como política pública, apresentou um aspecto inovador, como romper com políticas fragmentadas, inserindo um novo paradigma de gestão pública, que é a gestão transversal na elaboração e execução das políticas públicas.

As políticas inter-relacionadas no projeto GDE: Gênero e Raça

A perspectiva de políticas inter-relacionadas se deve à visão da transversalidade de gênero e raça nas políticas públicas, em que simultaneamente a problemática de gênero se associa às relações étnico-raciais e às questões da diversidade sexual. Tal visão não ocorre aleatoriamente, faz parte de uma discussão no interior da defesa do uso do conceito de gênero, que segundo Vianna (2013) acompanha o debate internacional, cujo entendimento da estruturação das relações sociais, engloba as relações de classe, raça, etnia e geração na procura de apreensão das distintas formas de desigualdade.

Tal perspectiva lembra as reflexões de Scott (1989) no seu célebre artigo "Gênero: uma categoria útil para a história" ao expor sobre a construção de uma nova história das mulheres. As suas reflexões se voltam para a maneira como o gênero poderia se desenvolver como categoria de análise, que a seu ver dependeria de uma visão mais ampla, incluindo as analogias com a classe e a raça:

Com efeito, as (os) pesquisadoras (es) de estudos sobre a mulher que tinham uma visão política mais global, recorriam regularmente a essas três categorias para escrever uma nova história (6). O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalavam primeiro o compromisso do (a) pesquisador (a) com a história que incluía a fala dos (as) oprimidos(as) e com uma análise do sentido e da natureza de sua opressão: assinalava também que esses(as) pesquisadores(as) levavam cientificamente em consideração o fato de que as desigualdades de poder estão organizadas segundo, no mínimo, estes três eixos. (Idem, pp. 3-4).

Em Bernardes (1993, p.52) também encontramos o mesmo entendimento ao dizer que:

(...) torna-se potencialmente viável, por meio do olhar interdisciplinar, articular gênero e outras subordinações sociais (classe social, raça), a fim de que se possa abrir novas perspectivas na busca da compreensão da subjetividade masculina ou feminina em nosso contexto social.

Pensar sob esse ponto de vista no processo de elaboração de políticas públicas no Brasil, significa uma visão um tanto ousada, haja vista que, no país, tanto do ponto de vista dos campos disciplinares quanto dos/as ativistas essas questões sempre foram tratadas de forma fragmentadas, inclusive com políticas públicas específicas, modelo de gestão pública historicamente predominante no Brasil.

Essa perspectiva de fato é desafiante, porque se contrapõe à concentração, centralização e fragmentação.

A adoção dessa perspectiva justifica-se eticamente, uma vez que o processo de naturalização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX, vinculou-se à restrição do acesso à cidadania a negros, indígenas, mulheres e homossexuais. (Ministério da Educação, Brasil, 2009, p.13).

A observação acima indica que o Projeto coloca em pauta a necessidade de, no processo de elaboração das políticas, atentar para as questões articuladas nos discursos homofóbicos, misóginos ou sexistas e racistas, que cotidianamente são percebidos no ambiente escolar:

Se um adolescente ou aluno manifesta qualquer sinal de homossexualidade, logo aparece alguém chamando-o de “mulherzinha” ou “mariquinha”. O que poucos se perguntam é porque ser chamado de mulher pode ser ofensivo. Em que sentido ser feminino é mau? Aqui pode ser visto o modo como a misoginia e a homofobia se misturam e se reforçam. A discriminação em relação às mulheres ou ao feminino articula-se à discriminação dos sexualmente diferentes, daqueles que são sexualmente atraídos por pessoas do mesmo sexo. (Ministério da Educação, Brasil, 2009, p. 14)

Ou seja, a referida perspectiva é trazer para o espaço escolar a possibilidade da reflexão crítica de professores e professoras e o enfrentamento dos processos de estigmatização e marginalização pelos quais passam mulheres, negros e outros segmentos julgados inferiores. A ideia é ensinar a compreensão do respeito às diferenças em detrimento do seu uso como critério de exclusão social e política.

No caso do GDE, o desafio foi colocado aos órgãos de governo: MEC; SPM e Secretaria de Políticas Públicas de Igualdade Racial (SEPPIR).

O curso GDE: seu desdobramento no Maranhão a partir da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

No Maranhão, foco do nosso estudo, as vagas foram distribuídas entre a UEMA com 20 polos, e Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com 02 polos.

O curso GDE ofertado pela UEMA ocorreu no período de 2009 a 2010, envolvendo 20 polos no estado. Conforme consta no Relatório Final do curso, para a sua implementação foram necessárias algumas medidas de planejamento, entre estas, a capacitação dos profissionais, considerando tratar-se de uma metodologia na modalidade a distância.

A capacitação foi destinada tanto aos tutores a distância quanto aos tutores presenciais, os quais obtiveram orientações pertinentes aos conteúdos e atividades, bem como sobre procedimentos frente ao AVA, relativos à ambientação na plataforma moodle.

Sobre a seleção para o curso GDE, foi exigido dos candidatos:

Graduação em licenciatura e ser profissional da educação da rede pública na ativa ou, em caso de ter nível médio, ser professor da rede pública no ensino fundamental com atividade em sala de aula; ter disponibilidade de horário para realizar estudos durante 10 horas semanais; ter relativa familiaridade com o uso de computadores e internet para a interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem; ter interesse pelo curso. (UEMA, 2010, p.6)

Como foi dito antes, o processo de ensino e aprendizagem envolveu o acompanhamento de tutoria presencial e online, havendo muitos registros acerca dos discursos dos participantes no processo de apreensão dos conteúdos previstos. Em face dessa possibilidade, surgiram as questões: Quais os discursos dos participantes associados às desigualdades de gênero? Quais as possibilidades de desconstrução dos paradigmas tradicionais que reforçam a discriminação de gênero, a partir da participação dos cursistas no curso GDE?

Coube então uma aproximação inicial com o objeto de investigação do presente estudo, no período de maio a junho de 2015, junto aos registros sobre a implementação do GDE, concedidos pela UEMA, a partir dos relatórios do curso e acesso ao AVA.

Para a essa aproximação enveredamos, como referimos, pelo acesso aos documentos disponibilizados pela UemaNet em torno do GDE, tais como os fóruns de discussão no ambiente AVA, e Relatório Final do Curso produzido pela coordenação do GDE/UEMA.

No ambiente AVA, pudemos identificar os polos, o número de participantes e verificar os temas e os níveis dos debates. Interessou para nós o fórum intitulado "Gênero no Cotidiano Escolar" do Módulo do curso denominado "Gênero". A escolha se deu por este módulo pontuar a discussão sobre as desigualdades entre homens e mulheres, a maneira como estes se apresentam na esfera escolar.

Acerca do Módulo Gênero, entre outros aspectos:

(...) é dedicado à discussão sobre gênero e centra atenção nas desigualdades entre homens e mulheres na sociedade brasileira e na esfera escolar. Além disso, investiga as dinâmicas sociais por meio das quais as identidades de gênero são socialmente construídas e como a escola pode desnaturalizar certos estereótipos e questionar as desigualdades sociais. O módulo discute também como as representações de gênero incidem na socialização infantil e adolescente, nas escolhas que homens e mulheres fazem ao longo da vida, desde a profissão até a vida afetivo-sexual, na construção da identidade social de cada indivíduo, na divisão sexual do trabalho e, finalmente, na organização social da vida privada. (Carrara et al., 2011, p.39)

A tônica do fórum é a problematização de questões de gênero no cotidiano escolar. Antes da chamada para a participação dos fóruns, cabia aos cursistas se apropriarem do material didático, uma possibilidade de conhecimento e aprofundamento dos conceitos, os quais poderiam relacionar com os seus conhecimentos prévios. Seleccionamos, nesse momento, discursos que apontavam tanto aspectos que reforçam a discriminação de gênero, como discursos que evidenciavam a intenção da desconstrução desse paradigma.

Dos 20 polos aonde o curso foi ofertado, seleccionamos a Turma B do polo de Grajaú, Turma B do polo de Anapurus e o polo de Codó, considerando a centralidade da discussão do tema já indicado e o maior número de participação de cursistas no fórum.

Nessa perspectiva, no fórum sobre "Gênero no Cotidiano Escolar", como em outros fóruns, o/a cursista é convidado/a pelo/a tutor/a online a participar a partir de uma provocação ao debate, ora com uma pergunta ora com enunciados afirmativos, suscitando problematizações contidas no material didático disponível, como segue o exemplo:

Como você pensa que os alunos e alunas da sua escola responderiam a um convite semelhante ao relatado no caso para participarem de grupos de dança, futebol e voleibol? Se você considera importante que meninos e meninas tenham experiências em todas essas atividades, como faria para incentivá-los a isso e como lidaria com possíveis preconceitos, por exemplo, em relação a meninos que dançam e a meninas que jogam futebol?

Com base nos textos, como você explicaria as diferenças de gênero em termos de interesse nas atividades propostas?

Participe do Fórum escrevendo suas contribuições e acompanhando o que os/as colegas de turma estão discutindo sobre o assunto. Interaja. O Fórum ficará aberto durante o tempo de duração deste Módulo.

Clique em Responder. Em Mensagem escreva seu texto.

Você pode comentar as respostas de seus/suas colegas. Para isso, diretamente na resposta dele ou dela, clique em Responder. (UEMA, 2015)

A seguir, expomos a análise dos discursos apresentados no fórum com alguns fragmentos das falas dos/as cursistas.

No fórum, a tutora à distância inicia a discussão com a seguinte pergunta:

Quando a escola agrupa alunas (os) por atividades "de menino" e outras como sendo "de menina" o que ela está ensinando a suas/seus alunas (os)?

Dos 6(seis) cursistas participantes da Turma B do polo de Grajaú, ao refletirem sobre a escola enquanto reprodutora da discriminação de gênero, sem perceber, alguns reproduzem em seus comentários os padrões estereotipados de gênero, ao indicar atividades pedagógicas com a definição de papéis para meninas e meninos, conforme observamos na fala do cursista 1 em que é proposto a separação de meninas para um lado e meninos para o outro:

Cursista 1:

Com frequência presenciamos crianças dizendo: Você não vai brincar comigo, pois minha brincadeira e de homens (brincadeira, jogo de peteca, futebol) e vemos também meninas dizendo esta brincadeira e de mulher e você não brinca (brincadeira de boneca, de casinha). Na escola, essa prática também pode ser observada, ou seja, a escola está reproduzindo ou perpetuando um preconceito quanto ao gênero. Dessa forma, a escola está determinando o que é ser masculino e o que é ser feminino. Esta prática contribui para que eles cresçam (sic) preconceituosos(as)

O que fazer para que as crianças aprendam a se divertir sem preconceito? Seria necessário fazer dinâmicas com os adolescentes, brincadeiras onde seriam usados os dois gêneros, desta forma eles iriam aprender a se divertir sem causar problemas um com outro. Dinâmicas do tipo: corrida de saco, futebol; meninas de um lado meninos do outro. Creio que desta forma resolveríamos o problema (grifo nosso).

Em outras falas, embora reconheçam que a escola ensina os alunos/as a serem preconceituosos, não apontam sugestões de como desconstruir esse paradigma, optando por um discurso pessimista, como se o/a próprio/a cursista, enquanto professor/a, não fizesse parte desse contexto e não tivesse a responsabilidade em contribuir para mudar tal realidade.

Cursista 2:

Quando a escola agrupa meninos separados de meninas é porque ela é uma escola "tradicional," e está ensinando seus alunos (as) a serem mais preconceituosos. Sendo assim o preconceito nunca vai ter fim (grifo nosso).

Ainda percebemos casos extremos de cursistas que destacam a naturalização das diferenças de gênero, defendendo a manutenção da assimetria de gênero no espaço escolar, acentuando o discurso da formação social que informa o lugar da mulher e do homem na sociedade. Ou seja, reafirmando as práticas de desigualdade e discriminação que perpassam os arranjos escolares, como se observa no argumento da cursista 3.

Cursista 3:

Que ambos são diferentes, portanto não devem compartilhar atividades que não são indicadas para o seu sexo com comprometimento da conduta a ele estabelecido (grifo nosso).

Na turma de Codó, esse fórum foi apresentado com um texto reflexivo do tutor visando à problematização do tema:

Acredito que muitas coisas estão mudando, no entanto, ainda estão impregnadas certas marcas no nosso imaginário que demandarão muito trabalho para serem removidas. Portanto, alunas/os, ainda, responderiam diferenciadamente, – e levando sempre em consideração estereótipos e estigmas que permeiam as relações de gênero -, ao convite para dança, futebol e voleibol. Entendemos como muito importante que meninas e

meninos tenham experiências em toda e qualquer atividade e, para tanto, realizaria aulas como enfoque na desconstrução dos estigmas e estereótipos que envolvem estas atividades exemplificando-as com participações exitosas das mulheres e dos homens em cada uma delas (...).

Dos 11(onze) cursistas participantes, percebemos a preocupação com o que consideram desafio para o professor, a “dificuldade” de vencer as práticas reprodutoras da desigualdade de gênero haja vista que dependem dos meios disponíveis para essa reorganização, que acreditam, envolvem sobremaneira a família e a sociedade. O destaque nos argumentos seguintes é a importância da família na mudança desses paradigmas, ao mesmo tempo em que expressam uma ideia de papel coadjuvante da escola nesse processo.

Cursista 1

No cotidiano escolar ainda existem essas diferenças de gênero, muitas vezes as atividades desenvolvidas na escola se dão de forma separada, sem contar que as crianças já possuem sua formação familiar. Dessa forma para nós educadores/as fica difícil trabalhar essas diferenças sem a ajuda da família (Grifo nosso).

Cursista 2

Infelizmente tenho que concordar que muitas atividades desenvolvidas nas escolas ainda exigem essa separação no que diz respeito o que é para homem e o que é para mulheres participarem. E para nós educadores fica muito difícil trabalhar e passar de forma significativa tais valores ainda tão impregnados em nossa sociedade ainda com visão tão machista (Grifo nosso).

Cursista 3

(...) Gostaria de ressaltar apenas que isto é um fato e devemos falar sobre o assunto de maneira a abordar todas as questões rotineiras decorrentes na sociedade, para que haja uma criticidade sobre o “problema”, sobre essa visão medieval ainda prevalente em nosso meio. Acredito que essa é uma tarefa um tanto difícil para o educador, pois as crianças e jovens já possuem uma formação familiar que, na maioria das vezes transmite esses valores, porém, sabemos o quanto somos formadores de opinião e que o nosso trabalho depende do compromisso que temos com o discente, com a sociedade (Grifo nosso).

Na Turma B do polo de Anapurus, as questões suscitadas pelo tutor foram as seguintes: Como as relações de gênero estão presentes seu cotidiano escolar? Como elas se apresentam em elementos como disciplina, diferenças de rendimento e em atividades fora e dentro da sala de aula? Você acha que há atividades para meninas e para meninos?

Dos 10(dez) cursistas participantes, destacamos o comentário da cursista 1 que apresenta um discurso reducionista, expressando a falta de aprofundamento acerca das questões de gênero, situando sua discussão no âmbito da saúde física e mental, ignorando aspectos da construção social, histórica e política das identidades de gênero. Para a cursista, as atividades físicas comuns defendidas para meninos e meninas teriam vantagem na perspectiva do desenvolvimento fisiológico e mental.

Cursista 1

A escola ainda se apresenta como espaço fechado às questões das diferenças, às discussões sobre acesso ao desenvolvimento escolar de meninos e meninas. Acredito que todo tipo de atividade é saudável para todos, não importa se é dança ou futebol, pois ajuda a desenvolver o metabolismo e a mente das crianças (Grifo nosso).

A fala da cursista 2 trata da visão da escola como uma instância que ainda reproduz com frequência os padrões hierárquicos, preconceituosos em que se pautam as relações entre homens e mulheres, ao mesmo tempo em que destaca o papel do professor na desconstrução das práticas discriminatórias.

Cursista 2

É comum ainda encontrarmos escolas principalmente de Educação Infantil que realçam as diferenças entre os sexos dispondo o ambiente escolar em que meninos ficam de um lado e meninas para o outro. E essa distinção ganha vigor até na seleção do material e uso nas atividades, onde meninos não usam lilás muito menos rosa. É nesse momento que o professor tem que ter a sensibilidade de perceber a abertura e a oportunidade para

construir a igualdade de gênero e não inculcar comportamentos e atividades masculinas ou femininas (Grifo nosso).

Cabe lembrar que nos três polos, os/as cursistas de um modo geral apresentaram discursos coerentes com os conteúdos que lhes foram disponibilizados, e assim interagiram contribuindo para a desconstrução dos equívocos em torno dos conceitos trabalhados. De outro lado, os/as tutores online, se constituíam profissionais especialistas nas áreas de conhecimento do curso com o papel de, sobretudo, participar e conduzir as discussões, contribuindo com esclarecimentos e avaliando o nível de participação dos cursistas a fim de disseminar os conteúdos com vistas a:

(...) combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino. (Ministério da Educação, Brasil, 1997:144-146)

Ao tratar de gênero no cotidiano escolar, constatamos que muitos discursos são impregnados do que Bourdieu (2014) denomina de violência simbólica, imprimem preconceitos “impensados”, mas que na verdade vão comportando esquemas de dominação. Assim a dominação masculina, a partir do que ele nomeia de violência simbólica, se instala no inconsciente e nas formas mais simples de organização do pensamento e da linguagem.

O curso GDE, enfrentava nos bastidores, inúmeros agravantes pontuados por Carrara et al. (2011:72). Entre outros:

A distância geográfica existente em alguns contextos e a dificuldade de acesso a transportes (precárias condições de rodovias e linhas de ônibus). A coordenação do Maranhão (UEMA) sinaliza que o estado possui grande extensão territorial e o GDE foi ofertado em 20 polos de apoio presencial da UAB, para quase mil alunos que enfrentaram dificuldades de deslocamento;

A falta de estrutura e apoio tecnológico de tutores/as presenciais nos polos, de forma a propiciar o acesso necessário para os/as cursistas; principalmente aqueles/as que se encontram em áreas rurais, e por serem estes que apresentam maior dificuldade com a utilização de computador e da internet;

A dificuldade de acesso à informática e a ausência ou a baixa conectividade da banda larga, que dificultou ou até impediu o envio das inscrições ao curso, o que levou à evasão, de forma significativa, em algumas ofertas;

Por outro lado, os referidos aspectos não interferiram no sentido de impedir a disseminação de temas da diversidade no cotidiano das salas de aula por meio dos fóruns com o acompanhamento do tutor online, dos tutores presenciais disponíveis para orientações nos polos, das vídeos conferências, do material didático disponível e envolvimento de diferentes atores institucionais voltados para a efetividade do GDE como política pública.

Conclusão

O presente estudo apresentou uma discussão acerca das políticas de gênero no Brasil, enfatizando o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres - PNPM, que tem como um de seus desafios, o enfrentamento da discriminação de gênero na política educacional.

Destaca seus objetivos voltados para a inclusão da perspectiva de gênero nos processos educativos a partir da formação continuada de professores da rede pública da educação básica, com vistas ao enfrentamento da discriminação de gênero e por orientação sexual no ambiente educacional. Nesse âmbito destaca-se o curso Gênero e Diversidade na Escola como desdobramento de um dos eixos do Plano.

O curso demonstrou possibilidades de disseminar temas da diversidade no cotidiano das salas de aula por meio dos fóruns, com o acompanhamento do tutor online, dos tutores presenciais disponíveis para orientações nos polos, das vídeos conferências, do material didático disponível; envolvimento de diferentes atores institucionais voltados para a efetividade do GDE como política pública.

Não restam dúvidas de que ao se tratar do cotidiano escolar, é urgente uma reviravolta nas práticas institucionais, em que os profissionais envolvidos precisam estar dispostos ao conhecimento e a disseminação do mesmo no discurso e nas práticas. Por outro lado, perguntamo-nos em que medida os cursistas alteraram as suas práticas a partir do GDE, considerando a baixa frequência no fórum virtual, a exemplo do fórum “Gênero no Cotidiano Escolar” aqui exposto. E mesmo aqueles que se posicionaram com equívocos, como saber se o seu conhecimento prévio foi substituído por novas compreensões, se o compartilhamento das ideias gerou novas análises, originando reflexões contínuas?

Entendemos que a desconstrução dos paradigmas que discriminam foi provocada e que faz parte de um processo lento, pois envolve outros atores sociais, cujo comprometimento deve ser, entre outros, de toda a comunidade escolar (professores, alunos, gestores, família, comunidade), além das políticas públicas de educação.

Bibliografia

- Auad, D. (2002-2003). Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. *Revista USP*, 56, pp.136-143.
- Bernardes, N. M. (1993, maio). Autonomia, submissão do sujeito e identidade de gênero. *Caderno de Pesquisa*, 85, pp.43-53.
- Bourdieu, P. (2014). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Carrara, S., Barreto, A., Araújo, L., Dacach, S., Pereira, M. E., & Leite, V. (2011). *Gênero e diversidade na escola: trajetórias e repercussões - uma política pública inovadora*. Rio de Janeiro: CEPESC.
- Carvalho, M. P. (2003). Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In A. M. Hypólito & L. A. Gandin (Orgs.). *Educação em tempos de incertezas* (pp.137-162). Belo Horizonte: Autêntica.
- Heilborn, M. L., Araújo, L. A., & Barreto, A. (Orgs.) (2011). *Gestão de Políticas Públicas/GPP-GeR: módulo VI*. Rio de Janeiro: CEPESC.
- Ministério da Educação, Brasil. (2013). *Plano Nacional de Política para as Mulheres 2013-2015*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
- Ministério da Educação, Brasil. (2009). *II Plano Nacional de Política para as Mulheres*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.
- Ministério da Educação, Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>
- Scott, J. (1989). *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. New York, Columbia University Press.
- Tumelero, S. M. (2011, setembro). Intersetorialidade na gestão de políticas públicas. *Anais do Seminário Nacional de Sociologia e Política: repensando em novos contextos – UFPPR*, Curitiba, PR, Brasil.
- Universidade Estadual do Maranhão. (2010). *Relatório final do curso gênero e diversidade na escola*. São Luís: GDE/SECAD/UEMA.
- Vianna, C. P. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In S. C. Yannoulas (Org.), *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações* (pp. 159-180). Brasília, DF: Abaré. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>

DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO COMPARADA: MODOS DE PENSAR E INVESTIGAR EM DOIS ESTUDOS

Danieli Tavares⁹²

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), Universidade de Coimbra

Mônica Teresinha Marçal⁹³

Universidade da Universidade Federal de Santa Catarina

Introdução

Começamos este artigo por identificar o que estamos a considerar Educação Comparada e como nos apropriamos desse estudo. Para tanto, recorremos às elucidações de Ferreira (2008), compreendendo que na Educação Comparada, a comparação, embora seja de fundamental importância, não é o único campo, podemos invocá-la na literatura comparada, no direito comparado e na política comparada.

Neste artigo, que se desenvolve por um diálogo de dois estudos, a Educação Comparada predominante se assenta na *literatura comparada*. Dar-lhe sentido obriga-nos a ler semelhanças e diferenças entre duas fontes impressas no Brasil e em Portugal, interpretando-as e levando em consideração a relação destas com o contexto socioeducativo a que pertencem.

Por se tratar de dois estudos que dialogam com a educação comparada e seu relevo na Educação, organizamos o artigo em quatro itens. A introdução que aqui decorre: o estudo da Revista Escolar (Portugal) e da Revista Estudos Educacionais (Brasil) com foco à formação de professores; o estudo dos sentidos da gestão democrática, colegial e participativa na obra de Licínio Lima (Portugal) e Vitor Henrique Paro (Brasil); e, considerações (não) finais.

A Revista Escolar (Portugal) e a revista Estudos Educacionais (Brasil): aproximações possíveis?

A discussão apresentada nesta comunicação é fruto do estágio científico desenvolvido na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra⁹⁴. Neste estágio se teve contato com algumas publicações sobre a educação voltadas para a formação de professores, que possibilitou conhecer e estudar a divulgação de periódicos que circularam em Portugal, durante o mesmo período histórico que se propõe investigar num periódico educacional, na cidade de Florianópolis, capital de Santa Catarina.

Considerando os contextos culturais e sociais diferenciados, salienta-se a importância dos estudos comparados, pois há de se ponderar que “[...] o estudo das problemáticas ou das realidades se faça tendo em conta contextos diferentes para se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas” (Ferreira, 2008, p. 125) 95. Portanto, o texto inicial, utilizou como recurso metodológico a análise das fontes oriundas das edições de dois periódicos, a Revista Escolar (Portugal) e a revista Estudos Educacionais (Brasil). Em ambos os periódicos encontramos publicações que visaram à formação de professores. As categorias elegidas para a análise se referem

⁹² Bolsista Capes do Programa de Doutorado Pleno no Exterior, processo BEX 0568/13-9. Membro colaborador do Grupo Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) no CEIS20/UC.

⁹³ Bolsista Capes do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, processo BEX 6344/14-3. Membro participante no CEIS20/UC e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância, Educação e Escola (GEPIEE) no PPGE/UFSC.

⁹⁴ O referido estágio científico recebeu uma bolsa do programa institucional de Sanduíche no Exterior-PDSE, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

⁹⁵ Ferreira, A. G. (2008). *O sentido da Educação Comparada*. Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. Educação, 2(31), p. 124-138.

aos discursos médico e higienista, jurídico e moral, pedagógico e psicológico sobre a criança e a infância, cuja a busca se deu, através de uma leitura crítica dos vestígios encontrados nos textos destas publicações.

A Revista Escolar, publicação portuguesa voltada para a Educação, teve quinze anos de existência com edições mensais⁹⁶, entre os anos de 1920 a 1935 com o intuito de divulgar, segundo Nóvoa⁹⁷ (1993, p. 796), “as ideias e as práticas educativas, legitimadas por um corpo de conhecimentos das áreas da psicologia e pedagogia”.

A direção da Revista Escolar esteve sob responsabilidade dos inspetores escolares, entre os anos de 1921 e 1925, o senhor Heitor Passos, Albano Ramalho e Joaquim Tomás. Foram eles que fundaram e dirigiram o periódico, que abordou temáticas relacionadas às questões de professores do ensino primário e a política educativa.

Entre os anos de 1925 e 1935, Faria de Vasconcelos, professor normalista e universitário, esteve à frente da direção da revista, mas foi entre os anos de 1925 e 1928, que Faria de Vasconcelos acrescentou ao periódico discussões sobre as outras modalidades de educação escolar e aprofundou o teor científico e pedagógico apresentado na revista, construindo uma nova fase. O senhor Joaquim Tomás⁹⁸, foi o secretário neste período. De janeiro de 1929 até dezembro de 1931, o professor João da Silva Correia, professor do Instituto de Orientação Profissional, na Escola Normal e na Universidade de Lisboa, conduziu a revista como redator principal.

Na revista encontramos colaboradores como, universitários, normalistas, professores, inspetores, diretores de escolas e textos de autores estrangeiros. A Revista Escolar já foi objeto de outras investigações, presentes nos trabalhos de Boto (2012), Pintassilgo (2007, 2008), Sousa (2004), Carvalho e Cordeiro (2002).

A análise crítica da Revista Escolar, ora apresentada, se deu nas edições disponíveis do periódico⁹⁹, entre janeiro de 1925 até dezembro 1935. Este recorte se deu devido ao fato de observarmos uma maior participação de Faria de Vasconcelos, através de textos redigidos e publicados por ele na Revista Escolar, num momento em que o próprio Faria de Vasconcelos chama de “nova fase da revista”, ao assumir a direção em outubro de 1925. Esta “nova fase” leva a crer, que tenha se dado principalmente pela interlocução e pela participação de professores que atuavam em vários graus e modalidades de ensino, e não somente no ensino primário. Além disto, o diretor Faria de Vasconcelos, por sua própria experiência e trajetória no campo teórico, acentua a Revista Escolar a discussão científica, através de textos com ideias e experiências de autores de renome que circulavam no panorama pedagógico nacional e internacional, disponibilizando e apresentando a todos os professores portugueses, que segundo Faria de Vasconcelos, não poderiam, devido à falta de recursos, adquirir livros e publicações pedagógicas, as necessárias discussões, informações e críticas para a atualização de suas funções de professor(a).

Encontramos na Revista Escolar textos completos (alguns publicados em edições consecutivas, com sinalização a respeito da sua continuação) com título e autor identificados, transcrição de conferências realizadas para professores em Portugal, transcrições de textos estrangeiros, notícias do movimento educativo mundial sobre a educação (com um espaço dedicado a notícias divulgadas em revistas estrangeiras), sinopse de livros e seus resumos, notas, notícias e comentários sobre acontecimentos e eventos relativos à educação (como congressos, concursos, exposições pedagógicas, publicação de revistas, festas escolares, palestras, publicações do Bureau Internacional de Education-B.I.E.) e a seção oficial do Ministério da Instrução Pública.

Dentro dos textos completos publicados na Revista Escolar, no recorte temporal escolhido (1925-1935), localizamos ideias, tanto dos diretores como de seus colaboradores, sobre as evoluções pedagógicas, sobre experimentos e vivências pedagógicas, sobre os métodos modernos, sobre a higiene, sobre a escola ativa, sobre as finalidades da educação, sobre a pedagogia experimental, sobre a co-educação e sobre a Escola Nova, e entre

⁹⁶ Eram publicadas dez edições por ano, pois nos meses de agosto e setembro não havia publicações.

⁹⁷ Nóvoa, A. (Dir.) (1993). *Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (séculos XIX – XX)* Lisboa: IIE.

⁹⁸ Joaquim Tomás, então secretário da revista, acumulou a cargo de editor e secretário, a partir de outubro de 1926, até a revista deixar de ser publicada em 1935.

⁹⁹ Foram encontradas vinte e uma publicações da Revista Escolar na Biblioteca Geral da Universidade Coimbra, reunidas na fonte: Revista Escolar anos V-VII - 1925 - 1927 - Incompleto. Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra. Na Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra foram encontradas nove publicações da Revista Escolar. Duas revistas foram localizadas na Biblioteca da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Apenas uma revista foi encontrada na Biblioteca da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Na Biblioteca Municipal de Coimbra foram encontradas 32 publicações da Revista Escolar.

estes e outros assuntos, encontramos vestígios dos discursos médico e higienista, jurídico e moral e o pedagógico e psicológico a respeito da criança e da infância.

O discurso mais presente na Revista Escolar versa sobre as questões pedagógicas e psicológicas, e retratam o debate em torno do ensino da escrita e da leitura, do cálculo e da álgebra, dos métodos de ensino, e das ciências naturais, incluindo a importância do museu escolar, dos laboratórios e das exposições escolares para a construção de um ensino que privilegiasse os interesses das crianças. Preocupações, indicações e recomendações sobre a leitura e a escrita das crianças são as mais recorrentes, mesmo porque havia entre os professores, inspetores e diretores escolares e também entre os representantes do governo português, a busca pelo combate ao analfabetismo no país, principalmente entre o público infantil e juvenil. Exemplo disto, está na edição de outubro de 1925, nº 8, ano 5, quando encontramos a primeira parte de uma Conferência realizada na Escola Normal Primária de Lisboa para o curso de aperfeiçoamento de professores de 1924, realizada pelo professor João da Silva Correia, sobre os “livros primários de leitura”.

No início da referida conferência, o professor, salienta as dificuldades que os professores encontram no livro de leitura, pois estes não são atrativos para as crianças e vão contra as recomendações pedagógicas. Correia (1925, p. 307) diz que “os livros de leitura adoptados no ensino da infância são, pelos defeitos que os mimam, autênticas aberrações pedagógicas”. E prossegue dizendo que “Não é preciso sequer, compulsá-los demoradamente, basta abri-los ao acaso, ler um ou outro dos seus trechos, para se compreender a aversão que a criança nutre pôr eles e as dificuldades que o professor encontra no ensino da leitura” (idem).

O conferencista aponta a responsabilidade do Estado para a dificuldade encontrada com os livros de leitura em Portugal. Correia (1925, p. 308) afirma que “o estado deve limitar-se a dizer periodicamente, por meio dos seus altos organismos pedagógicos, quais os livros que têm condições de utilização em tal ou tal ensino – e nada mais”. Também aponta o cuidado necessários ao fabricar os livros, para que, segundo Correia (1925, p.308) [...] senão metam a fabricá-los indivíduos sem intuição clara nem conhecimento e observação directa da psicologia infantil”.

Na compreensão do conferencista os livros de leitura devem ser elaborados por quem tenha os conhecimentos pedagógicos e entenda da psicologia infantil, além disto, os livros devem ir ao encontro dos interesses das crianças. João da Silva Correia (1925, p. 308) assinala que livros para crianças não se “pode fazer sem ouvir as crianças, - tantas vezes os trechos devem ser retocados conforme a indicação do seu gosto e capacidade assimilativa: sem que preceda o voto aprovativo da infância não deve haver uma só página nos livros primários de leitura”. O professor continua a conferência explicando os temas que os livros de leitura poderiam seguir, menciona que os textos dos livros primários devem conter essencialmente trechos fantasísticos e realísticos e também dá orientações sobre o aspecto material do livro, que devem auxiliar para a educação estética da criança.

Perseguindo nosso objetivo de analisar, e neste momento também de exemplificar os discursos pedagógicos e psicológicos em torno da criança e da infância, encontramos na edição junho de 1926, ano 6, nº 6 da Revista Escolar, um texto que apresenta uma discussão sobre o ensino da leitura. Esta discussão se intitula “Pedagogia Prática: o ensino da leitura” e foi transcrita da *Pedagogie Experimentale*, do Dr. Th. Simon.

Diferente do outro texto analisado até aqui, este trata de questões práticas a respeito de um método de leitura, discussão que se faz recorrente na Revista escolar, quando se trata dos Métodos de Ensino e maneiras de ensinar as crianças. Logo no início do texto, o autor deixa registrado a sua simpatia pelo método global, método que segundo ele agrada os professores e alunos, pois possibilita o contato com a palavra e a sua significação. Dr. Simon (1926, p. 239) explica que “os métodos de leitura têm seguido uma evolução progressiva, tornando-se cada vez menos abstractos”.

Dr. Simon atenta para a necessidade de jogos, etiquetas, descrições do quadro preto tiradas do fazer diário das crianças, daquilo que elas vivenciam, e que estão ao alcance da sua compreensão, são exercícios que possibilitam associações e são importantes para o ensino de leitura. Também salienta a necessidade do compromisso do professor em conhecer todos os métodos, a fim manejá-los conforme as circunstâncias, isto é, segundo as crianças que ele deve ensinar.

Desta forma para o autor, despertar e incitar a criança para a leitura se faz fundamental. Para isto, pode-se fazer as crianças manusearem materiais escritos e fazendo-as acreditar que, o que elas falam sobre o que veem, já é uma forma de leitura. Depois destas primeiras tentativas de leitura, as crianças já começam a recitar letras e algarismos que sabem, e por fim tornam-se silenciosas, riem da situação ou expressam o que não sabem. Todo este processo só ocorre devido ao fato de terem acreditado, num primeiro momento através do incentivo, que seriam capazes de ler. Neste processo, segundo sinaliza Dr. Simon (1926, p. 240), a criança vai trabalhando uma espécie de ajustamento, “entre a língua falada que ela maneja e a língua escrita que ela descobre cada dia um pouco”. É como se colocássemos a criança em um “banho” de linguagem escrita, do mesmo modo que ocorreu quando a criança nasceu, e foi colocada num “banho” de linguagem oral.

Os dois textos mencionados até aqui, entre outros que há na Revista Escolar, evidenciam a importância das matizes que envolvem os discursos pedagógicos e psicológicos sobre a criança e a infância, mas há também a presença de outros discursos, que embora não se apresentem com a mesma visibilidade, também constavam nas discussões do periódico e tinham a sua importância, como é o caso dos discursos médico e higienista e, jurídico e moral, que também auxiliavam na construção de uma determinada visão sobre a criança e a infância.

O discurso médico e higienista, presente na Revista Escolar, envolvem questões do cuidado, asseio e desenvolvimento do corpo da criança, através da necessidade de exercícios físicos e da prática da educação física, e questões sobre os métodos de higiene e higiene aplicada, a higiene e limpeza dos ambientes escolares. Dentro das discussões sobre a higiene e limpeza dos ambientes escolares, estavam os debates que envolviam as estruturas físicas dos edifícios escolares, quanto ao estado das instalações sanitárias, as condições da iluminação, da ventilação, da mobília escolar e da própria localização, como consta, por exemplo, na edição de novembro de 1926, ano 6 - nº 9 da Revista Escolar, na qual Joaquim Tomás, secretário e editor da revista, publica um texto sobre “As condições materiais das escolas primárias” em que salienta a importância da aquisição de materiais dentro dos preceitos da higiene e da pedagogia. Nas páginas destinadas ao Ministério da Instrução Pública também encontramos notas sobre os serviços de higiene e saúde que deveriam ser seguidos nas escolas, através do Decreto nº 12.477, e observações sobre as condições higiênicas dos edifícios escolares.

Na Revista Escolar o discurso médico e higienista também está na discussão sobre os exercícios físicos e da prática da educação física para as crianças e jovens, como já foi dito anteriormente. Para exemplificar este debate, encontramos na edição de outubro de 1925, ano 5, nº 8 da Revista Escolar, a tese apresentada ao 2º Congresso Nacional de Educação Física, pelo senhor Furtado Coelho, intitulada “Educação Física”. Nesta tese, além de mencionar a importância do *Método Sueco de Ginástica*, o autor ressalta a possível relação existente entre a Educação Física e a Educação Moral e Intelectual. Coelho (1925, p. 332) diz que “[...] a Educação Física assim como a Educação Moral e Intelectual formam um problema geral. Têm um fim único, é ‘educar o Homem’. Esta educação consiste em criar no ‘animal’ que todos somos, a pessoa, isto é o cavaleiro capaz de montar o animal, de dominar, governar e dirigir¹⁰⁰”.

Discurso semelhante, no sentido da formação da pessoa civilizada, robusta, saudável e educada pode ser encontrado na edição de maio de 1926, ano 6, nº 5 e com continuação na edição de junho de 1926, ano 6, nº 6, no texto denominado “A Educação Física na escola primária”, escrito por Fernando Costa Cabral, professor de Educação Física na Escola primária de Lisboa. Neste texto, o autor salienta o papel da profilaxia que a educação física é capaz de exercer nas crianças. Cabral (1926, p. 184), diz que “[...] A Educação Física é exactamente um ato de eleição, aliado a outros, de profilaxia social, de dar ao homem que não pode prescindir da sua parte somática, a saúde que necessita e que o meio desfavoravelmente prejudica”. Segundo o autor Portugal precisava de uma obra de saneamento, capaz de tocar na vida mental, moral e física, e esta obra só seria alcançada pela completa reforma do sistema educativo, acompanhadas de “profundas medidas da higiene mental e física a aplicar no meio social [...]” (idem, p. 184).

A ideia da profilaxia a se exercida *na e pela* escola consta no texto de Afonso Manaças, médico escolar do Liceu de Pedro Nunes, na edição da Revista Escolar de julho de 1925, ano 5, nº 7, texto intitulado como “a escola, centro

¹⁰⁰ Sobre a grafia, optou-se em deixar nos excertos realizados, a mesma redação encontrada no texto, com os aspectos e as regras ortográficas da época.

primacial da luta anti-tuberculosa”, em que o Manaças (1925, p 273) afirma que “a escola é na verdade um dos principais, senão o principal centro donde deve irradiar a profilaxia da tuberculose”.

O discurso jurídico e moral sobre a criança e a infância permeiam tanto nos textos publicados na Revista Escolar, como no espaço destinado ao Ministério da Instrução Pública, (ora também denominada como Seção Oficial), em que encontramos publicadas indicações sobre os livros de leituras a serem adotados para as crianças, conforme a idade e a série a ser frequentada. Também encontramos os Regulamentos disciplinares a serem seguidos e as normas reguladoras do ensino em Portugal, bem como os decretos. Os textos encontrados versam sobre a necessidade de educar e instruir, bem como moralizar, como consta no texto de Laurinha Branco Ribeiro, professora primária, publicado na Revista Escolar, na edição de janeiro de 1927, ano 7, nº 1, cujo título é “Educar e Instruir”. Ribeiro (1927, p. 18) diz que “Educar, moralizar, instruir, eis o nosso lema, a nossa divisa”.

A orientação para o trabalho também aparece em textos de caráter moralizador, como é o caso dos que tratam da Orientação Profissional. A escola aparece como um local civilizador, em que se forma o cidadão preparando-o para a vida e para o trabalho. A escola deve ser um espaço em que se ensina os bons hábitos e costumes, além dos conteúdos escolares, para isto deve ser atraente e estimuladora para as crianças e jovens, no entanto, esta escola apresenta muitas dificuldades, devido a problemas de ordem econômica, estrutural e organizacional, como fica expresso no texto do professor João da Silva Correia, na edição de junho de 1926, ano 6, nº 7 da Revista Escolar, denominado “A difícil função de ser professor em Portugal”.

Após esta análise dos textos, ora selecionados da Revista Escolar, é possível evidenciar a tônica de alguns discursos divulgados em um periódico mensal que visava à atualização e a informação teórica e o embasamento científico ao professorado português a respeito da criança e da infância. Quem escrevia nesta revista também tinha uma participação importante no âmbito educacional, de certa forma estes autores eram formadores de opiniões, mobilizadores sociais, divulgadores dos avanços e descobertas pedagógicas no panorama nacional e internacional.

A revista Estudos Educacionais, periódico catarinense, vinculado ao Instituto de Educação de Florianópolis, foi publicada em seis números, entre os anos de 1941 e 1946, sendo que entre os anos de 1941 e 1943 foram editadas cinco revistas, momento no qual João Roberto Moreira foi o diretor responsável. Neste mesmo período em que dirigiu a revista, João Roberto Moreira também foi professor de Psicologia e Pedagogia do curso normal e exerceu o cargo de Diretor do Instituto de Educação de Florianópolis, escola modelo na formação de professores no estado de Santa Catarina. O sexto volume foi publicado em 1946, quando a professora Antonieta de Barros dirigiu a revista e também exerceu a função de diretora do referido Instituto.

Na primeira edição, que ocorreu em agosto de 1941, encontramos nas palavras de João Roberto Moreira a importância da revista, que segundo ele deveria promover o “verdadeiro espírito de indução e trabalho que caracterizam os tempos atuais, fazendo que, por intermédio de ‘Estudos Educacionais’, nossos alunos se capacitem dos reais e mais importantes problemas da técnica pedagógica”¹⁰¹.

A revista Estudos Educacionais empenhou-se em publicar as produções dos alunos do Instituto de Educação de Florianópolis, de seus professores, de autoridades ligadas ao governo, e em divulgar a produção, as palestras e os discursos de intelectuais de renome do campo educacional, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Roger Bastide e Donald Pierson. Além disto, a revista fornecia informações sobre as novas formas de ensinar, divulgava as principais ideias sobre o movimento da Escola Nova, bem como, orientações na tentativa de superar os problemas educacionais. Ainda encontramos publicados na revista resumos de aulas dos professores, trabalhos de alunos (as), estudos desenvolvidos pelos próprios professores do Instituto de Educação de Florianópolis, notícias sobre o Instituto e as visitas realizadas.

A revista Estudos Educacionais foi um importante veículo de divulgação de ideias na formação docente catarinense, pois entre outras questões, reforçava o aspecto científico que se desejava dar à formação dos professores no período, pois a ciência, para Moreira, ajudaria na definição dos rumos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais necessários para o estado e para o país.

¹⁰¹ Moreira, J. R. (1941). Do caráter empírico das aplicações pedagógicas. *Estudos Educacionais*, 1, p. 3.

João Roberto Moreira na primeira edição da revista Estudos Educacionais, agradece ao Departamento de Educação do Governo de Santa Catarina, e dedica a primeira edição ao secretário de Viação e Obras Públicas, o senhor Dr. Ivo d'Aquino, pela ideia, apoio e incentivo para a realização de tal empreendimento.

A revista Estudos Educacionais já foi objeto de outras pesquisas e publicações, trabalhos desenvolvidos por Daniel (2003), Silva (2002) e Azevedo, Bombassaro e Vaz (2011).

Nos textos completos publicados na revista Estudos Educacionais, em todos os seus seis volumes, localizamos ideais gerais sobre a educação, tanto dos seus diretores como de seus colaboradores e seus alunos (as), textos que registram experiências e vivências pedagógicas, que salientam a importância dos métodos modernos e dos saberes oriundos das ciências fontes da educação, ou seja, a sociologia, a psicologia e a biologia, disciplinas necessárias para a formação e desempenho dos professores. A revista também apresenta artigos de outras disciplinas como artes, educação física, história, geografia, física, matemática, didática e pedagogia, além de contar com textos que tratavam dos desafios e dos problemas do estado e do país, como a questão da seca no nordeste brasileiro, o analfabetismo, as questões raciais, desajustamentos sociais, o trabalho social da mulher. Entre estes e outros assuntos, é possível encontrarmos alguns vestígios dos discursos médico e higienista, jurídico e moral e o pedagógico e psicológico a respeito da criança e da infância.

Embora a revista Estudos Educacionais não apresente uma seção oficial, como aquela encontrada na Revista Escolar, é possível perceber, na leitura realizada, que há um sutil encaminhamento político para a educação catarinense em seus textos, como a expressa, por exemplo, no texto que introduz o volume três da revista de Estudos Educacionais, em novembro de 1942, intitulado "Visitas Ilustres", no qual Moreira fala das melhorias do curso normal, ao afirmar que "tudo isso devemos, em grande parte, aos responsáveis pela Educação no Estado. Graças às verbas de que dispomos para excursões escolares e para a publicação desta revista, para a aquisição de livros e para a organização de laboratórios, temos conseguido dar um cunho experimental e indutivo aos nossos trabalhos". A ideia presente de modernização educacional vai ao encontro dos preceitos defendidos pela Escola Nova.

Assim como na Revista Escolar, o discurso com maior visibilidade na revista Estudos Educacionais trata das questões pedagógicas e psicológicas em torno da criança e da infância, principalmente os assuntos referentes psicologia e a sociologia, talvez devido ao diálogo traçado com os fundamentos científicos e também devido ao fato da criança ter se tornado objeto de estudo e interesse.

Desta forma, encontramos em alguns textos da revista Estudos Educacionais, através de citações do autor Durkheim, utilizadas pelos alunos(as) e professores (as), assuntos que tratam da socialização da criança, preocupação que fazia parte dos pressupostos escolanovistas, pois para estes era necessário se ter conhecimento sobre a sociedade. Esta compreensão aparece no texto do professor Henrique Stodiek, intitulado "O espírito indutivo na prática da Escola Nova", na edição de novembro de 1942, ano II, nº 3, no qual Stodiek (1942, p. 37) diz que "educar, na verdade, nada mais é do que socializar. É preciso, portanto, que o bom educador conheça a sociedade à qual deve ser adaptado o educando. Tal conhecimento é necessário, para que a educação não se reduza a simples instrução".

Dewey, autor norte americano, também aparece citado nos textos publicados dos alunos(as) e professores (as), como encontramos no artigo da aluna Edite Menezes D'Aquino, denominado "Diferença entre história da educação e história da pedagogia", na edição de agosto de 1941, ano I, nº 1, em que a aluna ressalta a relação entre o ensino e a vida social. D'Aquino (1941, p. 83) registra que "disse Dewey, o maior pedagogo americano: 'vivendo o que se aprende, aprende-se pela vida e através da vida'". As alunas Oricema A. Meireles e Daura S. Areão, no texto denominado "A escola é uma instituição social", publicado na revista Estudos Educacionais de novembro de 1942, ano II, nº 3, também citam Dewey. Meireles e Areão (1942, p. 56) dizem que "o interesse e o esforço têm por fim fazer com que as tarefas escolares estejam relacionadas com a vida real da criança de modo que ela reconheça que aquilo faz parte de sua vida. Para conseguir o interesse, um dos principais fatores da aprendizagem, é aplicado o centro de interesse, criado por [...] John Dewey".

Para a adoção de livros escolares, as publicações registram que era necessário se ter um olhar atento, pois devia-se conhecer a realidade social das crianças, tendo que considerar as características presentes na região de

convivência, o que nos faz perceber, de certa forma, a influência da pedagogia deweyana. As diferenças entre os livros a serem adotados nas regiões rurais e urbanas são abordados no texto de Nilma Leal, publicado em novembro de 1941, ano I, nº 2, intitulado “Educação urbana e rural”. Neste texto Leal (1941, p. 82-83) descreve que “os livros adotados nessas zonas [urbana e rural], não podem ser os mesmos, porque temos que jogar com vocabulário que se refira às coisas do ambiente da criança. [...] A educação escolar deve procurar despertar na criança o desejo pela vida da cidade, ou então, o gosto pela vida do campo, conforme a zona em que ela vive”.

Sobre a Psicologia, apenas para citar uma das ideias presentes nas publicações de Estudos Educacionais, João Roberto Moreira, no texto intitulado “O equipamento original do homem em face do comportamento coletivo,” publicado em dezembro de 1943, ano III, nº 4, da revista, registra o teor dos estudos da Psicologia. Para Moreira (1943, p. 33) “é preocupação máxima da Psicologia estudar a atividade mental, seu desenvolvimento, suas formas de manifestação, em suma, os princípios e leis segundo os quais se realizam os processos mentais”.

O discurso médico e higienista presentes nos debates sobre a criança e a infância aparecem na revista Estudos Educacionais principalmente através da disciplina de Educação Física, que deveria cuidar do corpo e da mente das crianças e também prepará-las para o trabalho, de maneira eficiente e eficaz. Esta visão pode ser encontrada no texto nomeado “Psicologia”, escrito pelo professor J. Alcântara Santos, edição de março de 1946, ano V, nº 6 da revista Estudos Educacionais no qual Santos (1946, p. 20), ao se referir as tarefas do educador, diz que “uma das tarefas do educador é criar ou conseguir atitudes sadias realçando a confiança nas habilidades próprias, no valor do trabalho e na dignidade da sociedade e isto pode se conseguir bem cedo, já na infância, em nossas escolas”. Encontramos também a visão da Educação Física como uma aliada ao descanso intelectual necessário às crianças. Este argumento fica registrado no texto “Educação Física base intelectual” de Paulo Samy, publicado em março de 1946, ano V, nº 6. Segundo Samy (1946, p. 35) “se houver uma alternância de trabalho, isto é, se consagrarmos um tempo racional ao trabalho físico, intercalado nos horários das aulas intelectuais, teremos uma possibilidade maior de aproveitamento, porque a fadiga será retardada pelo descanso relativo dos órgãos”.

Encontramos o discurso médico e higienista em torno da criança e da infância em outros artigos referentes aos cuidados com a saúde, como é o caso do texto “Sífilis e exame pré-nupcial” do Dr. Biase Faraco, publicado em março de 1946, ano V nº 6; e dos textos do professor Armínio Tavares, um deles denominado “Importância do aleitamento materno”, publicado em agosto de 1941, ano I, nº 1 e o outro, intitulado “Sobre o recém-nascido”, publicado em novembro de 1941, ano I, nº 2.

O discurso jurídico e moral a respeito da criança e da infância permeia as publicações da revista Estudos Educacionais, possível de ser verificado no sujeito que pretende se formar. Esta compreensão pode ser verificada, por exemplo, no texto “Conceito e divisão da didática – Fim material e fim formal – Distinção entre educar e instruir”, da professora Maria M. de Moura Ferro, publicado em novembro de 1941, ano I, nº. 2 na revista Estudos Educacionais, no qual Ferro (1941, p. 33) concebe a criança como “o homem em via de ser, não o adulto em miniatura dos antigos pedagogos, mas sim o tipo psicológico, complexo, ‘perfeitamente evoluído que irá constituir o homem acabado, isto é, capaz de enfrentar suficientemente a vida’”. Para ser este homem acabado, a educação moral deve ser desenvolvida na escola, pois assim este homem se torna um sujeito íntegro, civilizado e trabalhador.

Práticas de gestão democráticas, colegiais e participativas: velhos e emergentes desafios

Na sequência, este segundo estudo apresenta uma breve perspectiva exploratória das dimensões presentes nas práticas de gestão na transição do século XIX e XX no contexto brasileiro e português. Para efeitos interpretativos da literatura comparada concebemos as dimensões democráticas, colegiais e participativas em *Administração escolar - introdução crítica*, de Vitor Paro (1987); e, *Administração Escolar: Estudos*, de Licínio Lima (2011).

Com o objetivo de compreender a concepção dos termos e os sentidos que emergem no contexto português e brasileiro¹⁰² relacionamos as discussões ao governo e gestão das escolas. Paro (1987) e Lima (2011) situam a escola no centro das preocupações do fazer administrativo. Podemos inferir que o título das obras, possam ter sido cunhados para expressar a filosofia do desejo dos autores.

¹⁰² Salientamos a afirmação de Sander (2005, p. 65) de que a gestão democrática motivou cada vez mais estudiosos e é hoje a linha de pesquisa que acolhe o maior número de estudos e publicações no campo da administração da educação brasileira, revelando como tema prioritário de estudos brasileiros de administração da educação.

A obra de Vitor Paro (1987) "Administração Escolar – introdução crítica" foi publicada no ano anterior a promulgação da Constituição Federal de 1988. A obra de Licínio Lima (2011), *Administração Escolar: Estudos*, reúne seis estudos produto da investigação realizada há alguns anos no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho em torno da administração das escolas portuguesas e foi publicada no triênio seguinte a publicação do Decreto-Lei nº. 75/2008.

Vitor Paro (1987), ao constatar a natureza conservadora da teoria e da prática da Administração Escolar vigente nos idos da década de 1980, dedica-se a discutir¹⁰³ os pressupostos básicos de uma Administração Escolar "efetivamente comprometida com a transformação social" (Paro, 1987, p. 149). O autor elucida que a prática da Administração Escolar se revela conservadora precisamente porque mantém os objetivos de escola revolucionária e da educação transformadora apenas no nível do discurso¹⁰⁴.

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e no conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, segundo Paro (1987, p. 151), dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; da natureza do processo que envolve essa busca.

Lembramos que a publicação do texto de Paro (1987) decorreu num período em que o Brasil intentava se organizar democraticamente após o fim da ditadura militar, oficializada em 1985. "Por isso, uma teoria e prática de Administração Escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte *a organização da escola em bases democráticas*", afirma Paro (1987, p. 160 – grifo nosso).

O autor defende a "cooperação" de todos os envolvidos no processo escolar em direção ao alcance dos objetivos educacionais da escola, como uma estratégia de participação coletiva e aproxima a Administração Escolar à *prática escolar*, assegurando ser esta última condição para o desenvolvimento da Administração Escolar. Paro (1987, p. 161) elucida que determinada pelos objetivos que busca e, ao mesmo tempo, pelas condições concretas às quais se aplica, "a Administração Escolar, em sua forma democrática e cooperativa, não é algo pronto, que se possa aplicar como uma receita que tenha a propriedade de resolver, apenas por si, os problemas que a *prática gestora* apresenta". E pondera que embora se tenha presente que a autoridade deve ser compartilhada por todos, o que supõe formas coletivas ou colegiadas de gestão escolar, não é possível estabelecer *a priori*, com precisão, qual a forma mais adequada dessa administração.

Não há dúvida, porém, que qualquer que seja a forma assumida em sua concretização, a Administração Escolar democrática terá como característica a *participação* efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade. Para que isso aconteça, conforme explicita Paro (1987), é preciso que a coordenação do esforço humano coletivo seja função de grupos e não de indivíduos aos quais são reservados poder e autoridade irrestrita sobre os demais.

A "coordenação" no sentido democrático utilizado por Paro (1987) deixa de ser uma questão de poder para se tornar um problema de organização das pessoas no interior da instituição e de atribuição de competências, quando há concordância dos grupos envolvidos (comunidade educativa) nos mesmos interesses e fins a serem buscados. O autor revela que a "coordenação" do esforço de funcionários, professores, alunos e pais, "fundamentada na participação coletiva, é de extrema relevância na instalação de uma administração democrática no interior da escola" (Paro, 1987, p. 162).

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, corresponde aos anseios do autor, ao afirmar a educação como um "direito de todos e dever do Estado e da família" (Art. 205).

O texto de Paro (1987) apresenta as vantagens de uma Administração Escolar participativa, em que as condições são tomadas pelo grupo, embora não questiona como são criadas as condições na escola para o processo de democratização na escola, tampouco questiona o modo de ingresso do diretor ao cargo (via concurso, seleção,

¹⁰³ Ver Capítulo IV Administração Escolar e transformação social, item "3 Administração Escolar para a transformação social", In: Paro, V. H. *Administração escolar – introdução crítica*. 2 ed. São Paulo: Cortez. 1987.

¹⁰⁴ O discurso de uma educação transformadora é parte do ideário educacional brasileiro. Não há consenso sobre seu passado, na maioria das vezes, de simples discurso, fala comum de muitos professores e prática isolada, mas nem sempre efetiva, de alguns poucos. Na obra de Paro (1987) a temática "transformação social", "educação transformadora", é parte uma perspectiva dialética do autor.

nomeação, eleição). No entanto, considera que a tendência de um diretor procurar administrar em causa própria tem menor probabilidade de ocorrer quando se trata de uma *gestão colegiada*, as quais devem ser baseadas no interesse dos diversos setores envolvidos no processo escolar.

Também nos orienta que é preciso “partir da atual maneira em que está organizado o trabalho na escola, para propor e implementar novas formas de administração que sejam não apenas mais democráticas, mas também mais *eficazes na busca dos objetivos educacionais*” (Paro, 1987, p. 165 – grifo nosso). Na atual conjuntura, não podemos assegurar que os gestores e parte da legislação nacional e estadual tendem para isso. O histórico brasileiro aponta para a dificuldade de expressar os objetivos educacionais¹⁰⁵ e a “reforma” da educação que se assentava na Lei nº 5.692/71 publicada durante o regime militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici.

Paro (1987) reitera que a Administração Escolar em bases democráticas precisa ser um ideal colocado em prática ainda que nos seus aspectos mais elementares. Considera importante a posse, por parte do pessoal envolvido no processo administrativo escolar, de uma competência técnica – tanto em termos administrativos quanto pedagógicos – que lhes possibilite desempenhar satisfatoriamente suas múltiplas atividades.

O texto do autor é uma referência no campo e convite a reflexões para se tentar compreender qual lógica tem determinado a educação no presente momento. Podemos falar em educação transformadora a partir do discurso oficial do Estado? As políticas públicas trazem esta perspectiva? As políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão, afirma Vieira (2007). Não vamos por esse caminho de discussão por limites de página e objetivos.

Na sequência, Licínio Lima (2011), numa abordagem diferente da de Paro, não explicita termo a termo, mas apresenta-nos¹⁰⁶ as alterações dos diplomas legais e de modelos de governo de escolas em interface com a gestão democrática. O autor retoma o 25 de Abril de 1974 como marco da aprovação do Decreto-lei nº 221/74, de 27 de Maio, primeiro diploma que confirmava e apoiava as “iniciativas democráticas”, reconhecendo-o como o diploma “mais curto e genérico da história da produção legislativa sobre o governo e gestão das escolas” (Lima, 2011, p. 58). Os cinco artigos constantes no diploma evocam o comprometimento do governo em estabelecer “órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos de toda a comunidade escolar”.

Nessa altura, a autonomia da escola não chegou a ser juridicamente consagrada, embora, afirma o autor, cotidianamente fosse ensaiada através de práticas de democracia direta, de deliberações coletivas, executadas pelas comissões de gestão segundo regras e com composições bastante diferenciadas.

Lima (2011) menciona alguns autores¹⁰⁷ cujos estudos destacam que as escolas durante o período revolucionário buscavam por formas de ordenamentos alternativos e de regras próprias, divergindo do padrão normativo imposto e dos limites de intervenção que o próprio Decreto-lei nº 221/74 procurara estabelecer. As práticas democráticas, colegiais e participativas, evidenciadas nos princípios da publicação do Decreto, eram objeto de reconhecimento, mas também de uma tentativa de regulação genérica, procurando assegurar a autoridade do Governo e os poderes de direção das escolas por parte do Ministério da Educação.

Posteriormente, com a mudança democrática de abril de 1974 (*revolução dos cravos*), a responsabilidade da gestão das escolas foi assumida por *comissões de gestão* democraticamente eleitas e iniciativas próprias em torno de uma autonomia até então pouco conhecida e colegialmente conquistada, frequentemente legitimada através de práticas de democracia direta.

Nessa fase as famílias e os encarregados de educação, tal como as relações com a comunidade local, ficaram à margem da democracia direta e das modalidades de participação ativa e informal. Lima (2011) designa *primeira edição da gestão democrática* o processo de apropriação de poderes por parte das periferias escolares e de ingerência no governo, até então heterônimo, de cada estabelecimento de ensino.

¹⁰⁵ Na atualidade o Novo PNE (Plano Nacional de Educação) é um exemplo da dificuldade de se identificar os objetivos educacionais para o país, sobretudo quando fazemos uma apreciação ainda que superficial do mesmo e evidenciamos que boa parte de suas intenções, advindas desde o PNE 2001, ficou no papel.

¹⁰⁶ Capítulo 2. Modelos de governo das escolas e universidades: a progressiva erosão da gestão democrática.

¹⁰⁷ Para acesso às referências consulte a página 58 da edição referenciada.

Tratou-se de um ensaio, parcialmente sucedido, de normalização, que só teria condições para começar a ocorrer a partir de finais de 1976, após a Constituição e a realização das primeiras eleições legislativas, mas que, no entanto, deixaria marcas políticas e organizacionais duradouras.

Lima (2011) menciona a aprovação da legislação pelo III Governo Provisório, presidido por Vasco Gonçalves, em Dezembro de 1974, com intuito de garantir que o afastamento de formas autocráticas de direção das escolas passasse a ser convenientemente regulado, salvaguardando a *seriedade do processo democrático*, agora de tipo *representativo*, bem como a *eficácia do funcionamento* de cada escola, entendida como *local de trabalho efectivo e ao serviço da Nação*" (Lima, 2011, p. 60).

Neste contexto é formalmente iniciada uma fase de transição da primeira para a segunda edição da gestão democrática das escolas (cf. Lima, 1992), especialmente em termos de consagração de morfologias organizacionais bem estabelecidas, de tentativa de substituição da democracia direta pela democracia representativa. De modo geral, o Governo intenta substituir as comissões de gestão, que considera provisórias, por outros órgãos colegiais representativos, mas agora eleitos e constituído segundo regras bem definidas, com competências bem delimitadas (Lima, 2011, p. 60).

Ambos os textos oportunizam importante contribuição às linhas de pesquisa educacionais. A partir de uma abordagem paradoxal (o instituído e o instituinte) os autores começam por mostrar a não equivalência, aparentemente óbvia, entre pensar e reconhecer os ideais "oficializados" das "práticas" de gestão. Podemos considerar como ambição do discurso dos autores, a origem, ou seja, estabelecer as condições de gênese e processos de entrave nas práticas de gestão colegiais, participativas e democráticas.

Enquanto Paro (1987) propõe-se a analisar os critérios de uma gestão para a transformação social e no estudo de uma "prática possível" descreve um conjunto de ideias cultuadas e significativamente veiculadas; Lima (2011) utiliza-se do contexto oficial de diplomas legais para explanar os critérios da "descrição densa" e deslimites de um estudo voltado a análise histórica que não se converge a um estatismo, visto que extrapola a descrição.

Considerações (não) finais

A experiência de por lado a lado duas investigações em torno da educação comparada se mostrou muito produtiva. Fez-nos pensar sobre as aproximações possíveis entre dois países com questões culturais, políticas, econômicas, sociais e educacionais geram interfaces nas perspectivas da formação de professores e gestão escolar.

Pensamos ser fundamental analisar os dois periódicos, a Revista Escolar e a revista Estudos Educacionais, na busca de vestígios sobre os discursos pedagógico e psicológico, médico e higienista, jurídico e moral sobre a criança e a infância, expressos por meio das revistas educacionais abordadas. Após a análise é possível observar que os discursos pretendiam divulgar e propagar os métodos de ensino, as formas de conceber a criança, e através destas ações, efetuar uma nova pedagogia entre os professores, sendo que estes deveriam ser conhecedores do desenvolvimento integral das crianças, bem como, da sua realidade social.

Foi também produtivo identificar o teor discursivo da gestão colegial, participativa e democrática nos textos de Paro (1987) e Lima (2011). Os autores evidenciam as tendências internacionais da chamada "gestão centrada na escola" e dão relevo às ações dos gestores de escola, sobretudo, nas posturas a tratar de problemas que afetam o cotidiano das escolas. Os autores alertam-nos para o caráter limitado "das funções administrativas", suas fragilidades, imprecisões e generalizações, que, quando confrontadas no mundo empírico dos gestores, revelam um processo de deslocamento da gestão democrática, da tensão gerada por interesses individuais e coletivos.

Referências bibliográficas

Azevedo, F. V., Bombassaro, T., & Vaz, A. F. (2011). Escolarização do corpo e controle de si na revista Estudos Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 231(92), pp. 302-315.

Boto, C (2012). Os métodos de ensino na escola portuguesa: a Revista Escolar (1923-1926). *Educação*, 3(35), pp. 385-401.

- Brasil (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
- Carvalho, L., & Cordeiro, J. (2002). Brasil-Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935): um estudo histórico-comparado de publicações de educação. Lisboa: Educa.
- Daniel, L. S. (2003). Por uma psico-sociologia educacional: a contribuição de João Roberto Moreira para o processo de construção científica da Pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940. Dissertação de mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Ferreira, A. G. (2008). O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, 2(31), pp. 124-138.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Dir.) (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino: Repertório analítico (séculos XIX-XX)* (pp. 794-798). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Paro, V. H. (1987). *Administração escolar - introdução crítica*. São Paulo, Cortez Editora.
- Pintassilgo, J. (2007). Imagens e leituras da Educação Nova em Portugal. Os relatórios de bolsiros portugueses em visita a instituições educativas europeias (1907-1909). In A. C. V. Mignot & J. G. Gondra (Org.), *Viagens pedagógicas* (pp.195-216). São Paulo: Cortez. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4007/1/Imagens%20e%20leituras%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nova.pdf>>.
- Pintassilgo, J. (2008). Regeneração moral e formação do cidadão – O debate na imprensa pedagógica portuguesa do início do século XX. In F. Sousa & C. Carvalho (Orgs.), *Educação para a cidadania*. Conferência Ibérica. Livro de Actas. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Sander, B. (2005). Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2005.
- Silva, A. C. (2003). *As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Sousa, C. P. (2004). Infância, pedagogia e escolarização: a mensuração da criança transformada em aluno, em Portugal e no Brasil (1880-1960). Lisboa: Educa.
- Vieira, S. L. (2007). Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *RBP&E*, 1(23), pp. 53-69.

Fontes na Revista Escolar

- Cabral, F. C. (1926). A Educação Física na escola primária. *Revista Escolar*, 5(6), pp. 179-184.
- Coelho, F. (1925). *Educação Física*. *Revista Escolar*, 8(5), p. 332.
- Correia, J. S. (1925). *Livros primários de leitura*. *Revista Escolar*, 8(5), pp. 307-328.
- Correia, J. S. (1925). *Livros primários de leitura*. *Revista Escolar*, 9(5), pp. 367-382.
- Correia, J. S. (1926). A difícil função de ser professor em Portugal. *Revista Escolar*, 7(6).
- Manaças, A. (1925). A escola, centro primacial da luta anti-tuberculosa. *Revista Escolar*, 6(5), p. 273.
- Ribeiro, L. B. (1927). Educar e Instruir. *Revista Escolar*, 1(7), pp. 17-19.
- Simon, T. (1926). Pedagogia Prática: o ensino da leitura. *Revista Escolar*, 6(6), pp.239-241.
- Tomás, J. (1926). As condições materiais das escolas primárias. *Revista Escolar*, 9(6).
- Vasconcelos, F. (1925). *Revista Escolar*. *Revista Escolar*, 8(5), pp. 305-306.

Fontes na revista Estudos Educacionais:

- Bastide, R. (1943). Educação dos educadores. *Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC*, 4(III).
- D'Aquino, E. M. (1941). Diferença entre história da educação e história da pedagogia. *Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC*, 1(I).
- Faraco, B. (1946). *Sífilis e exame pré-nupcial*. *Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC*, 6(V).
- Ferro, M. M. M. (1941). Conceito e divisão da didática – Fim material e fim formal – Distinção entre educar e instruir. *Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC*, 2(I).
- Leal, N. (1941). Educação urbana e rural. *Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC*, 2(I).
- Meireles, O. A., & Areão, D. S. (1942). A escola é uma instituição social. *Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC*, 3(II).

Moreira, J. R. (1941). Do caráter empírico das aplicações pedagógicas. *Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC*, 1(I).

Moreira, J. R. (1942). Visitas Ilustres. *Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Florianópolis/SC*, 3(II).

Moreira, J. R. (1943). O equipamento original do homem em face do comportamento coletivo. *Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC*, 4(III).

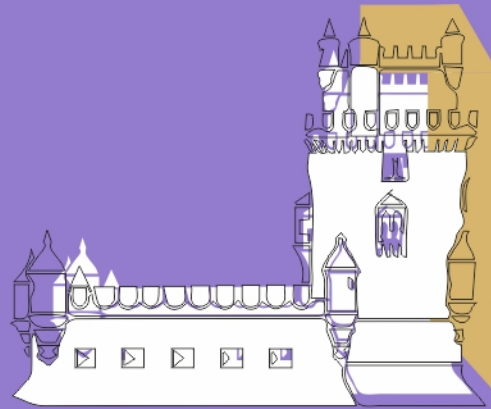
Samy, P. (1946). Educação Física base da intelectual. *Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC*, 6(V).

Santos, J. A. (1946). Psicologia. *Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC*, 6(V).

Stodieck, H. (1942). O espírito indutivo na prática da Escola Nova. *Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC*, 3(II).

Tavares, A. (1941). Importância do aleitamento materno. *Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC*, 1(I).

Tavares, A. (1941). Sobre o recém-nascido. *Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC*, 2(I).



CON
FERÊN
CIA

CONFERENCE

SEC

s p c e

comunicações livres

Universidade Lusófona
25-27 JANEIRO | JANUARY 2016
Lisboa, Lisbon

O PERFIL DE GESTÃO E O ESTILO DE LIDERANÇA DE UM DIRETOR DE UMA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA- QUADROS DE REFERÊNCIA DE DIFERENTES PAÍSES

Sandra A. Canário C. Ribeiro

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Enquadramento

As organizações educativas enfrentam dilemas e desafios que impõem uma urgente mudança nas suas dinâmicas e que deverão ter implicações nos resultados das aprendizagens dos alunos. Em Portugal, o peso da influência anglo-saxónica a nível económico, cultural e social é preponderante. Por outro lado, fazemos parte de um país da comunidade europeia com diretivas comunitárias que apontam para a qualidade do ensino e, as escolas, mais concretamente, os diretores das organizações educativas são responsabilizados pelo contributo que dão para as aprendizagens dos alunos. Os estudos efetuados por Leithwood et al., (2004) mostram que o líder de uma organização educativa influencia a aprendizagem dos alunos. Os mesmos autores referem que têm sido feitas muitas reformas com foco na inovação curricular, inovações no processo de ensino, no sentido de mudar as práticas dos professores. Contudo, segundo os autores, a reforma necessária na escola depende da motivação e da capacidade do líder da organização educativa (local). Os líderes das organizações educativas devem, por exemplo, ser capazes de ajudar os seus colegas a entender como a reforma iniciada externamente pode ser integrada em esforços de melhoria locais e também devem proporcionar os apoios necessários para aqueles cujas práticas devem mudar e, também, devem ganhar a cooperação e apoio dos pais e de outros elementos da comunidade educativa. Na ótica dos autores, “uma liderança eficaz ou bem-sucedida é fundamental para a reforma da escola”. Diversos autores, tais como, Glatter (1992), Zeithamal et al., (1992), Alvarez (2001), Leithwood et al., (2004), Béltran de Tena et al., (2004) e Uribe (2005) fizeram estudos em que estabeleceram relações causais entre os modelos de liderança praticados e a qualidade das escolas e o aproveitamento dos alunos (cit. Silva, 2010). Estes autores corroboram as ideias defendidas por Leithwood et al., (2004), no sentido de que a liderança das organizações educativas é fundamental não só para a administração e gestão das escolas, mas fundamentalmente para a importância da melhoria dos resultados dos alunos.

Em contraponto os estudos de Sacristán (1995) mostram que os diretores não centram as suas energias nas funções de líderes pedagógicos. E, por isso, torna-se premente que os líderes escolares do futuro tenham a capacidade para melhorar as práticas educacionais (Elmore, 2006).

A visão de um diretor de uma organização educativa contém o mote transformacional de liderança, no sentido de uma liderança carismática (Fullan, 1992).

Na atual legislação portuguesa, o procedimento concursal para a seleção de um diretor de um agrupamento está definido no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Tendo como referência estes documentos normativos, as candidaturas serão apreciadas tendo em conta: a) a análise do *curriculum vitae*, visando apreciar a sua relevância para o exercício das funções de diretor e o seu mérito; b) a análise do projeto de intervenção no agrupamento, visando, designadamente, verificar se a sua fundamentação é adequada à realidade do agrupamento, apreciar a sua relevância e a coerência entre os problemas diagnosticados, as estratégias de intervenção propostas e os recursos a mobilizar para o efeito; c) uma entrevista individual ao candidato, que, para além do aprofundamento de aspetos relativos às alíneas a) e b) deste número, visa apreciar as motivações da candidatura e avaliar a adequação das capacidades ao perfil das exigências do cargo a que se candidata.

Nesta fase preliminar, que antecede o procedimento concursal, o diretor, enquanto órgão unipessoal, que deve assumir a gestão e a liderança de um agrupamento de escolas, deve ter implícita, no seu projeto de intervenção,

uma forma de estabelecer uma relação com o projeto educativo do agrupamento que deve ser clara na forma como centra a visão e como projeta a missão da escola.

A criação de um Projeto Educativo de Escola vem contemplada no Decreto-Lei n.º 43/89, no Decreto-Lei n.º 137/2012 e no Decreto-Lei n.º 31/2012. Um projeto educativo, segundo Barroso (1992, p. 25), é uma espécie de microideologia da ação quotidiana, onde se criam sistemas de crenças próprios para orientar a tomada de decisões dos atores, em função de determinados princípios e valores. A ideologia do projeto, ou seja, a visão do projeto é “uma imagem mental de um estado futuro, possível e desejável, da organização”. Segundo o autor, citando Beare et al., (1989, p. 25), “uma das características dos líderes excecionais consiste no facto de terem uma visão para a organização e serem capazes de a comunicar, de maneira a garantir o empenhamento dos membros da organização”. Esta visão deve ser traduzida numa missão, ou seja, institucionalizada nas atividades quotidianas da escola, contribuindo de uma forma positiva para a mudança da própria cultura organizacional. Portanto, um líder deve ter uma visão e também uma visão estratégica adequada à organização educativa que vai gerir e liderar, contudo a visão estratégica está mais associada ao plano estratégico que é mais direcionado para a missão e para o desempenho das tarefas definidas. E, para atuar como líder deve focar-se nas seguintes componentes: a) na cultura, no que respeita ao conteúdo (atitudes, processos, experiências, ideias, crenças, valores, formas, hábitos) e no que respeita à forma (modos de associação entre os membros da cultura - o individualismo, a colaboração, a colegialidade e a balcanização); b) na estrutura externa (recolher informação e conhecer o ambiente das diferentes partes interessadas- stakeholders, para identificar oportunidades e ameaças; c) na estrutura interna para desenvolver objetivos em quatro áreas (financeira, alunos/encarregados de educação, processos de trabalhos internos, área dos stakeholders internos- pontos fortes e fracos); d) na estrutura no foco no mercado (ponto crítico de crescimento da organização).

Por outro lado, quando se assume que a organização educativa como uma comunidade aprendente, o Projeto Educativo de Escola funciona como o elo de ligação dessa comunidade. Corroborando esta ideia e avançando um pouco mais, Alonso (1995) menciona que uma escola como uma organização que aprende assume uma cultura de projeto em que como resultado dessa aprendizagem resulta um saber específico relacionado com o ensinar e o aprender que cruza a melhoria das aprendizagens dos alunos com o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional. Se nos focarmos na dimensão de desenvolvimento organizacional tendo subjacente a finalidade de uma escola aprendente, obrigatoriamente precisamos de nos focar nas questões da colegialidade e da liderança¹⁰⁸.

Na realidade, o gestor e líder de uma organização educativa enfrenta, continuamente, novos desafios, ente os quais está a orientação para o desenvolvimento e aquisição de competências¹⁰⁹.

Embora, no procedimento concursal não se apele, nem se exijam determinadas competências, no processo de avaliação desse mesmo diretor são avaliadas as suas competências.

O conceito de competência, apesar de ainda pouco consensual, tem uma tónica acentuada em vários campos, nomeadamente na educação. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) definiu o conceito de competência como “a capacidade de satisfazer com sucesso as exigências complexas” (cit. Rychen & Tiana, 2005, p. 33) e acrescentou ainda que:

[cada] competência correspondia a uma combinação de competências práticas e cognitivas inter-relacionadas, conhecimento (incluindo conhecimento tático), motivação, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular. (cit. Rychen & Tiana, 2005, pp. 33-34)

Numa organização educativa, emerge a necessidade de um diretor com competências de gestão e com competências de liderança. As competências de gestão estão associadas a questões técnicas, ligadas à

¹⁰⁸ Atualmente, com a assunção do Projeto Educativo Municipal está implícita uma desvirtuação do Projeto Educativo de Escola e do Projeto de Intervenção do Diretor. A municipalização pode impor uma visão para a escola (em vez de ser o diretor a impor a sua visão). Por outro lado, as relações com os stakeholders externos são de dependência em relação à autarquia e a escola terá de passar a responder à administração central e à administração local.

¹⁰⁹ 30% da avaliação interna do diretor de uma organização educativa (Portaria n.º 266/2012 de 30 de agosto) incide na avaliação das suas competências (enquadradas em critérios definidos pelo conselho geral, ao nível da liderança, gestão e visão estratégica).

racionalização e à operacionalização de metas tendo em vista a prossecução dos objetivos definidos nos documentos reguladores da organização, enquanto que as competências de liderança estão mais associadas ao domínio emocional, à visão, à partilha de ideias e à mudança¹¹⁰.

Na literatura encontramos alguns documentos que nos podem ajudar a perceber as competências, contudo, muitos deles referem-se a *standards*, recomendações, *guidelines* e *frameworks*. Costa e Figueiredo (2013) no seu artigo sobre os quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares, fizeram um estudo que incidia nos documentos institucionais e nos relatórios da OCDE, dos seguintes países: Austrália, Canadá, Chile, EUA, Reino Unido, Nova Zelândia. Estes autores, criaram seis categorias onde se enquadram práticas de liderança escolar positiva: a) orientação estratégica; b) visão e missão; c) processo de ensino e aprendizagem (liderança instrucional/pedagógica); c) relações interpessoais e desenvolvimento; d) organização e gestão de recursos; e) prestação de contas e responsabilização; e f) relações com a comunidade e contextos.

O diretor de uma organização educativa pode ter competências *natas*, no entanto conforme refere Torres (2013) o diretor deverá ter formação adequada e deverá ser flexível de modo a poder ajustar-se aos variados contextos em que está inserido. Contudo, o líder é o rosto visível da autoridade formal na escola e por isso deverá assumir "também funções de gestão e manipulação da cultura, no sentido de garantir a mobilização coletiva convergente com a missão e a visão instituída centralmente para a escola" (p.69). Na mesma linha de ideias, Golema et al., (2003) e Iacocca (2007) mencionam que "um líder não nasce, faz-se" (cit. Silva, 2010, p.19).

Torres (2013) também mencionou as dimensões-chave mais significativas de uma boa liderança e de uma boa gestão escolar. Quanto às dimensões-chave de uma boa liderança, mencionou: a) inserção na comunidade; b) inovação; c) empenho; d) desconcentração; e) eficácia e eficiência; f) excelência; e g) clima e cultura da escola. No que respeita às dimensões-chave de uma boa gestão, apontou para: a) eficácia e eficiência; b) equidade e justiça; c) participação; d) gestão participada racional de projetos; e) gestão financeira; f) gestão de recursos; g) cultura da escola; h) articulação entre órgãos. Embora a autora mencione algumas dimensões comuns à boa liderança e à boa gestão, os indicadores devem esclarecer a ambivalência que parece coexistir nas diferentes dimensões.

O perfil de liderança de um diretor de uma organização educativa tem evoluído ao longo da história. Se nos reportarmos a documentos normativos mais antigos reconhece-se uma liderança de controlo burocrático e hierárquico de comando associado a uma visão mecanicista de escola, herdeira dos modelos racionalistas de organização. Atualmente a liderança é entendida como um processo social e axiológico - proeminência dos princípios éticos, dos valores, da comunicação e da pessoa (Blase & Anderson, 1995).

Em Portugal, atualmente, coexistem dois documentos normativos que sugerem práticas de gestão e liderança, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril e o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Na nossa ótica, o primeiro documento normativo aponta para práticas de gestão e liderança do tipo unipessoal, que podem afetar o *ethos* da escola, e em que o projeto educativo deve espelhar a tendência para a criação de culturas de colaboração, no sentido de uma liderança distribuída (Blase & Anderson, 1995). Contudo, o segundo documento normativo referenciado aponta para uma liderança transformacional (Blase & Anderson, 1995), uma vez que encontramos referências relativas à valorização dos atores educativos.

Na ótica de Sanches (2015), para que haja uma liderança transformacional (no sentido de mudar o *status quo*) é importante que o líder tenha abertura a novas ideias, tolerância à divergência (no sentido de que não deve haver um pensamento único), tolerância aos insucessos, preparação e construção do futuro, reconhecimento do esforço dos atores educativos (atualização profissional, responsabilidade e proficiência) e sentido de coesão (colegialidade *versus* individualidade). Na sua perspetiva, associando os princípios e valores de Burns (1978) e a teoria de desenvolvimento organizacional de Bass (1996), uma liderança de transformação é uma liderança em que há: a) estimulação intelectual; b) inspiração motivadora; c) consideração individual; e) transcende os interesses individuais (os interesses são de todos, os interesses são partilhados); f) estimula o pensamento criativo para encarar desafios futuros; g) motiva para as expectativas elevadas e questiona os pressupostos tradicionalistas; e h) gera sentimentos de confiança, admiração, lealdade e respeito.

¹¹⁰ No sistema educativo atual, a autonomia da organização educativa pode ser a definição de uma visão para a organização, na ótica de um líder educativo.

A título reflexivo, Ilharco (2013) ao fazer um estudo sobre o trabalho de José Mourinho como um líder do mundo do futebol, tentou mostrar que as práticas de sucesso deste líder podem ser transportadas para qualquer organização e constatou que para além de uma competência técnica elevada, Mourinho juntava dois ingredientes essenciais: a ambição e a motivação. Por outro lado, Mourinho conhece muito bem todos os elementos das suas equipas, tanto a nível pessoal como profissional e, a este propósito, Ilharco (2013, p. 25) refere que “no profissional individual e na equipa como um todo, os vários aspetos ligam-se e reforçam-se globalmente; os mentais, os físicos, motivacionais e neurais, coletivos e individuais, técnicos e táticos, profissionais e pessoais”. Encontramos nestas descrições competências de liderança associadas à motivação. Com um cariz mais teórico, a Teoria da Satisfação e Descontentamento de Herzberg (cit. Trigo Santos, 1996) corrobora a importância da motivação no processo de liderança das organizações¹¹¹.

A liderança emocional é também um tipo de liderança que deve prevalecer nos diretores de organizações educativas, conforme constatou Moreno (2012) no seu estudo. Esta autora aponta para a necessidade de um conjunto de competências emocionais individuais ao nível da: a) autoconsciência emocional, autoavaliação e autoconfiança; e b) autodomínio emocional, transparência, capacidade de adaptação, capacidade de realização, capacidade de iniciativa e otimismo. Refere também um conjunto de competências emocionais sociais, como a: a) empatia, consciência organizacional, espírito de serviço; b) liderança inspiradora, capacidade para desenvolver os outros, catalisador de mudanças, gestão de conflitos, criar laços e espírito de equipa e colaboração¹¹².

Outra competência de liderança apresentada por Mourinho relaciona-se com a criação de expectativas positivas e com a colaboração. Contudo, para que se possa liderar numa cultura de colaboração, o líder tem que conhecer pessoalmente e profissionalmente os seus atores.

Formosinho e Machado (2013) ao mostrarem a importância da organização das escolas por equipas educativas, também mencionam a importância dos professores desenvolverem habilidades e estarem abertos para a inovação, uma vez que este conceito de escola é completamente diferente do tradicional, é o conceito de uma escola organizada em torno de equipas educativas. A criação de equipas educativas fomenta, inevitavelmente a cultura de colaboração e traz novos desafios às lideranças de topo e às lideranças intermédias uma vez que para que existam equipas educativas é necessária uma liderança transformacional, que seja “capaz de gerar e alimentar as motivações dos membros da equipa e a sua vontade de aquisição de conhecimentos, habilidades e destrezas através da interação com os pares e do trabalho desenvolvido com os alunos” (Formosinho & Machado, 2013, p.103).

Em Portugal, apesar de coexistirem documentos normativos legais que incitam a dois tipos de liderança não está legislado nenhum documento de referência para o perfil de gestão e para o estilo de liderança do diretor de uma organização educativa, o mesmo não acontece nalguns países como Austrália, Canadá, Chile, EUA, Reino Unido, Nova Zelândia, França... Contudo, alguns destes documentos colocam a tónica, com pesos diferentes, mas competências de gestão associadas a questões técnicas ligadas à racionalização e à operacionalização de metas, enquanto outros acentuam as competências de liderança, estando mais associadas ao domínio emocional, à visão, à partilha de ideias e à mudança.

Metodologia

Neste estudo pretendemos identificar as competências de gestão e liderança nos documentos dos diferentes países, comparando os estudos de investigação efetuados sobre liderança e perspetivar um futuro documento para o nosso país, enquadrado no contexto europeu.

Privilegiamos como instrumentos de investigação os documentos de alguns países que apresentam os quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares¹¹³ e os estudos de investigação feitos a nível internacional¹¹⁴.

¹¹¹ Segundo Herzberg há dois contínuos distintos e separados: a) a satisfação e a motivação para a ação; e b) o descontentamento. Um gestor atua ao nível dos fatores de contexto (extrínsecos) no sentido de equilibrar os “fatores higiénicos” e o líder não só se centra no estado de higiene, mas foca-se em fatores intrínsecos, centrados na satisfação e na motivação para a ação.

¹¹² Estas competências foram baseadas no Modelo de Goleman.

¹¹³ Austrália, Canadá, Chile, EUA, Reino Unido e Nova Zelândia.

A análise destes documentos e estudos permitiu-nos fazer uma categorização do perfil de competências de um diretor de uma organização educativa, em que definimos como competências de referência: a) Conceber e aplicar processos de orientação estratégica da organização educativa; b) Orientar, Organizar e Gerir Recursos; c) Conceber e aplicar estratégias de comunicação, motivação e desenvolvimento pessoal; d) Conceber, organizar e dirigir situações de aprendizagem; e) Intervir no clima e na cultura da organização educativa; f) Gerir a qualidade das aprendizagens da organização educativa; g) Gerir a sua formação; e h) Conceber e organizar estratégias de auto- consciência e de autogestão.

Estas competências de referência foram traduzidas em competências específicas, conforme se pode ver na tabela seguinte (tabela1).

Tabela 1- Categorias de análise dos documentos de referência e dos estudos de investigação

Competências de Referência	Tradução em competências específicas
a) Conceber e aplicar processos de orientação estratégica da organização educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar um projeto de intervenção articulado com o projeto educativo de escola; - Elaborar e reformular (sempre que for necessário) o projeto educativo de escola; - Estabelecer balanços periódicos das ações no seio da organização educativa e tomar decisões necessárias à melhoria; - Partilhar a liderança com elementos estratégicos dentro da organização educativa; - Participar na formação do staff da organização educativa; - Implicar os pais na valorização do saber; - Coordenar o agrupamento em conjunto com os parceiros da comunidade educativa. - Recolher informação dos stakeholders externos para identificar oportunidades e ameaças; - Recolher informação dos stakeholders internos para identificar pontos fortes e fracos; - Identificar o ponto crítico de crescimento da organização (na estrutura do
b) Orientar, organizar e gerir os recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Gerir os recursos físicos da organização educativa; - Gerir os recursos humanos da organização educativa.
c) Conceber e aplicar estratégias de comunicação, motivação e desenvolvimento pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Gerir as crises e os conflitos entre as pessoas; - Organizar e fazer evoluir, nos diversos grupos (professores, alunos, funcionários), a participação de todos; - Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação.
d) Conceber, organizar e dirigir situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Implicar-se nas tarefas de ensino ou do sistema educativo; - Conceber e gerir situações de aprendizagem, em situações problemáticas, ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; - Oferecer atividades de formação opcionais.

¹¹⁴ Leithwood et al. (2004), Moreno (2012), Ilharco (2013), Torres (2013), Costa e Figueiredo (2013), Formosinho e Machado (2013), Sanches (2015).

e) Intervir no clima e na cultura da organização educative	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as diferentes culturas presentes na escola, tanto no que respeita ao conteúdo (atitudes, crenças, formas, processos, experiências, ideias, hábitos) como no que respeita à forma (modos de associação dos membros da organização educativa- o individualismo, a colaboração, a colegialidade e a balcanização); - Reconhecer valores, capacidades e conhecimentos dos diferentes elementos da comunidade educativa.
f) Gerir a qualidade das aprendizagens no agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar e interpretar os resultados dos alunos; - Responsabilizar-se pelos resultados obtidos pela escola; - Reconhecer e transport para o relatório de autoavaliação as reais necessidades do agrupamento;
g) Gerir a sua formação	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar as suas práticas; - Estabelecer o seu próprio balanço de competências e o seu programa pessoal de formação contínua.
h) Conceber e organizar estratégias de auto-consciência e de auto-gestão	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar a sua auto-consciência emocional e a sua auto-confiança na resolução de situações complexas e na promoção do trabalho em equipa; - Superar situações imprevistas com alta capacidade de adaptação, com iniciativa e optimismo.

Interpretação dos resultados e considerações finais

Uma separação linear entre o perfil de gestão e o estilo de liderança é, em algumas situações, um processo difícil uma vez que as capacidades implícitas se cruzam. Porém, considerámos pertinente fazer uma breve listagem de competências, tendo em conta o perfil de gestão e o estilo de liderança, no sentido de ajudar a estruturar o conhecimento.

Assim, como resultado deste estudo comparado, afigura-se como relevante, para Portugal, um conjunto de competências necessários ao perfil de gestão, necessárias ao diretor de uma organização educativa, que se centram em: a) Conceber e aplicar processos de orientação estratégica da organização educativa: 1. Elaborar um projeto educativo adequado à realidade da organização e que esteja articulado com o seu projeto de intervenção; 2. Estabelecer balanços periódicos das ações no seio da organização educativa e tomar decisões necessárias para a melhoria; 3. Coordenar o agrupamento conjuntamente com os parceiros da comunidade educativa; b) Orientar, organizar e reunir recursos; c) Conceber e aplicar estratégias de desenvolvimento pessoal: 1. Definir uma política e os meios de formação, apoio e desenvolvimento do pessoal docente e não docente; 2. Promover conexões saudáveis de relações interpessoais, inter-grupos e intra-grupos; 3. Estabelecer um processo de formação e autoformação eficaz, estabelecendo o seu próprio balanço de competências e o seu programa organizacional e pessoal de formação contínua.

No que respeita às competências necessárias ao estilo de liderança necessárias ao diretor de uma organização educativa, sugerimos que se centrem em: a) Conceber e aplicar estratégias de comunicação, motivação e desenvolvimento pessoal: 1. motivar os professores, os alunos e os não docentes pela sua influência pessoal, com incentivos pela atenção prestada às necessidades de cada um, à sua saúde, segurança e condições de trabalho; 2. Possibilitar e estimular a realização de inovações e mudanças de forma adequada e efetiva; 3. Conceber e aplicar estratégias de comunicação, assegurando a propagação da política do estabelecimento de ensino, assim como dos assuntos sobre atividades e acontecimentos que interessam à vida escolar, mantendo uma comunicação nos dois sentidos; 4. Organizar e fazer evoluir nos diversos grupos (professores, alunos, não docentes e restantes membros da comunidade) a capacidade de comunicação entre os diferentes elementos e o diretor e vice-versa; c) Conceber e aplicar estratégias de auto-consciência e autogestão: 1. Assegurar que a sua autoconsciência emocional e a sua autoconfiança e promover um ambiente propício de trabalho em equipa; 2. Resolver as situações complexas da organização com autodomínio emocional, com transparência adequada, de modo a dar estabilidade e confiança à organização educativa; 3. Superar as situações imprevistas com alta capacidade de adaptação, com capacidade de iniciativa e com otimismo; e d) Conceber e aplicar estratégias de competência sociais e gestão de relações: 1. Promover

a empatia, a consciência organizacional dentro da organização educativa, estando o seu esforço traduzido num espírito de serviço; 2. Catalizar a mudança centrando-se nas pessoas, nos valores, mostrando resiliência e inteligência emocional; 3. Orientar as relações interpessoais, gerindo as crises e os conflitos entre as pessoas da organização educativa; e 4. Intervir no clima e na cultura da escola tanto no que respeita ao conteúdo (atitudes, crenças, formas, processos, experiências, ideias, hábitos) como no que respeita à forma (modos de associação dos membros da organização educativa- o individualismo, a colaboração, a colegialidade e a balcanização).

Em jeito de síntese, os desafios futuros subjacentes às competências de um gestor e líder de uma organização escolar, no sentido de uma liderança transformacional, acarretam uma série de mudanças: a) no que respeita ao perfil do diretor a selecionar e a formar; b) na organização educativa, enquanto espaço físico e humano; c) na própria conceção que os docentes e não docentes têm do ensino; e d) na área de intervenção das lideranças de topo e das lideranças intermédias.

Referências bibliográficas

- Alonso, M. L. (1995). O design curricular da reforma: que projeto de cultura de formação? *Ciências da Educação: Investigação e Ação (II)*, pp.139-153.
- Blase, J. & Anderson, G. (1995). *The micropolities of educational leadership*. Cassel: Teacher Development.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. In *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp.17-55). Lisboa: Educa.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School Leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 5(34), pp.553-571. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Costa, J. & Figueiredo, S. (2013). Quadro de referência para o desempenho dos líderes escolares. *Ensaio- avaliação e políticas públicas em educação*, 79(21), pp.183- 202.
- Elmore, R. (2006). *Richard F. Elmore on school reference*. Cambridge: Editorial projects in education researcher center.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2013). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado e J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola- sucesso escolar, disciplina, motivação, direção das escolas e políticas educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.
- Fullan, M. (1992). What's worth fighting for in headship? Strategies for taking change of the headship. Buckingham, UK: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2001). Individualismo e Individualidade - compreender a cultura dos professores. In *Os professores em tempos de mudança* (pp.183-208). Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Iharco, F. (2013). Mourinho - liderança, trabalho em equipa e excelência profissional. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Leithwood, et al., (2004). How leadership influences student learning. *Review of Research - Center for applied Research and Educational Improvement*, Ontario Institute for Studies in Education and the Wallace Foundation.
- Moreno, C. (2012). *Liderança emocional no âmbito da gestão escolar* (tese de mestrado). Bragança: Escola Superior de Educação.
- Torres, L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas de escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, pp.51-76.
- Rychen, D.S. & Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências chave em educação*. Porto: Edições ASA.
- Sacristán, J. (1995). Currículo e diversidade cultural. In T.T. Silva e A.F. Moreira (Orgs.), *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais*.
- Sanches, M. F. C. (2005). Liderança Educativa para a Mudança e Inovação: Os Desafios da Indeterminação em "Terra Incógnita". In J. P. Ponte, J. Pintassilgo, & C. Galvão (Orgs.), *Itinerários- Investigar em Educação*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação, FCUL, pp. 1579-1599.
- Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trifgo-Santos, F. (1996). Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário – satisfação, descontentamento e desgaste profissional. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.
- Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto.

OS PERFIS DOS GESTORES E OS RESULTADOS INSTITUCIONAIS EM UM PROGRAMA DE GOVERNO DE OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PIAUÍ

Rosilda Maria Alves
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

Evelyn Seligmann Feitosa
Universidade Federal do Piauí

Introdução

O processo de mudança pela qual passa a sociedade atinge todas as instituições, sejam públicas ou privadas, e, em especial, aquelas que lidam com a educação e o ensino nos diversos níveis. Inclusive e, principalmente, nas instituições que trabalham com educação profissional, o advento dessas mudanças exige da população uma aprendizagem constante, dinâmica e permanente de construção e reconstrução, ganhando novas configurações com políticas públicas que são implantadas e implementadas, em cada governo, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – n.º 9394/96 (Brasil, 1996).

Uma das principais questões polêmicas e recorrentes no campo da educação foi a implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em 2011, que, entre seus objetivos, encontra-se expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos profissionalizante de nível técnico médio, tanto presencial como à distância.

Este artigo é resultado do trabalho de conclusão do curso de Especialização em Gestão Pública, criado por meio do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP), que objetiva colaborar com a qualificação de gestores públicos brasileiros, hoje um dos desafios do Ministério da Educação (MEC). Assim, a problemática trazida é: como o perfil do gestor do PRONATEC-PI se relaciona com os resultados institucionais de instituições públicas e privadas?

E atendendo ao que foi dito no primeiro parágrafo, vendo a educação como um processo em constante evolução, e a gestão educacional como um dos pilares importantes para o bom desempenho das instituições é que se decidiu estudar esta temática, apresentando considerações sobre a situação da gestão do PRONATEC-PI, nas duas instituições e seu impacto nos resultados.

Assim, através de uma abordagem crítica, analisam-se os perfis dos gestores que estão coordenando as ações desenvolvidas junto ao PRONATEC-PI, nas instituições: IFPI, órgão público federal, e SENAC-PI, entidade privada. Em seguida, relacionar esses perfis aos resultados acadêmicos dessas instituições, conforme dados obtidos junto aos setores de controles acadêmicos e dados fornecidos nas entrevistas realizadas.

O objetivo geral deste artigo é analisar, comparativamente, a formação, critérios de escolha do gestor e a atuação deste no PRONATEC-PI e os consequentes resultados acadêmicos; de forma específica, visa-se: analisar o PRONATEC como um programa dentro de uma política pública educacional de expansão do ensino profissionalizante; desenvolver reflexões sobre o processo de implantação e implementação do PRONATEC-PI nas duas instituições estudadas; analisar os perfis dos gestores das duas instituições e os respectivos resultados acadêmicos, verificando os impactos.

De acordo com Castro (1977), um tema se justifica em virtude de ser importante, original e viável. Assim, sendo, um bom tema pode ser caracterizado como aquele que consegue satisfazer a estes três critérios e não a apenas alguns, individualmente.

O tema, assim, se justifica por sua importância, tendo em vista que o conhecimento e a análise comparativa terão muito a acrescentar ao processo de gestão educacional. Este estudo também se justifica, à medida que traz um tema atual e instigante, que desvela a necessidade de um perfil de gestores competentes, habilidosos na questão educacional e de políticas públicas educacionais, que possam contribuir para que a educação profissional seja vista e apareça, realmente, com indicativos promissores, quanto à sua continuidade, com as devidas mudanças, sendo, assim, trata-se de estudo original e viável.

A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa, tomando por base a reflexão entre teoria e prática, subsidiada no referencial teórico, além do levantamento de dados na pesquisa de campo, baseada em estudo de casos múltiplos (Yin, 2010).

Por fim, o artigo apresenta-se subdividido em itens que subsidiam o trabalho como um todo, dando um suporte teórico, com apoio em autores constantes nas referências bibliográficas, com destaque para Rua (2009, 2012), Souza (2006), Coelho (2009, 2012), e prático, para o alcance dos objetivos e resposta à situação problema.

Políticas públicas educacionais

Para Souza (2006), as transformações que estamos vivendo no mundo contemporâneo são muitas, trazendo ou não benefícios, e, para enfrentá-las, o Estado precisa alterar sua função, que, ao longo do ano, foi sofrendo mudanças, indo da segurança pública até a questão do bem-estar da sociedade.

Para proporcionar esse bem-estar, o Estado necessita desenvolver ações, programas e planos em diferentes campos, tais como: assistência social, saúde, educação, utilizando políticas públicas, um tema frequente nas discussões sobre as atividades da Administração Pública, afetando a vida das pessoas. Um dos desafios que se apresentam é esclarecer o significado deste termo, pois, para Oliveira (2010, p. 93) “política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política”. Para compreender essa definição é importante compreender o significado de política e de pública. A palavra política é de origem grega, *politikó*, que significa participação de uma pessoa nas decisões sobre os rumos de uma cidade. E a palavra pública se origina do latim, *publica*, e significa povo, que vem do povo. Souza ressalta que:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como o que o governo escolhe fazer ou não fazer. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (Souza. 2006, p. 20)

Para Rua “é possível sustentarmos que as políticas públicas (*policy*) são uma das resultantes da atividade política (*politics*): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos” (2009, p. 19).

Da junção de todos estes conceitos, infere-se que política pública envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações, realizadas de forma estratégica, para implementar decisões tomadas. Dessa forma, as políticas públicas representam os instrumentos de ação dos governos, que influenciam a vida de um conjunto de cidadãos.

Em suma, políticas públicas são as decisões de governo voltadas para setores específicos da sociedade, visando garantir os direitos de cidadania a todos, como é o caso das políticas públicas educacionais.

E qual o conceito que se pode dar para políticas públicas educacionais? Oliveira coloca que:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais são um foco mais específico

do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. (Oliveira. 2010, p. 96)

Esse autor destaca o fato de a educação ser escolar, por ser delimitada por um sistema, ter um ambiente próprio, a escola, e servir de espaço para o desenvolvimento de políticas públicas específicas.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de n.º 9394/96 (Brasil, 1996), foram destacados alguns avanços nas políticas públicas educacionais, visando destacar as decisões do governo que acontecem na escola, enquanto espaço próprio para a ocorrência de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Portanto, é primordial a promoção de políticas públicas adequadas à área de educação, para que flua a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Política atual da educação profissional

A educação profissional brasileira passou por algumas alterações, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, Lei n.º 9394/96, e da regulamentação complementar do Decreto n.º 2.208 de 1997, que estabelece que “o ensino técnico passa a ter apenas caráter de complementar o ensino médio, tendo em vista que a certificação do aluno, em qualquer habilitação, só será possível mediante a conclusão da etapa final da educação básica” (Santos, 2003, p. 222).

No art. 5º, do Decreto n.º 2.208/97, consta que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Brasil, 1997), separando a educação profissional e o ensino médio.

Durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), houve a revogação do Decreto n.º 2.208/97 e a aprovação de um novo Decreto, o n.º 5.154/2004, sendo este um dispositivo transitório, que garantia a pluralidade de ações ao sistema e às instituições de ensino, numa tentativa de reconstrução de princípios e fundamentos de formação de trabalhadores. Representou a integração do ensino médio e o técnico, com uma só certificação, associando a ciência, o trabalho e a cultura, fortalecendo assim uma transformação mais estrutural da educação brasileira, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Mas, um ano depois, as próprias ações do Ministério da Educação (MEC) trouxeram, para a população brasileira, programas que procuravam desenvolver a aprendizagem profissional e a desvinculação da política do ensino médio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SEMTEC), trazendo as concepções do revogado Decreto n.º 2.208/97. Exemplos disso são o Programa Escola de Fábrica e outros programas (Brasil, 2005).

Atualmente, na educação profissional está sendo desenvolvidos diversos programas para tentar atender a uma demanda, cada vez mais crescente, de pessoas que procuram se profissionalizar e atender às necessidades do mercado produtivo (Brasil, 2006, 2007, 2010, 2011a, 2011b).

Programas

As políticas públicas são constituídas por instrumentos que contêm planejamento, execução, monitoramento e avaliação, encadeados de forma integrada e lógica, da seguinte forma: planos; programas; ações e atividades (Rua, 2012).

Assim, os programas estabelecem os objetivos gerais e específicos, focados em determinado tema, público, conjunto institucional ou área geográfica, podendo ser destacados alguns programas do governo brasileiro nos últimos anos, que estão voltados para o desenvolvimento da educação profissional, entre eles: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (Decreto n.º 5.840/2006); o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto n.º 6.302/07), o Profucionário (Decreto n.º 7.415/ 2010); o Programa Mulheres Mil (Portaria do MEC n.º 1.015/2011); o Programa

Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC (Lei n.º 12.513/2011). Este último é o foco deste estudo e vai ser detalhado no próximo item.

PRONATEC: a educação profissional na iniciativa pública e privada

Na educação profissional, surgiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC), criado pela Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011 (Oliveira, 2010), tendo como objetivos, segundo o artigo 1º da Lei citada:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (Brasil, 2011b)

Este último item foi acrescido pela Lei n.º 12.816, de 05 de junho de 2013, aumentando a possibilidade de atendimento do PRONATEC.

No art. 2º, da citada Lei, é destacado o público alvo atendido, de forma prioritária, que é formado por:

- I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;
- II - trabalhadores;
- III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e
- IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. (Brasil, 2013)

Para cumprir os objetivos do PRONATEC, a União buscou apoio junto a instituições públicas, que agem para influenciar, regular ou mesmo substituir o mercado e, também junto às organizações privadas, "que agem e mudam conforme a lógica e dinâmica do mercado" (Coelho, 2012, pp. 18-19). As instituições públicas podem ser da rede federal, estadual e municipal e as organizações privadas incluem também os serviços nacionais de aprendizagem.

O Programa oferece cursos com duração mínima de 160 horas, que são os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou de qualificação profissional ou de nível médio, que devem submeter-se às Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Estes cursos podem ocorrer entre segunda a sexta-feira ou aos finais de semana, nos períodos matutino ou vespertino. A oferta é gratuita e os beneficiários devem receber alimentação, transporte e os materiais escolares necessários.

O estudo em tela foca em uma instituição pública, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI e em uma organização privada do serviço nacional de aprendizagem, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC-PI.

PRONATEC no IFPI

A Escola Técnica Federal do Piauí surgiu em 1909, por iniciativa do então presidente da República do Brasil, Dr. Nilo Peçanha. Foi criada com a finalidade de instruir jovens nas artes dos ofícios. O Piauí carecia de recursos humanos nas áreas do fazer (Brasil, 1909).

No ano de 1959, o presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira sancionou a Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que promovia uma reforma no ensino industrial, transformando as Escolas Técnicas em autarquias educacionais. Com esta lei, a Escola Técnica Federal do Piauí foi autorizada a desenvolver estudos técnicos de 2º grau, ampliando a oferta de qualificação profissional (Peil, 1995).

A partir de 1994, algumas Escolas Técnicas Federais do país foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. A Escola Técnica Federal do Piauí só foi contemplada com parecer favorável à cefetização em 1997. A Portaria autorizando a Escola Técnica do Piauí a transformar-se em CEFET só saiu no mês de março de 1999. Essa transformação de Escola Técnica em Centro Federal era uma necessidade relacionada à formação de técnicos de nível superior, devido à expansão dos conhecimentos tecnológicos e às alterações nos sistemas produtivos (Brasil, 1994).

No ano de 2008, os CEFET foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei n.11.892/2008. O CEFET-PI foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí –IFPI, tendo inserido em si diversos cursos técnicos, entre eles: Administração, Mecânica, Contabilidade, Segurança no Trabalho, Secretariado, Informática, Tecnologia Ambiental, Eletrônica, Eletrotécnica, Edificações, Estradas, Saneamento, e outros; e cursos superiores, tais como: Tecnólogo em Alimentos, Tecnólogo em Radiologia. Secretariado Executivo, Tecnólogo do Meio Ambiente, Tecnólogo em Sensoriamento Remoto e Tecnólogo em Redes de Comunicação (Brasil, 2008).

No ano de 2011, com a aprovação da Lei n.º 12.513/2011, os Institutos passaram a ser um dos ofertantes de vagas do PRONATEC, programa voltado mais para ofertar os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), em 11 campi dos seus 17 campi, nos seguintes municípios: Teresina (02 campi), Floriano, Angical do Piauí, Parnaíba, Piri-piri, Paulistana, Corrente, Uruçuí, São Raimundo Nonato, Picos. Além dos campi, foram criadas as Unidades Remotas – UR -, que são 64, para atender às comunidades localizadas em espaços onde não existam os campi do IFPI, e através da efetivação de pactos com as Prefeituras dos municípios. Essas Unidades Remotas estão em vários municípios, entre eles: Altos, Buriti dos Montes, Lagoa do Sítio, Marcolândia, São João da Varjota, Alvorada do Gurguéia, Porto, Guadalupe.

No caso do IFPI, há os seguintes documentos-base para a realização dos cursos: a Resolução n.º 060/2012 do Conselho Superior do IFPI (CONSUP), Resoluções n.º 013/2013, 014/2013, 023/2014 (Ifpi, 2012b, 2013a, 2013b, 2014a), que estabelecem as orientações, critérios e procedimentos, referentes às ações do PRONATEC para o IFPI e a Resolução n. 024/2014, que apresenta a estrutura organizacional do PRONATEC no IFPI (Ifpi, 2014b).

Gestor do PRONATEC no IFPI

Para funcionar no IFPI, o PRONATEC-PI criou uma estrutura organizacional, com funções que vão desde o professor até a coordenação geral, que é o gestor responsável por desenvolver as ações e acompanhar o trabalho dos demais envolvidos no processo. Todos que trabalham no PRONATEC-PI do IFPI recebem bolsa remunerada financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e podem trabalhar no PRONATEC-PI do IFPI servidores ativos, inativos e pessoas da comunidade (FNDE, 2011).

Desde que foi implantado, o PRONATEC-PI no IFPI já contou com 03 coordenadores gerais, pois o processo de escolha é a indicação do gestor máximo da instituição, o reitor, conforme art. 6º, da Resolução n.º 007/2012- Conselho Superior (IFPI, 2012a).

Perfil e atuação do gestor

A primeira gestora que assumiu o PRONATEC-PI era formada em pedagogia, com diversos cursos voltados para a gestão educacional, tendo ficado na função de coordenadora geral no período de 2011 até início de 2013, quando assumiu um novo reitor no IFPI. Este novo reitor indicou um professor formado em Matemática, que também tinha participado de diversos cursos da área de gestão, voltados para a área de gestão de pessoas, tendo ficado na função de junho a setembro de 2013.

Em setembro de 2013, um novo gestor do PRONATEC-PI foi indicado pelo reitor. O atual coordenador geral é formado em Geografia, com curso de gestão pública e procedimentos administrativos, de carga horária de 120h, oferecido pelo próprio IFPI. Ele trabalha no IFPI há 10 anos, tendo desempenhado funções administrativas na gestão do reitor anterior. Este coordenador continua desempenhando suas funções de professor em sala de aula, tendo que ficar só um percentual de sua carga horária a serviço do PRONATEC-PI.

Com relação às muitas atividades desempenhadas, são elas: planejamento de todas as ações a serem executadas no Programa e, visitas técnicas *in locus* para acompanhar o desempenho das ações.

Uma das dificuldades encontrada, pelo atual coordenador do PRONATEC-PI, quando assumiu a função, foi a desorganização institucional, com relação ao Programa, que não tinha o devido reconhecimento da sua importância nem seus dados devidamente consolidados, segundo o entrevistado.

A facilidade foi, exatamente, o apoio da reitoria em oferecer a estrutura necessária para o devido funcionamento do Programa e desenvolvimento de todas as ações programadas.

Resultados acadêmicos

Este subitem está dividido em duas partes. A primeira trata de apresentar os cursos ofertados e a segunda parte mostra os índices de aprovação, reprovação e evasão do IFPI.

Cursos ofertados

O IFPI, desde o ano de 2011, vem oferecendo um leque de cursos para o PRONATEC-PI, entre eles os constantes a seguir: Auxiliar de fiscalização ambiental, Auxiliar de Recursos Humanos, Inglês Básico, Operador de Computador, Ajudante de Obras, Auxiliar Administrativo, Eletricista, Instalador Predial de Baixa Tensão, Montador e Reparador de Computadores, Auxiliar de Pessoal, Auxiliar de Tesouraria, Cuidador de Idoso, Eletricista de Automóveis, Instalador de Refrigeração de Climatização Doméstica, Técnico em Administração, Técnico em Produção de Moda, Técnico em Secretaria Escolar, Técnico em Agroindústria (IFPI, 2014c, 2014d, 2014g).

Nas Unidades Remotas, são ofertados alguns dos cursos citados acima e outros específicos, que são demandados pelas comunidades dos municípios pactuados.

Índices de aprovação, reprovação e evasão

Apesar do IFPI contar na sua estrutura organizacional com uma equipe de apoio acadêmico, coordenadora adjunta pedagógica, supervisor geral dos cursos FIC, supervisores dos cursos técnicos, apoio administrativo-acadêmico, conforme relatório enviado ao Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), não se encontrou registros consolidados relativo aos dados de aprovação, evasão e reprovação (IFPI, 2014e). No relatório enviado ao SISTEC, consta que, no ano de 2013, foram ofertadas pelo IFPI, 5.950 vagas nos seus campi e nas UR e, foram confirmadas as matrículas de 5.353 alunos, ou seja, do número de vagas ofertadas houve um aproveitamento de 89,96% das vagas ofertadas, com relação aos cursos FIC (IFPI, 2014e).

Com relação aos cursos técnicos ofertados em 2013, foram 870 vagas e matriculados 809, com aproveitamento de 92,98% das vagas ofertadas (IFPI, 2014c).

O que se encontra registrado, também, são os dados das vagas ofertadas e dos certificados emitidos, somente do ano de 2013 (IFPI, 2014e, 2014f), conforme Quadro 1, a seguir. Os dados dizem respeito apenas aos certificados emitidos nas UR discriminadas, e os certificados emitidos referem-se apenas aos que conseguiram aproveitamento. Não se sabe, em relação aos que não conseguiram concluir os cursos, se foi por reprovação ou por evasão.

Quadro 1 – Vagas ofertadas, certificados emitidos e percentual de aproveitamento das vagas em UR em 2013

CAMPUS	UR/MUNICÍPIOS	VAGAS OFERTADAS	CERTIFICADOS EMITIDOS	PERCENTUAL DE APROVEITAMENTO
ANGICAL	REGENERAÇÃO/SÃO PEDRO	220	200	90,90%
PICOS	ALEGRETE/INHUMA/SÃO FRANCISCO	314	279	88,85%
PIRIPIRI	PEDRO II/PORTO/SÃO JOSÉ DO DIVINO/PIRACURUCA/CAMPO MAIOR	501	463	92,41%
SÃO RAIMUNDO NONATO	SÃO JOÃO DO PIAUÍ	183	159	86,88%
TERESINA CENTRAL	ALTOS	105	106	100,95
TOTAL		1.323	1.207	91,23%

Fonte: elaborado pelas autoras conforme dados do IFPI, 2014e, 2014f.

PRONATEC no SENAC-PI

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – foi criado por meio do Decreto n.º 8.621, de 10 de janeiro de 1946, tendo como atividades-fins incrementar as atividades sociais e a formação profissional dos cidadãos (Brasil, 1946).

Para melhor oferecer os cursos, nos últimos 12 anos, tem sido feito um grande investimento, voltado para estruturar os cursos, seja em estrutura física ou de materiais e equipamentos. Estão sendo criados, em todas as unidades: ambientes pedagógicos, climatizados, com sistema de ar condicionado inteligente e com acessibilidade às pessoas com deficiência; laboratórios em diversas áreas, como: informática, saúde, moda, beleza, gastronomia; sistema de monitoramento com câmara digital; sistema de som integrado; auditórios com capacidades de acordo com a unidade para eventos diversos (Cavalcante, 2014).

O SENAC possui Unidades de Formação em Teresina, Parnaíba, Floriano, São Raimundo Nonato, Picos, Valença, Campo Maior, Bom Jesus (inaugurada no mês de agosto/2014). Além disso, possui unidades móveis, que são os “atendimentos feitos em parcerias com Prefeituras, Governo do Estado, Entidades filantrópicas e mesmo empresas privadas, que viabilizam a realização de cursos em ambientes fora de suas unidades padrões” (Cavalcante, 2014, p. 53).

O autor prossegue explanando que estes tipos de unidades aproximaram o SENAC das pessoas que moram em locais distantes, levando a instituição a interiorizar suas ações e a promover a inclusão social, ao oferecer Educação Profissional. É o Programa SENAC Móvel-inclusão sobre rodas. São duas Unidades Móveis: a Unidade Móvel de Turismo e Hotelaria e a Unidade Móvel de Informática e Administração, atendendo a mais ou menos quatrocentas pessoas por ano.

Com relação aos números de matrículas, o SENAC vem conseguindo atingir cifras altas, culminando em 2013 com um total de 52.153 matrículas, incluídas as matrículas do PRONATEC-PI, com um crescimento de 374,5%, em relação ao ano de 2002, que foi de 13.916 matrículas (Cavalcante, 2014).

O SENAC participou, desde o início, no ano de 2011, da elaboração das estratégias do PRONATEC, e consta no texto da Lei n.º 12.513/2011, que instituiu o programa, em seu artigo 3º:

O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem e instituições de educação profissional e tecnológica habilitadas nos termos desta Lei. (Brasil, 2011a)

Com o PRONATEC, o SENAC fortaleceu a parceria com o Governo Federal, na realização de uma política pública social de ampla repercussão, marcando uma nova etapa da história da educação profissional brasileira e do SENAC. Assim, o SENAC contribuiu para:

A ampliação da oferta de vagas e do acesso à educação profissional. O objetivo está estreitamente relacionado com o trabalho que a Instituição realiza desde as origens: fortalecer a formação de estudantes de ensino médio e trabalhadores brasileiros, a fim de aprimorar suas condições de competitividade no mercado.

(SENAC, 2012^a, p. 7; 2014^a, p. 39)

Dessa forma, o SENAC-PI é um parceiro ofertante do PRONATEC, que oferece cursos pactuados, conforme o Guia de Formação Inicial e Continuada (FIC) de cursos PRONATEC e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, organizado pelo MEC. Além disso, fornece material de consumo do curso, material didático, *Kit* PRONATEC (bolsa, cadernos, canetas, camisetas, livros), assistência estudantil, seguro do aluno. E todos os cursos oferecidos possuem um plano de curso, o qual contém pré-requisitos próprios, que são informados pelo SENAC-PI aos alunos, antes do início das inscrições.

Em 2014, o SENAC-PI tinha uma meta, de janeiro a dezembro, de realizar 62.284 matrículas. A meta foi retificada para 79.444 matrículas, devido ao fato de que, até junho de 2014, já haver sido atingido o total de 34.085 matrículas, por conta da demanda dos cursos financiados pelo PRONATEC (SENAC, 2014b).

A participação do SENAC-PI no PRONATEC-PI consta, com detalhes, nas diretrizes constantes em documento elaborado pelo SENAC - Departamento Nacional, que está na 3^a versão (SENAC, 2013a).

Gestor do PRONATEC no SENAC-PI

O PRONATEC-PI, para funcionar no SENAC-PI, aproveitou a estrutura organizacional já existente nos Programas Sociais – PS, entre eles o Programa SENAC de Gratuidade - PSG. Os professores e demais apoios são contratados do SENAC-PI, recebendo apenas a remuneração referente ao seu contrato, não recebendo de forma extra pela atuação junto ao PRONATEC-PI, pois sua carga horária é distribuída atendendo às necessidades da instituição e dentro das normas trabalhistas. A coordenadora geral exerce esta função, englobando todos os Programas Sociais, dentre os quais consta o PRONATEC; assim, não recebe remuneração extra, pois a sua carga horária é distribuída entre os programas de sua responsabilidade. Todos que trabalham no PRONATEC-PI do SENAC-PI são contratados pela instituição, e esta é a única forma de acesso de servidores ao programa. Desde que foi implantado, em 2011, o PRONATEC-PI no SENAC-PI continua com a mesma coordenadora geral, pois o processo de escolha é o desempenho junto à função, ou seja, a competência técnica apresentada no decorrer da execução das atividades.

Perfil e atuação do gestor

A gestora que está à frente do PRONATEC-PI no SENAC-PI é formada em Direito, especialista em Docência do Ensino Superior, com diversos cursos voltados para a área de gestão e organização de ambientes educativos, estando desde julho de 2010, na Coordenação dos Programas Sociais. Ela trabalha no SENAC-PI há 05 anos, e desempenha unicamente esta função de coordenadora, ficando sua carga horária completamente dedicada ao desenvolvimento das ações dos programas sociais.

Com relação às atividades desempenhadas, são muitas, destacadas no documento das diretrizes do SENAC para o PRONATEC: promover o acolhimento e a recepção, oferecer o módulo integração e orientação profissional; manter arquivados os registros estudantis das turmas e dos beneficiários da Bolsa-formação, inclusive listas de presença e termos de compromisso e comprovantes de matrículas assinados, por pelo menos 20 anos, conforme Portaria MEC

n.º 168/2013, art. 16, inciso XX; monitorar e avaliar as ações; planejamento de todas as ações a serem executadas no Programa, visitas técnica *in locus*, para acompanhar o desempenho das ações.

Uma das dificuldades encontrada, citada pela entrevistada, foi a operacionalização das unidades móveis, devido à quantidade de curso que estão sendo pactuados e a quantidade de locais que necessita dessas unidades.

A facilidade foi, exatamente, a motivação das pessoas em participar de cursos com a qualidade SENAC-PI e sendo oferecidos nas cidades onde residem.

Resultados acadêmicos

Este subitem está dividido em duas partes. A primeira trata de apresentar os cursos ofertados e a segunda parte mostra os índices de aprovação, reprovação e evasão do SENAC-PI.

Cursos ofertados

O SENAC-PI, desde o ano de 2011, quando foram feitas as primeiras matrículas, vem oferecendo um leque de cursos para o PRONATEC-PI, entre eles os constantes a seguir: Almozarife, auxiliar administrativo, auxiliar de recursos humanos, vendedor, recepcionista, promotor de venda, auxiliar de pessoal, inglês aplicado aos serviços turísticos, hospedagem, costureiro, depilador, maquiador, trabalho doméstico, auxiliar de web design, auxiliar de confeitaria, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Enfermagem, Técnico em Podologia, Técnico em Estética, Técnico em Moda, Técnico em Redes de Computadores, Técnico em Tradução e Interpretação de Libras, Técnico em Logística (SENAC, 2012b, 2013b).

Índices de aprovação, reprovação e evasão

Com relação aos resultados acadêmicos, o SENAC-PI apresentou dois relatórios, mostrando as matrículas realizadas por ano e as matrículas concluídas por ano (SENAC, 2014c, 2014d).

No relatório de matrículas realizadas por ano, apresentou os seguintes dados, conforme Quadro 2:

Quadro 2 – Matrículas realizadas por ano

Nº DE ORDEM	ANO	Nº DE MATRÍCULAS
01	2012	9.999
02	2013	20.940
03	2014 (JAN./JUL.)	11.728
TOTAL		42.667

Fonte: elaborado pelas autoras conforme dados do relatório do SENAC, 2014c.

Com relação às matrículas concluídas, têm-se os seguintes dados, conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Matrículas concluídas por ano/aprovação/evasão/reprovação

ANO	APROVADOS	EVADIDOS	REPROVADOS
2012	5.898	819	636
2013	10.852	1.163	1.037
TOTAL	16.750	1.982	1.673

Fonte: elaborado pelas autoras conforme relatório do SENAC, 2014d.

Conforme se nota nos Quadros 2 e 3, há uma diferença entre as matrículas realizadas e as matrículas concluídas, mas isso se deve ao fato dos cursos técnicos terem uma duração maior, terminando em média em um ano e meio a dois anos; por isso, em 2012, há 2.646 (dois mil, seiscentos e quarenta e seis) matriculados que ainda não concluíram os cursos técnicos. E, no ano de 2013, há 7.888 (sete mil, oitocentos e oitenta e oito) matriculados que ainda vão concluir os cursos técnicos.

No ano de 2012, de um total de 7.353 que concluíram os cursos FIC, 80,21% conseguiram aprovação, 11,14% evadiram e 8,65% foram reprovados. No ano seguinte, 2013, de um total de 13.052 foram aprovados 83,14%, evadidos 8,91% e reprovados 7,95%.

E do total de matrículas dos anos de 2012 e 2013 dos cursos FIC, 20.405 (vinte mil, quatrocentos e cinco) matriculados, o percentual de aprovação foi de 82,09%, de evasão foi de 9,71% e o de reprovação foi de 8,20%.

Percurso metodológico da pesquisa

A abordagem metodológica utilizada, neste estudo, tomou por base a pesquisa qualitativa, fundada na documentação bibliográfica dos principais tópicos abordados e nos momentos de reflexão entre teoria e prática, além do levantamento de dados por meio da pesquisa de campo.

A abordagem qualitativa procura trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Schwartz, *apud* Lopes, 1989). Em razão da natureza dessa pesquisa, utiliza-se o estudo de caso múltiplo, por ter mais de uma unidade de estudo (Yin, 2010), em que se visou à descoberta de realidades a serem retratadas de forma completa e profunda (Ludke & André, 1986), procurando representar os pontos de vista dos gestores.

Na pesquisa de campo, o levantamento dos dados partiu de uma concepção dos sujeitos ativos, os gestores, que interagem com o trabalho e não apenas como meros reprodutores de conhecimento ou simples fornecedores de dados para a pesquisa desenvolvida, valorizando a prática e as experiências desses como eixo central do estudo.

Esta pesquisa obteve dados dos 11 *campi* e das Unidades Remotas do IFPI e do SENAC-PI com suas 07 Unidades e suas Unidades Remotas, porque todos ofereceram e oferecem vagas para o PRONATEC-PI.

As técnicas desenvolvidas foram: entrevista, para o conhecimento geral dos contextos do PRONATEC-PI no IFPI e no SENAC-PI, realizada junto aos coordenadores das duas instituições e análise documental, através de consultas aos registros produzidos nos locais do estudo e documentos institucionais, que permitiram a fundamentação dos informes obtidos.

Os participantes desta pesquisa foram os coordenadores gerais do PRONATEC-PI nas duas instituições, IFPI e SENAC-PI, escolhidos por julgamento e conveniência, devido a serem os responsáveis pelo programa, respectivamente. Após a obtenção dos dados coletados, esses foram analisados, objetivando descrever, interpretar, explicar e comparar, de maneira a responder à questão formulada no estudo. Assim, no referencial interpretativo das informações, utilizou-se a análise de conteúdo, proposta por Franco (2005), considerando-se o trabalho feito com materiais escritos construídos no processo de pesquisa.

Análise comparativa dos dados

Este item está dividido em três partes. A primeira trata de caracterizar o contexto, diagnosticando a situação existente no IFPI e no SENAC-PI. A segunda parte mostra os perfis dos gestores. E, por último, a terceira parte apresenta os resultados dos índices no IFPI e no SENAC-PI.

Caracterização do contexto: dia gnóstico da situação existente no IFPI e no SENAC-PI

Para Coelho (2009, p. 15), “não há nada que seja intrinsecamente público nem intrinsecamente privado, já que a definição de ambos resulta de convenção coletiva”, e é o que se percebe na Lei que instituiu o PRONATEC, pois as duas instituições estão trabalhando com o mesmo programa do governo federal e seguindo a mesma legislação, mas só que a própria Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011, faz distinção entre as instituições públicas e privadas.

E essa distinção é destacada, nas instituições públicas federais, em especial no IFPI, uma das unidades de ensino desta pesquisa, quando o programa destaca o envolvimento de vários profissionais como: professores, técnicos administrativos, supervisores de cursos, autores de materiais didáticos, apoio administrativos, apoio financeiro, sendo selecionados por meio de editais, elaborados conforme as exigências que se acharem necessárias para a função.

Os profissionais da rede federal de ensino podem se candidatar para tais editais, porém, como ganham bolsa em dinheiro, a carga horária junto ao PRONATEC-PI não pode ser computada na sua jornada de trabalho, o que, para Novaes (2013), é uma precarização do ensino e dos cursos da instituição, pois, ao se contratar temporariamente profissionais, com poucas horas semanais, como prevê o programa, os profissionais não se dedicam como deveriam. O que se percebe é que os profissionais ficam divididos entre suas atividades do seu campus e das atividades do PRONATEC-PI. Além disso, Novaes (2013) destaca, também, o fato de gerar desconforto na instituição, porque nem todos os servidores e áreas são contemplados. De um modo geral, cria-se uma outra instituição dentro da instituição, gerando dificuldades que podem vir a afetar a qualidade do ensino dos *campi* do IFPI.

Enquanto que no SENAC-PI, os profissionais são contratados pela própria instituição, não recebendo bolsa extra e tendo sua carga horária distribuída entre os cursos já ofertados pelo SENAC-PI e os cursos do PRONATEC-PI. Os profissionais consideram-se funcionários de uma instituição e que, entre os cursos ofertados, existe o do PRONATEC-PI, com a mesma qualidade dos demais cursos já ofertados.

Outro ponto a se destacar diz respeito ao fato de que, tanto no IFPI como no SENAC-PI, o maior número de vagas serem de cursos FIC, que não estão vinculados à elevação de escolaridade. Para Novaes (2013), a elevação do grau de escolaridade só ocorre nos cursos do PRONATEC em que o aluno esteja cursando o ensino médio e, concomitante, um curso profissionalizante, e, no caso do curso subsequente, em que o aluno já tenha cursado o ensino médio e queira cursar um curso profissionalizante.

Os cursos técnicos, que podem elevar a escolaridade dos participantes, são ofertados em menor número no IFPI, evitando-se a concorrência entre as vagas do campus e as vagas do PRONATEC-PI, segundo o coordenador do PRONATEC-PI.

Perfis dos gestores

Os dois gestores entrevistados têm formação superior. O do IFPI tem 10 anos de trabalho na área educacional de Geografia e, na gestão, é mais recente, com formação em curso de curta duração. A gestora do SENAC tem 05 anos de serviço na instituição SENAC-PI, trabalhando na coordenação de cursos dos programas sociais, devido ter especialização em docência do curso superior e vários cursos na área de gestão.

Com relação à quantidade de tempo destinado aos cursos do PRONATEC-PI, o gestor do IFPI tem que conciliar seus serviços de professor de dedicação exclusiva (DE) com as atividades de coordenador do PRONATEC, dedicando-se, em média, 20h semanais, enquanto a coordenadora do SENAC-PI dedica-se, exclusivamente, às atividades dos programas sociais do SENAC-PI, que, dentre eles, estão as atividades do PRONATEC-PI, dedicando-se 40h semanais.

O PRONATEC-PI, no SENAC-PI, continua com a mesma coordenadora, desde o início em 2011 até hoje, em 2014, sem quebra dos serviços ofertados, devido à escolha ser feita pelo mérito da produtividade da funcionária. No IFPI, de 2011 até 2014, passaram três servidores pela coordenação do programa, devido a ocupação ser feita por indicação do reitor. Como, no período de 2011 a 2014, houve 02 reitores no IFPI, houve mais indicação para a coordenação do PRONATEC-PI, sendo que os dois últimos coordenadores foram indicados pelo atual reitor.

As limitações do gestor do IFPI estão mais concentradas na falta de domínio técnico e informacional que facilitem sua rotina de trabalho, o que, para Campos (1978), entrava muito a ação deste gestor.

Assim, é importante o desenvolvimento de várias competências ao assumir o papel de gestor e, entre essas, a competência interpessoal, no sentido de desenvolver-se maior participação e trabalho de equipe. Outro ponto de análise é a formação dos gestores, que precisa ter um cunho mais profissionalizante e com carga horária mais extensa, que prepare os profissionais para melhor atuar na função ora assumida.

Resultados dos índices no IFPI e no SENAC-PI

Os resultados dos índices no IFPI só trazem dados do número de vagas ofertadas e das matrículas efetuadas, o que dificulta saber o que ocorreu com os números referentes às vagas não ocupadas. Segundo Coelho (2012), está no dever de todo agente público prestar contas; assim, é um dos deveres do gestor público, derivado da aplicação do princípio constitucional da publicidade e da responsabilidade. Além disso, estes índices são importantes para o processo de implementação, avaliação e monitoramento da política (Rua, 2012).

Os resultados dos índices no SENAC-PI trazem dados detalhados de aprovação, evasão e reprovação, facilitando o trabalho de avaliação da política pública e mostra que, ao atingir índices de aprovação na faixa de 80%, está atingindo os objetivos do programa, que é qualificar profissionalmente mais pessoas.

Considerações finais

Sendo o PRONATEC uma política educacional que envolve a utilização de recursos públicos, creem-se serem, ainda, insuficientes os resultados de avaliação do Programa. É necessária a produção de análises quantitativas e qualitativas que indiquem o atendimento das demandas identificadas em cada situação específica, para oferecer à sociedade respostas concretas dos resultados do programa executado pelas instituições envolvidas. A gestão central de tal programa necessita desenvolver ações de acompanhamento, monitoramento e avaliação sistemáticos, sob pena, de não o realizando, transformar sua execução em um processo burocrático e genérico, isto é, que vão apenas gerar números quantitativos de atendimento sem levar em consideração o aproveitamento dessa aprendizagem, ou seja, o qualitativo da implantação do programa.

Em relação ao PRONATEC-PI, nas duas instituições estudadas, no que diz respeito à relação entre os gestores e os resultados, viu-se que, na rede federal, há uma necessidade do gestor melhor aproveitar o pessoal envolvido, para que sejam feitas análises sistemáticas das ações desenvolvidas, consolidando dados que possa vir a contribuir para a implementação, monitoramento e avaliação do programa, como é feito no SENAC-PI. Além disso, é necessário que conste, da atuação do gestor, o acompanhamento e a reflexão sobre os indicadores de qualidade dos responsáveis pela execução do programa, incluindo cursos que atendam às dimensões didático-pedagógicas, ou seja, uma formação gestora capaz de prepará-lo para a função que está exercendo.

Um dos dados percebido é a importância do gestor estar mais disponível ao programa e o programa estar inserido na programação da instituição, como no SENAC-PI. No IFPI, o gestor só está disponível em um percentual da sua carga horária e o programa criou uma característica que o distingue dos cursos ofertados pelos *campi*, como se os cursos não fizessem parte daquela instituição, mas da instituição PRONATEC-PI somente.

É preciso que haja estímulo no âmbito dos cursos do PRONATEC-PI, para que se realizem estudos e pesquisas sobre seu desenvolvimento e de como as instituições que assumiram o Programa o estão realizando, nas diferentes modalidades de ensino ofertadas. Esta preocupação decorre da percepção de que há uma forte tendência à burocratização das ações de programas dessa natureza, imposta pelas condições de execução das políticas públicas, em geral, e pelas imposições do cotidiano institucional, principalmente na instituição federal estudada.

Então, é importante enfatizar a necessidade de um estilo de gestão capaz de retomar o processo de profissionalização condizente com os anseios de uma sociedade, que é carente de políticas públicas que traga resultados efetivos ao bem social, pois o PRONATEC-PI aumenta, em grande número as vagas de cursos FIC, tanto

no IFPI quanto no SENAC-PI e, em menor número, os cursos técnicos concomitantes/subsequentes na rede federal. Porém, o programa não avançou na oferta do ensino médio integrado, haja vista que, segundo Novaes (2013), o programa anula essa modalidade de ensino.

Finalmente, para retomar o tema do objeto deste estudo, o PRONATEC, vale lembrar um dos seus objetivos: “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” (Brasil, 2011b), que está sendo atingido em todas as unidades ofertantes dos cursos. Porém, é preciso, também, refletir sobre o papel, a formação e a escolha dos gestores responsáveis pela execução do programa, a fim de que, ao atingir um dos objetivos, atinja-se também o aspecto qualitativo da sua implantação, para que, na avaliação do programa, vislumbre-se sua continuidade com qualidade.

Referências bibliográficas

Brasil. (1909). Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Rio de Janeiro.

Brasil. (1946). Decreto n.º 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Rio de Janeiro.

Brasil. (1959). Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Rio de Janeiro.

Brasil. (1994). Lei n.º 8.948, 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do sistema nacional de educação tecnológica. *Diário Oficial da União*. Brasília.

Brasil. (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.

Brasil. (1997). Decreto n.º 2.208, 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. *Diário Oficial da União*. Brasília.

Brasil. (2004). Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Revogou o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. *Diário Oficial da União*. Brasília.

Brasil. (2005). Lei n.º 11.180, de 23 de setembro de 2005. Dispõe sobre a instituição do Projeto Escola de Fábrica. *Diário Oficial da União*. Brasília.

Brasil. (2006). Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA. *Diário Oficial da União*. Brasília.

Brasil. (2007). Decreto n.º 6.302, 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. *Diário Oficial da União*. Brasília.

Brasil. (2008). Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília.

Brasil. (2010). Decreto n.º 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Institui a política nacional de formação dos profissionais da educação básica, dispõe sobre o programa de formação inicial em serviço dos profissionais da educação básica dos sistemas de ensino público-PROFUNCIONÁRIO. *Diário Oficial da União*. Brasília.

Brasil. (2011a). Portaria n.º 1.015, de 21 de julho de 2011. Institui o Programa Mulheres Mil. *Diário Oficial da União*. Brasília.

Brasil. (2011b, julho). Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC. *Diário Oficial da União*. Brasília.

Brasil. (2013, junho). Lei n.º 12.816, de 05 de junho de 2013. Altera as Leis n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC; 9.250, de 26 de dezembro de 1995, para estabelecer que as bolsas recebidas pelos servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica, no âmbito do Pronatec, não caracterizam contraprestação de serviços nem vantagem para o doador, para efeito do imposto sobre a renda; 8.212, de 24 de julho de 1991, para alterar as condições de incidência da contribuição previdenciária sobre planos educacionais e bolsas de estudo; e 6.687, de 17 de setembro de 1979, para permitir que a Fundação Joaquim Nabuco ofereça bolsas de estudo e pesquisa; dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica na aquisição de veículos para o transporte escolar, e permite que os entes federados usem o registro de preços para a aquisição de bens e contratação de serviços em ações e projetos educacionais. *Diário Oficial da União*. Brasília.

Campos, E. (1978). *Sociologia da burocracia* (4a ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Castro, C.M. (1977). *A prática da pesquisa*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil.

- Cavalcante, F. V. de S. (2014). *Empreendedorismo social do comércio no Piauí*. Teresina: Ed. do Autor.
- Coeelho, R. C. (2009). *O público e o privado na gestão pública*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; (Brasília): CAPES: UAB.
- Coeelho, R. C. (2012). *O público e o privado na gestão pública*. (2a ed. reimp). Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC.
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-Fndec. (2011). Resolução n.º 72, que altera a Resolução CD/FNDE n.º 62, de 11 de novembro de 2011. *Diário Oficial da União*. Brasília.
- Franco, M. L. P.B. (2005). *Análise de conteúdo*. (2a ed.). Brasília: Líber Livro Editora.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005). A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*. Campinas.
- IFPI. (2012a). Resolução n.º 007/2012 - conselho superior, de 06 de março de 2012. Estabelece orientações, critérios e procedimentos referentes à execução das ações, no âmbito da bolsa-formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Teresina.
- IFPI. (2012b). Resolução n.º 060/2012 - conselho superior, de 14 de agosto de 2012. Estabelece orientações, critérios e procedimentos referentes à execução das ações, no âmbito da bolsa-formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Teresina.
- IFPI. (2013a). Resolução n.º 013/2013 - conselho superior -, de 17 de abril de 2013, que altera a Resolução n.º 060/2012, de 14 de agosto de 2012, que estabelece orientações, critérios e procedimentos referentes à execução das ações, no âmbito da bolsa-formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Teresina.
- IFPI. (2013b). Resolução n.º 014/2013 - conselho superior, de 18 de junho de 2013. Altera a Resolução n.º 060/2012, de 14 de agosto de 2012 e revoga a Resolução n.º 013 /2013, de 17 de abril de 2013, que estabelece orientações, critérios e procedimentos referentes à execução das ações, no âmbito da bolsa-formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Teresina.
- IFPI. (2014a). *Resolução nº 023/2014* - conselho superior, de 08 de abril de 2014. Altera o Anexo n. 01 e o Anexo n. 02 da Resolução n. 014/2013 – Conselho Superior do PRONATEC. Teresina.
- IFPI. (2014b). Resolução n.º 024/2014 - conselho superior, de 08 de abril de 2014. Aprova a estrutura organizacional do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Teresina.
- IFPI. (2014c). Relatório da situação de apostilas e projetos-PRONATEC. Teresina.
- IFPI. (2014d). Relatório: visão geral onde os cursos estão sendo executados na pactuação 2014 e em pactuações anteriores. Teresina.
- IFPI. (2014e). Relatório de certificados emitidos nos cursos ofertados pelo PRONATEC no ano de 2013 nas Unidades Remotas e a situação de cada unidade. Teresina.
- IFPI. (2014f). Relatório: quantitativo de certificados 2013. Teresina.
- IFPI. (2014g). Relatório da oferta de cursos em 2013. Teresina.
- Lopes, Ivetta de Abreu. (1989). O processo interacional em sala de aula: um estudo comparativo em dois grupos sociais. (Dissertação-Mestrado) – UNB, Brasília.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Novaes, T. D. de. (2013). Reflexões sobre o processo de implementação do PRONATEC no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Paraná.
- Oliveira, A. F. de. (2010). Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In A. F. Oliveira, A. Pizzio & G. França. *Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. (pp. 93-99). Goiás: Editora da PUC Goiás.
- Peil, J. de S. (1995). Estudo da importância das escolas técnicas federais no contexto da educação brasileira. Pelotas: ETFPEL.
- Rua, M, das G. (2009). *Políticas públicas*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; (Brasília): CAPES: UAB.
- Rua, M, das G. (2012). *Políticas públicas*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; (Brasília): CAPES: UAB.
- Santos, J. A. dos S. (2003). A trajetória da Educação Profissional. In E. M. T. Lopes, Faria Filho, L. Mendes, & C. G. Veiga, (orgs). *500 Anos de educação no Brasil*(pp. 205-224). Belo Horizonte: Autêntica.
- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-Senac. (2012a, janeiro/fevereiro). SENAC e PRONATEC, a transformação do Brasil via educação profissional. *Correio do SENAC*, 709(61). Teresina.
- SENAC. (2012b). Oferta de cursos PRONATEC com a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). Teresina.
- SENAC. DN. (2013a). *A participação do Senac no Pronatec: diretrizes*. (Versão 3). Rio de Janeiro.
- SENAC. (2013b). Cronograma de cursos PRONATEC-Paraná. Teresina.
- SENAC. DN. (2014a). *Ações sociais, 2013: relatório*. Rio de Janeiro.

SENAC. (2014b). Resolução n. 12/2014, que trata da reformulação Orçamentária/2014 da Administração Regional do SENAC-PiAUÍ. Teresina.

SENAC. (2014c). Relatório de matrículas por ano. Teresina.

SENAC. (2014d). Relatório de matrículas concluídas por ano. Teresina.

Souza, Celina. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 16, Porto Alegre.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso-planejamento e métodos* (4a Ed.). Porto Alegre: Boockman.

ATUAÇÃO DOS FORUNS ESTADUAIS PERMANENTES DE APOIO AO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ESTADOS DO AMAZONAS E DO PIAUÍ

Francinete Massulo Corrêa
Universidade Federal do Amazonas

Rosilda Maria Alves
Universidade Federal do Amazonas Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

Introdução

Este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa documental que tem como escopo a questão da criação e atuação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que, em seu § 1º do art. 4º e art. 5º, estabelece a necessidade de cada Estado elaborar o seu plano estratégico de formação, assim como seu acompanhamento e revisão periódica. Esta exigência regulatória instituiu a política de formação de professores, conforme a especificidade regional demandada pela comunidade educativa local, que deve compor os colegiados previstos na lei, bem como assegurar a formação gratuita e de qualidade exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – (Lei Federal n.º 9.394/96). O Decreto 6755 estabelece, também, a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada e fixa princípios e objetivos dessa política. Já a Portaria n.º 883, de 16 de setembro de 2009, estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais¹¹⁵.

A temática abordada é a Política Nacional do Ministério da Educação (MEC) de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (Brasil, 2009a), implantada em diferentes Estados do país em caráter emergencial visando estimular a formação, em nível superior, de professores em exercício nas redes públicas de educação básica. Foi incorporada pelo poder público, em regime de cooperação técnica, envolveu diversas instâncias educacionais – Secretarias de Educação dos Estados, municípios e instituições públicas e comunitárias de ensino superior. O recorte desta investigação alcança duas instituições¹¹⁶ de educação superior pública dos Estados do Amazonas e Piauí, por serem os estados e instituições de origem das duas autoras, bem como, pelo alcance do PARFOR nos respectivos Estados. A divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2009, revelou que nos Estados da Região Norte e Nordeste a educação básica aparece com os mais baixos índices nacionais e com os mais baixos índices de professores com formação superior.

O foco do estudo é a atuação do Fórum por considerá-lo uma instância privilegiada para ações com vistas à melhoria dos indicadores da efetividade desta política pública, com suas implicações na formação inicial e continuada de professores. Além disso, pesa o fato da região Norte liderar o número nacional total de matrículas de professores nos cursos do PARFOR, efetuadas no período de 2009 e 2014, com o percentual de 47,62% seguida da região Nordeste com 37,64%, conforme relatório de Gestão 2009-2014 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (Brasil, 2015).

Neste contexto, tem-nos inquietado o fato de que, apesar da institucionalização, em 2009, da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme espelham os resultados da oferta quantitativa do PARFOR “até 2014, de 2.428 turmas ofertadas por 102 instituições de educação superior – IES - e um efetivo de 79.060 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do PARFOR”¹¹⁷,

¹¹⁵ Os Fóruns Estaduais são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

¹¹⁶ Universidade Federal do Amazonas-UFAM e Instituto Federal do Piauí-IFPI.

¹¹⁷ Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais>

em 451 municípios do País” (Brasil, 2015). Tais números não foram suficientes para estimular estudos e pesquisas sobre as ações gestonárias dos Fóruns Estaduais, criados para dar cumprimento aos objetivos daquela política.

O objetivo deste estudo é a identificação das ações em desenvolvimento nos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente dos Estados do Amazonas e Piauí com vistas à realização de reflexão crítica sobre o atendimento às suas funções de apoio à formação docente.

Este estudo, com base na análise dos documentos¹¹⁸ gerados pelos setores responsáveis pelo PARFOR no âmbito do MEC, da CAPES e Secretarias de Educação dos Estados do Amazonas e Piauí, contribui para a compreensão do processo gestonário de um programa de governo implantado para melhorar a formação dos professores e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino.

Em essência, o que justifica este estudo é o fato de que a implantação e a implementação dos FORPROF no PARFOR, nas instituições UFAM e IFPI, podem contribuir para a melhoria do programa e, por conseqüência, da qualidade do ensino, como consta do primeiro objetivo para criação do PARFOR: “promover a melhoria da qualidade da educação” (Brasil, 2009a). Além disso, acredita-se que o estudo sobre a atuação do FORPROF pode ser útil para o surgimento de outros estudos e pesquisas das ações dos Fóruns Estaduais de outras instituições de ensino superior localizadas em outros Estados do país.

Políticas públicas de educação para a formação de professores: o FORPROF no contexto do PARFOR

Ao tentarmos compreender a atuação dos Fóruns Estaduais buscamos, inicialmente, o significado de Política Pública e política educacional no âmbito da formação de professores da educação básica, como um norte para estabelecermos os nexos de tais fóruns. Estes compõem a esfera de poder político dos órgãos envolvidos (nível federal, estadual, municipal), conforme expresso no documento síntese do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Esse documento estabeleceu como uma primeira tarefa dos Fóruns, a elaboração do plano estratégico de formação, seu acompanhamento e revisão periódica, “é imprescindível destacar o comprometimento e esforço das Instituições Públicas de Educação Superior do Brasil com este Plano, bem como a colaboração efetiva entre as instâncias do MEC e Secretarias de Educação dos Estados” (Brasil, 2009b:4).

A função do Estado sofreu inúmeras mudanças ao longo dos anos. No Brasil, por exemplo, a reforma empreendida na década de 1990 traz no seu bojo as ideias de redemocratização que pressupõe a participação popular, a descentralização e a garantia de direitos, que foram princípios dessa reforma consolidados na Constituição Federal de 1988 – a chamada ‘Constituição cidadã’ (Franzese, 2006).

Com o aprofundamento e expansão da democracia as responsabilidades do Estado se diversificaram, sendo uma das suas principais funções promover o bem-estar da sociedade. Para tanto, ele necessita desenvolver ações, programas e planos em diferentes campos, tais como assistência social, saúde, educação. Sobre a questão da democratização da educação nos aponta Tedesco:

Democratizar a educação seria uma condição necessária para a democratização social. Depois da Segunda Guerra Mundial, a expansão educativa foi considerada como uma necessidade para o crescimento econômico. Gastar em educação seria investir, tanto ao nível individual quanto social. Dessa forma, a democratização e o desenvolvimento econômico apareceram como os objetivos básicos da política educacional, e foi a partir dessa perspectiva que o funcionamento real dos sistemas educacionais existentes foi avaliado. (Tedesco, 1995, p. 92)

Para alcançar tais resultados nas diversas áreas e promover o bem-estar os governos se utilizam de políticas públicas, tema freqüente nas discussões sobre as atividades da Administração Pública, afetando a vida das pessoas como profissionais e como cidadãos. Sobre as políticas públicas, um dos desafios que se apresenta é esclarecer o seu significado, pois “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública” (Souza, 2006, p. 20).

¹¹⁸ Os Dados e informações citadas resultam da leitura dos documentos apensados nos sites da Plataforma Freire, MEC/INEP/CAPES/UFAM /IFPI: Legislação pertinente: Portarias, Ata de reuniões dos Fóruns Estaduais e Folders de eventos compartilhados.

Em um dos conceitos apresentado por Rua (2009, p. 19), políticas públicas “compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos”. De acordo com Teixeira:

Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade do estado. São nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. (Teixeira, 2002, p. 2)

Neste sentido é que se destaca que política pública envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações realizadas de forma estratégica para implementar decisões tomadas. Dessa forma, as políticas públicas representam os instrumentos de ação dos governos que influenciam a vida de um conjunto de cidadãos. Sobre a análise do papel dos governos que decidem implementar políticas públicas Souza (2006, p. 14) destaca que “implicam responder à questão sobre que espaço cabe aos governos ou outras instituições na sua definição e implementação”.

De acordo com registro na literatura do campo educacional, a partir da década de 1990, com a aprovação da LDB, Lei n.º 9394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, a formação de professores da educação básica passou a merecer maior atenção e reflexão.

Segundo a LDB, no seu Artigo 62, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (Brasil, 1996), admite, entretanto, a formação mínima de nível médio, na modalidade Normal, para o exercício do magistério na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental, tendo estipulado ainda um prazo de dez anos para o alcance da meta, que não foi cumprida, até o término daquele prazo, em 2006.

O Censo Escolar da Educação Básica - Educacenso¹¹⁹ 2007 trouxe, entre suas estatísticas, que quase um terço dos professores da educação básica das redes pública e particular do Brasil não tem formação adequada. De um total de 1.977 milhões de docentes, 636,8 mil (32,19%) atuam em sala de aula sem a devida qualificação universitária (Inep, 2008).

O Educacenso de 2009 revela dados que mostram um quadro crítico das regiões consideradas mais pobres do país, pois dos cerca de 600 mil professores do Nordeste, metade não tem curso superior. Nos Estados do Norte, os docentes que tem apenas ensino médio e fundamental atingem 76,3 mil, número que representa 45,98% do total (Inep, 2010).

Nos documentos oficiais, a melhoria da educação está atrelada à formação de professores, e assim foram envidados esforços para a implantação de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério (PARFOR). A Portaria Normativa n.º. 9 de 30 de junho de 2009, estabelece um conjunto de ações entre MEC, secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior, com a finalidade de atender os professores das redes públicas de educação básica, sem a formação exigida pela LDB, ou com formação divergente da área de atuação.

Numa breve leitura dos documentos da política educacional, pode-se entender que os novos dispositivos legais, pós LDB/96, incorporam a formação de professores da educação básica como uma das prioridades. O que repercute sobremaneira no lócus de atuação do professor – a escola -, pondo na ordem do dia a discussão sobre o desenvolvimento de soluções para os desafios da formação dos profissionais da educação. Nesta direção caminham as palavras de Freire e Shor “os professores, cujo sonho é a transformação da sociedade, têm de ter em mãos um processo permanente de formação, e não esperar do *establishment* a formação profissional” (2003, p. 33). E para Shiroma e outros autores:

Uma política educacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realiza-se também pelo planejamento educacional e financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não-governamentais que se propagam, com informalidade,

¹¹⁹ O Educacenso é um sistema on-line que visa coletar, organizar, transmitir e disseminar os dados censitários. Os dados coletados são fundamentais para a elaboração de diagnósticos sobre a educação brasileira, os quais colaboram para a implementação de políticas públicas na área da educação.

pelos meios de comunicação. Realiza-se, para além desses espaços, por meio da difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiosas. (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2002, p. 87)

Do acima exposto, conclui-se a importância de pensar na atuação do FORPROF na consecução do seu papel fundamental que é aproximar as ações de formação docente das necessidades da realidade de cada Estado, como forma de realização de uma política educacional que “afirma a centralidade da formação dos profissionais da educação como requisito fundamental para se avançar na consolidação de uma escola pública de qualidade” (Brasil, 2009a).

Ações dos foruns estaduais de apoio à formação docente nos estados – FORPROF

O que é? E quais são as atribuições do Fórum Estadual? Fundamentalmente, no âmbito de cada Estado, trata-se de um órgão colegiado de caráter consultivo, deliberativo e de assessoramento, que estabelece suas normas internas a partir das diretrizes nacionais definidas pelo MEC. O artigo 1º, § 4º da Portaria MEC n.º 883, de 16 de setembro de 2009, apresenta as atribuições dos Fóruns Estaduais, dentre as quais merecem destaque:

I – elaborar os planos estratégicos de que trata o § 1º do art. 4º e o art. 5º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009; II – articular as ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada, promovidas pelos membros do Fórum; [...] VI – dar amplo conhecimento aos sistemas estadual e municipal de educação das diretrizes e prioridades da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; [...] IX – acompanhar a execução do plano estratégico e promover sua revisão periódica. (Brasil, 2009c)

Dessa forma, é nas atribuições supracitadas, que se vão encontrar as ações a serem implementadas no processo de atuação dos membros institucionais do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente- FORPROF. Tais ações têm como objetivos: planejar, articular, coordenar, subsidiar, propor, observar, acompanhar e avaliar os cursos de formação inicial e continuada, ofertados pelas Instituições participantes do Acordo de Cooperação Técnica (ACT) com o MEC.

Neste contexto, a criação do PARFOR conforme registra o documento síntese do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2009b:4) se deu a partir dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Fato que pressupõe a atuação dos fóruns, desde o primeiro momento de sua implantação conforme o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecendo os princípios e objetivos dessa política. No entanto, constatamos que a instalação dos Fóruns nos Estados que aderiram ao PARFOR ocorreu em datas posteriores ao início da operacionalização da oferta dos cursos de licenciatura na modalidade presencial, embora o diagnóstico já tivesse consolidado. No Estado do Amazonas, por exemplo, o Fórum foi instalado em 25/02/2010, e, somente instituído em 11/09/2012 conforme Portaria de n.º 1369, do gabinete do Secretário de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Já no do Piauí foi instalado no ano de 2010, com início das atividades no segundo período daquele ano.

Os Fóruns, nas suas composições, devem ter membros de diversos setores da educação, entre esses órgãos: secretarias de educação estadual e municipal, Ministério da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Conselho Estadual de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas. Atendendo ao que dispõe o artigo 4º, § 1º, incisos I a VIII, do Decreto n.º 6.755, os fóruns estaduais dos estados do Amazonas e Piauí estão compostos por profissionais e instituições com diferentes responsabilidades educativas: secretários de educação, reitores, gestores escolares, associações e sindicatos de formação dos profissionais da educação, alunos, professores, membros dos conselhos dos direitos da criança e do adolescente, dentre outros.

Para fomentar o trabalho dos fóruns, a partir de instrumentos regulatórios já citados neste texto, consta no documento síntese do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2009b) uma extensa relação de atividades que podem compor a agenda dos fóruns. Considera que ao menos duas dimensões são

fundamentais no trabalho a ser desenvolvido por esses fóruns. Além do trabalho de planejamento da formação inicial e continuada deve “discutir, também o sentido, o papel, a perspectiva político-pedagógica que deve orientar as ações de formação desenvolvidas [...]”. Isto posto, o Plano Estratégico elaborado pelo fórum deve englobar a formação inicial e a formação continuada nas modalidades presencial e à distância.

Nesta direção, propõe como agenda/pauta o seguinte:

[...] O *Plano Estratégico* e sua formulação deve envolver a formação inicial e a formação continuada nas modalidades *presencial e à distância* [...] A formação a ser desenvolvida, seja no âmbito da formação inicial seja no âmbito da formação continuada deve se orientar na perspectiva de se consolidar algumas características e princípios fundamentais que mostrem seu vínculo com a escola, a partir de alguns indicadores básicos: a) Estar organizada em conformidade com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, especialmente no que tange aos componentes curriculares e à carga horária, enfatizando o trabalho coletivo e interdisciplinar entre os professores e os demais estudantes dos cursos de licenciaturas em formação; b) Oferecer sólida formação teórica, ampla e consistente, sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, de modo a assegurar visão contextualizada dos conteúdos de sua área de atuação e viabilizar a construção do trabalho coletivo na escola como condição para as ações e para a produção interdisciplinar; c) Assegurar a interação teoria e prática, ao longo do processo formativo, tendo o trabalho docente como elemento articulador dessa interação e de modo que a prática não fique reduzida a um momento isolado na matriz e organização curricular; d) Propiciar o desenvolvimento da atitude investigativa como princípio formativo, epistemológico e eixo da organização e desenvolvimento do currículo; e) Desenvolver no educando a capacidade para a compreensão do professor da educação como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem às instituições educativas, com vistas à consolidação do princípio da gestão democrática da escola e ao desenvolvimento do currículo da educação básica na perspectiva da formação integral do educando; f) Estar organizado em consonância com o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores da respectiva instituição de ensino superior; Propiciar o acesso e domínio pelos professores em formação das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos, bem como a produção de novos materiais e de alternativas metodológicas no âmbito de sua área de trabalho; [...]. (Brasil, 2009b)

No âmbito da UFAM, o PARFOR foi implantado pela Resolução n.º 076/2009 do Conselho Universitário, no segundo semestre de 2009, com o objetivo de atender à demanda inicial de 1119 (um mil, cento e dezanove) vagas para professores, no exercício da docência, das redes estadual e municipais de ensino. A UFAM, no período de 2010 a 2014, conforme o edital publicado em seu Portal eletrônico procedeu à oferta que abrange aproximadamente 10 mil vagas distribuídas nas diferentes áreas nos campi da instituição. Em 2012 e 2013 mais de mil alunos das unidades acadêmicas da capital, dos *campi* do interior e do PARFOR receberam o grau de licenciados.

A UFAM realizou no período de 17 a 19 de setembro de 2013, cinco anos após seu início, o primeiro Seminário de Avaliação do Programa cujos objetivos, segundo o *folder* do evento, foi “avaliar o funcionamento do PARFOR e traçar diretrizes de trabalho para aprimoramento de ações no Estado do Amazonas”. Nessa primeira ação, com a participação dos órgãos envolvidos no acordo, nos dois dias programados para o evento, constaram grupos de trabalho e “Relatos de experiência”, não há indicação da apresentação de estudos e relatórios de pesquisa de avaliação do Programa em articulação com a Secretaria de Estado de Educação, e, das ações que foram implementadas, decorrentes da avaliação periódica da execução dos cursos.

No âmbito do IFPI, a instituição aderiu ao PARFOR no ano de 2010, ofertando 60 vagas, em duas turmas para o curso de 2ª Licenciatura em Matemática para o campus Teresina Central, com início das atividades no segundo período daquele ano. O FORPROF no Piauí foi implantado no dia 22 de dezembro de 2009, na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Entre as suas primeiras ações foi solicitar a homologação de catorze novos pólos de funcionamento da Universidade Aberta no Piauí, em vários municípios, tendo sido votada e aprovada, atendendo ao que consta o inciso III, artigo 2º da Portaria Normativa n.º 883, de 16 de setembro de 2009 do MEC.

O IFPI também realizou no período de 27 a 29 de agosto de 2014, quatro anos após seu início, o I Fórum de Licenciaturas do IFPI em que entre as apresentações fez avaliação do Programa, tendo, assim, como objetivos avaliar o impacto do PARFOR no Estado do Piauí e apresentar relatos de experiências. No Piauí, também, não há indicação da apresentação de estudos e relatórios de pesquisa de avaliação do Programa em articulação com a

Secretaria de Estado de Educação, e, das ações que foram implementadas, oriundas de avaliação periódica dos cursos em execução.

As informações documentais coletadas sobre os Fóruns Estaduais de Educação no Amazonas e Piauí, considerando a periodicidade das reuniões, pautas específicas para o PARFOR, observamos que o FORPROF/AM e FORPROF/PI publicaram no site da CAPES – é uma exigência que consta no Manual Operativo do PARFOR- atas das reuniões, que revelam a recorrência, como pontos de pauta, de assuntos sobre: regulação de criação e composição dos membros do fórum; regimento; organização da agenda de trabalho; deliberação sobre a oferta de vagas para formação de professores. Nas duas últimas reuniões, conforme atas datadas de 05/03/12 e 26/10/12, respectivamente do FORPROF/AM e FORPROF/PI, de modo geral, mantém o foco de pauta sobre as demandas quantitativas dos cursos do PARFOR.

Em âmbito nacional, a CAPES realizou no período de 21 e 22 de setembro de 2011 o I Encontro Nacional do PARFOR, integrando o processo de avaliação do PARFOR, tendo como finalidades: fomentar a troca e a socialização de experiências e reflexões; identificar proposições que contribuam para o aperfeiçoamento da gestão e execução do Programa; e, contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. O público-alvo desse evento foi: representantes das Instituições de Ensino Superior participantes do PARFOR, representantes das secretarias estaduais e municipais de educação e professores da rede pública da educação básica, matriculados nos cursos de licenciatura oferecidos no âmbito do PARFOR. Não há registro de outros eventos com tal objetivo organizado pela CAPES.

Apesar da importância das atribuições e urgência de eventos voltados para dinamizar a atuação dos Fóruns, percebe-se a ausência de publicação e divulgação dos resultados consolidados da avaliação periódica no âmbito do Programa pelo FORPROF haja vista, o tempo decorrido desde a publicação do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e das diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais.

Comentários finais

Compreende-se que a função social e política do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente- FORPROF, se efetiva pela participação dos profissionais da educação nos eventos que discutem e deliberam sobre a própria profissionalização. Este entendimento redimensiona os desafios lançados aos professores que buscam na escola um espaço de formação. Assim sendo, a atenção do Fórum como órgão deliberativo, consultivo e de assessoramento, não pode perder de vista que “a formação e a valorização profissional são faces indissociáveis da política de profissionalização” (Aguiar, 2011, p. 272).

Sendo o PARFOR uma política educacional de caráter permanente, que envolve a utilização de recursos públicos, crê serem, ainda, insuficientes os resultados de avaliação do Programa. É necessária a produção de análises quantitativas e qualitativas que indiquem o atendimento das demandas identificadas em cada situação específica, como reconhece a própria existência dos Fóruns Estaduais, para oferecer à sociedade respostas mais concretas dos resultados do programa executado pelas instituições envolvidas no ACT. A gestão de tal Programa necessita desenvolver ações de acompanhamento e avaliação sistemáticos, sob pena, de não o realizando, transformar sua execução em um processo burocrático e genérico, isto é, desenvolvido independentemente e sem levar em consideração o contexto.

Em relação ao FORPROF é necessário que, para o cumprimento de suas atribuições, faça constar da sua atuação o acompanhamento e a reflexão sobre os indicadores de qualidade da formação que os professores estão recebendo, incluindo as dimensões didático-pedagógicas (Projeto Político Pedagógico Institucional e de cursos); infraestrutura; corpo social (docentes e discentes), procedendo à realização de registros detalhados e atualizados sobre todos os cursos e atividades realizadas a cada ano e quem deles participou.

É preciso que os Fóruns estimulem no âmbito dos cursos do PARFOR a realização de estudos e pesquisas sobre seu desenvolvimento e de como as instituições que assumiram o Programa estão realizando, nas diferentes licenciaturas, o ensino e a pesquisa, em atendimento à uma formação que extrapole a dimensão instrumental da profissão docente. Esta preocupação decorre da nossa percepção de que há uma forte tendência à burocratização das ações de Programas dessa natureza, imposta pelas condições de execução das políticas públicas, em geral, e

pelas imposições do cotidiano institucional. Esta parece ser, por ora, a reflexão que podemos realizar em face do estudo, ainda em fase exploratória, que realizamos.

Finalmente, para retomar o tema do nosso objeto, vale lembrar seu objetivo:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade [...] que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. (Brasil, 2009b)

Referências bibliográficas

- Aguiar, M. Â. (2011). A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In L. F. Dourado, (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia; Belo Horizonte: Ed. UFG/ Ed. Autêntica.
- Brasil. (n.d.). Portal Educação, Ministério da Educação. *Plano Nacional de Professores da Educação Básica/-PARFOR*. Recuperado em 29 de junho, 2014, de <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Brasília: MEC.
- Brasil. (2009a). Ministério da Educação/MEC. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, Brasília: MEC.
- Brasil. (2009b). Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. *Documento Síntese*. Brasília: DEB/CAPES.
- Brasil. (2009c). *Portaria n. 883*, 16 de setembro de 2009. <http://www.portal.mec.gov.br>. Brasília: MEC.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DOU 23/12/1996.
- Brasil.(n.d.). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica – CGDO: Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR presencial. *Manual Operativa* <http://www.capes.gov.br/legislacao/Manual/Operativo>.
- Brasil. (2015). Diretoria de formação de professores da educação básica-DEB-*Relatório de gestão 2009-2014*. Brasília: MEC.
- Franzese, C. (2006). Mudanças recentes no Estado brasileiro: a reforma do modelo nacional-desenvolvimentista entre a garantia de direitos e a abertura do mercado. In M. do C. Albuquerque, (Org.). (2006). *Participação Popular em Políticas Públicas: Espaço de Construção da Democracia Brasileira*. São Paulo: Instituto Polis.
- Freire, P. & Shor, I. (2003). *Medo e Ousadia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ifpi Notícias. (2014). *I Fórum de Licenciaturas do IFPI*. Recuperado em 28 de dezembro, 2014, de <http://www.ufpi.edu.br>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. (2008). *Censo da educação superior: sinopse estatística – 2007*. Brasília: INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. (2010). *Censo da educação superior: sinopse estatística – 2009*. Brasília: INEP.
- Rua, M. das G. *Políticas públicas* (2009). Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB.
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M. de, & Evangelista, O. (2002). Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos 1990. (pp. 45-72). In. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, (16), (pp. 20-46). http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Tedesco, J. C. (1995). *Sociologia da Educação*. (4a ed.). Campinas São Paulo: Autores associados.
- Teixeira, E. C. (2002). O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. Salvador: AATR.
- Ufam Notícias. (2014) *Folder*. Seminário do Parfor. Recuperado em 29 de junho, 2014, de <http://www.ufam.edu.br>. Acesso em 29 de junho de 2014.

PORTUGAL, 1759-1772: INSTITUIÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL, COM ESPECIAL REFERÊNCIA A POMBAL E AO ENSINO COMERCIAL E CONTABILÍSTICO

Miguel Gonçalves

Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra

Susana da Fonseca Ribeiro

Universidade de Aveiro

Introdução

A motivação para este trabalho prende-se com uma tentativa de resposta a um repto lançado numa aula de uma unidade curricular de um mestrado em Ciências da Educação conferido por uma instituição de ensino superior portuguesa. O assunto específico em análise prendia-se com a emergência/origem do sistema educativo público em Portugal. Um dos diapositivos fornecidos ao corpo discente focava a ação neste domínio do Marquês de Pombal, principal secretário de Estado do governo de D. José, no período de 1750 a 1777. Mais concretamente, a principal ideia veiculada centrava-se nas reformas pombalinas no ensino, circunscrevendo a baliza temporal da atuação do governante a duas datas: de 1759 a 1772.

A recordatória motivou-nos a querer saber mais sobre essas iniciativas pombalinas do Portugal setecentista e, o que é o mesmo, tentar perceber quais foram as áreas de educação intervencionadas por uma das figuras mais marcantes da sociedade portuguesa. Em simultâneo, o objetivo também é o de confirmar se, de facto, a historiografia do ensino público português atribui a Pombal¹²⁰, sem sombra para grandes reservas, o papel de agente institucionalizador do ensino estatal em Portugal. Em suma, as questões de pesquisa que propomos tratar são: 'o que aconteceu?'; 'onde aconteceu?' (quais as áreas de intervenção); e 'quem?' (qual o responsável pelo(s) acontecimento(s)) (Yin, 2009, p. 8).

Este artigo pretende contribuir para a literatura de três maneiras interligadas. Por um lado, procura aumentar os estudos sobre a emergência dos modernos sistemas educativos estatais, em especial o caso português. De outra parte, procura contribuir para o aumento do conhecimento associado à contribuição específica dos principais atores causadores da mudança de paradigma no que respeita à instituição do ensino público e oficial em Portugal. Por último, o artigo intenta perceber se especificamente a contabilidade representou um campo de saber alvo da preocupação do poder público, fazendo assim parte da relação das áreas de ensino intervencionadas em Portugal no início da segunda metade do século XVIII.

A procura pelas origens tem sido tema de debate epistemológico, havendo autores que expressam preocupação com aquilo que, por exemplo, no seio da comunidade de historiadores tradicionais da contabilidade, consideram ser uma fixação excessiva por questões relacionadas com a paternidade de acontecimentos (cf. Hopper e Armstrong, 1991). Não se ignora esta apreciação, mas acredita-se que as pesquisas históricas de uma área de saber são instrumentais, porque permitem compreender melhor o presente e servem também para testar afirmações sobre o passado (Keenan, 1998), um dos objetivos prosseguidos pelo desenvolvimento deste estudo.

O assunto escolhido tem interesse, porque são escassos os temas de investigação histórica estudados em Portugal nos mestrados em Ciências da Educação, tanto mais quanto se confia em que uma disciplina apenas começa a solidificar-se e a granjear reputação na academia quanto mais se sabe dos seus fundamentos e premissas

¹²⁰ Ao longo do texto, usaremos indistintamente a designação Pombal para nos referirmos ao líder do governo de D. José no período de 1750 a 1777, sem prejuízo da nomenclatura nem sempre corresponder a épocas da sua vida em que efetivamente era conhecido por esse nome. Oficialmente, Sebastião José de Carvalho e Melo foi outorgado com o título de Marquês de Pombal apenas em 1770 (Serrão, 1982).

históricas. Por norma, sempre que a literatura de uma área de saber começa a centrar a sua atenção na componente histórica da disciplina isso representa um sinal de amadurecimento científico. O *paper* também apresenta interesse e utilidade, na medida em que fornece informação contextual sobre as motivações para a instituição e génese do sistema educativo estatal em Portugal. Ao fazê-lo, um estudo deste tipo visa tratar a omissão identificada na literatura produzida pelos mestrados focados sobre temáticas de índole histórica e revisionista.

Em qualquer domínio de conhecimento científico, a pesquisa representa um esforço organizado para investigar problemas e responder a questões (Flesher & Samson, 1990). Para a concretização das respostas às questões iniciais formuladas, usa-se a como estratégia a narrativa, a qual é composta por um tema e por um argumento (cf. Stone, 1979). Este estudo enquadra-se neste âmbito, porque assume que a narrativa nele contida reflete a organização de dados expostos em ordem cronológica cujo conteúdo está focado na descrição de uma história única e coerente, embora possa haver sub-histórias (Stone, 1979).

Para tanto, organizámos o trabalho em seis secções. Assim, após a introdução, a segunda secção cuida de fornecer ao leitor os principais passos metodológicos tomados no decurso da investigação. A terceira secção trata de prover uma panorâmica geral sobre como era encarada em Portugal a obrigação de ensinar e de educar e a quem pertencia esta responsabilidade antes da entrada em cena do governo quase pessoal de Pombal, corria o ano de 1750. Na oportunidade da quarta secção, tecem-se referências ao contexto político, económico, social e educativo referente aos primeiros anos do consulado pombalino (1750-1760). A rutura de paradigma, ou seja, a institucionalização da educação e do ensino estatal em 1759, estuda-se detalhadamente na quinta secção, a mais desenvolvida do artigo. Por último, sistematizam-se as conclusões, as contribuições teórico-práticas para a sociedade e as limitações do trabalho, bem como se antecipam possíveis linhas de investigação futura.¹²¹

Metodologia e método

Uma primeira palavra de salvaguarda sobre a perspetiva metodológica da comunicação. A realidade histórica não se constrói por um observador neutral e submisso; a história é sempre, até certo ponto, uma construção do autor (Hespanha, 1982).¹²²

O protocolo metodológico utilizado no desenvolvimento da pesquisa considerou os seguintes três pilares, seguindo Raupp e Beuren (2006): a) quanto aos objetivos, descritiva; b) quanto aos procedimentos, bibliográfica; e c) quanto à abordagem do problema, qualitativa. A pesquisa descritiva traduz-se num estudo intermediário entre a pesquisa exploratória e a explicativa, a bibliográfica é desenvolvida especialmente mediante material já trabalhado, ou seja, fontes de evidência secundárias, principalmente livros e artigos científicos e/ou profissionais, e a investigação qualitativa é aquela que não recorre a instrumentos estatísticos (Raupp & Beuren, 2006).

Este estudo confirma, por conclusões observáveis posteriormente, duas das características restritivas de estudos qualitativos: ele é interpretativo e empático (cf. Stake, 2012). Interpretativo, por uma parte, porque está orientado para o facto de a investigação ser uma interação investigador-sujeito e empático, por outra, porque presta atenção à intencionalidade dos atores intervenientes no objeto em análise (Stake, 2012). Cumpre também lembrar que, por natureza, a investigação qualitativa é subjetiva (Stake, 2012) e que toda a investigação depende da interpretação (Stake, 2012). Por outro lado, a investigação qualitativa revela-se útil para o estudo da contabilidade como símbolo implicado no processo de construção social (Covaleski & Dirsmith, 1990).

No que respeita ao método, isto é, a técnica específica de recolha de dados (Silverman, 2001), uma vez que o que aqui tratamos relaciona-se com um passado (relativamente) longínquo, aceita-se que o estudo se confine essencialmente a um único método de investigação qualitativa (Vieira, Major e Robalo, 2009) – a técnica de pesquisa conhecida na literatura como ‘análise de textos e documentos’ (Wolff, 2004, pp. 284-290; Flick, 2009, pp.

¹²¹ Importa esclarecer que, naquilo que respeita ao protocolo de referência, se a citação não for absolutamente textual, a indicação da(s) página(s) consultada(s) ainda assim vem assinalada, a não ser que a ideia retirada se repita por diversas vezes ao longo dos trabalhos em questão, caso em que se assinala apenas o ano de edição da obra.

¹²² A construção desta secção apoia-se em Gonçalves e Marques (2011) e em Gonçalves, Lira e Marques (2013).

257-260; Vieira et al., 2009, pp. 140-141; Stake, 2012, p. 84), Yin (2009, p. 8), análise de arquivo. De acordo com Yin (2009), este método é particularmente apropriado sempre que estiverem reunidas três condições: (1) se as questões de investigação colocadas disserem respeito a 'o que aconteceu?', 'onde aconteceu?' e 'quem foi o responsável?'; (2) se não for possível o controlo, por parte do investigador, dos eventos comportamentais dos agentes estudados; e (3) se a pesquisa for sobre acontecimentos não contemporâneos.

Os principais textos e documentos consultados cingiram-se a artigos, monografias, livros, dicionários e enciclopédias (fontes secundárias) e a legislação da época e uma carta¹²³ autógrafa de Pombal (fontes primárias). Esta missiva, escrita em Londres em 19 de fevereiro de 1742, está endereçada ao Cardeal da Mota (1686-1747), conselheiro de D. João V desde 1717, feito cardeal em 1727 e que em 1742 desempenhava funções análogas às de primeiro-ministro. O estudo funda-se assim em documentação, primária e secundária, essencialmente compulsada na Biblioteca Nacional de Portugal, em Lisboa, através de consultas presenciais. A lista de referências secundárias versa sobre trabalhos realizados por autores procedentes do campo da história da educação em Portugal, a par de estudos realizados por autores do âmbito da história da contabilidade portuguesa.

Abordagens de ensino em Portugal antes de 1750

Tal como é do conhecimento geral, em Portugal, assim como na generalidade do resto da Europa Ocidental, o ensino como atividade organizada esteve a cargo e sob responsabilidade da Igreja Católica.

A evidência documental mais remota na qual vem mencionada e localizada uma escola é relativa ao século XI, anterior, portanto à fundação da nacionalidade portuguesa, e diz respeito à Sé de Braga e à sua escola na catedral, datada do ano de 1072 (Carvalho, 2008). Durante o período de edificação de mosteiros é de salientar a ação de duas ordens religiosas: a Ordem dos Cónegos Regrantes de Santo Agostinho e a Ordem de Cister, de São Bernardo (Carvalho, 2008). Estas duas congregações foram responsáveis pelos mosteiros de Santa Cruz (em Coimbra) e de Alcobaça, respetivamente, ambos conhecidos pelas suas coleções de manuscritos, mas onde também se desenvolveu uma notável atividade pedagógica.

É neste contexto de difusão cultural, corporativamente cristã e religiosa, que surgem por toda a Europa universidades devidamente certificadas pelo poder papal. Em Portugal, a criação do Estudo Geral, nome dado na época às universidades, remonta ao ano de 1290, com a confirmação de Nicolau IV por bula papal de 9 de agosto de 1290, a qual legitimou o funcionamento da respetiva instituição de ensino superior em Lisboa, criado originariamente por D. Dinis em 1288 (Mattoso & Sousa, 1997; Carvalho, 2008).

A par da universidade, entretanto, transferida para Coimbra¹²⁴, existiram, como contam Mattoso e Sousa (1997), as seguintes tipologias de escolas no nosso país para os séculos XIV e XV, todas dependentes física e intelectualmente da Igreja: escolas catedrais, escolas capitulares¹²⁵, escolas monásticas, escolas conventuais, escolas palacianas¹²⁶, escolas municipais, escolas paroquiais e escolas domésticas¹²⁷.

Um facto dominante do panorama de ensino em Portugal consistiu na ação da Companhia de Jesus, fundada em Paris em 1534 por Inácio de Loyola (e mais nove discípulos). Esta organização eclesiástica enraizou-se no nosso país a partir da sua instalação em Lisboa no mosteiro de Santo Antão, em 1540, a primeira casa própria de que a companhia beneficiou no mundo (Carvalho, 2008). Foram os Jesuítas que promoveram e fomentaram a educação, chamando a si o ensino, mormente aquele ministrado nos seus colégios (Saraiva, 2003). Criada no clima da Contra-Reforma, esta companhia vai estender a sua influência a toda a atividade pedagógica, do ensino elementar ao universitário, vindo mesmo a ter em Portugal a sua própria universidade, fundada em Évora em 1559. Os jesuítas

¹²³ Esclareça-se que a correspondência em foco se encontra concretamente na Coleção Pombalina, disponível na sala de leitura de Reservados da Biblioteca Nacional de Portugal (códice 657 - fólhos 61 a 92).

¹²⁴ A universidade portuguesa oscilou cinco vezes entre Lisboa e Coimbra, até se fixar definitivamente em Coimbra em 1537 (Grácio, 1988).

¹²⁵ Informam-nos Mattoso e Sousa (1997) que estas escolas funcionavam em colegiadas e não em sés, estando muitas vezes isentas da supervisão episcopal. Segundo Carvalho (2008, p. 37), a designação colegiada, tendo o seu étimo na palavra latina collegium (colégio), dizia respeito a igrejas presididas não por bispos, mas por um prior.

¹²⁶ Mattoso e Sousa (1997) esclarecem que estas escolas funcionavam nos paços dos reis ou dos senhores.

¹²⁷ Esta designação era conferida ao ensino ministrado a título privado, cujo magistério estava sobretudo a cargo de mestres seculares, mas também de clérigos regulares, em menor dimensão (Mattoso & Sousa, 1997).

formavam um sistema organizado de ensino, o único de que beneficiava o reino e os seus domínios ultramarinos: “a sua inserção numa rede internacional garantia a qualidade do ensino, com frequente substituição e atualização do corpo docente” (Buescu, 2012, p. 61).

A Congregação do Oratório de S. Filipe de Néri, acomodada em Portugal a partir de 1667, ocupa na história da educação em Portugal até 1750 um papel importante. Os *néris*, como eram popularmente conhecidos, desempenharam um papel preponderante no ensino durante a segunda metade do século XVIII, participando a fundo nas reformas do Marquês de Pombal (Carvalho, 2008). Em 1745, o edifício do então chamado Hospício de Nossa Senhora das Necessidades (onde é atualmente o Ministério dos Negócios Estrangeiros) foi doado à Congregação do Oratório, registando-se nessa instituição (vulgo Casa das Necessidades) uma atividade pedagógica regular (Fiolhais & Martins, 2010).

Em 1758, a Companhia de Jesus foi implicada na tentativa de regicídio ocorrida em setembro desse ano contra o rei D. José. Pombal, um ano depois, em 1759, aproveitou esta circunstância para a expulsão do país e dos domínios ultramarinos nacionais, confiscando-lhe todos os bens, em particular as suas casas conventuais. Os inicianos eram considerados pelo governante ao serviço do gabinete de D. José como um entrave e uma força de bloqueio aos propósitos reformadores gerais que defendia para o progresso de Portugal.

Com o afastamento dos jesuítas em 1759, tornaram-se prementes alterações no sistema de ensino em Portugal, porque eram eles que asseguravam o ensino dos estudos menores (primeiras letras) e parte dos estudos maiores (ensino universitário de Évora). Entendido um sistema de educação como um aparelho ideológico do Estado (Rodrigues & Craig, 2009), Pombal via-se agora a braços com a substituição do anterior aparelho dominante, a Igreja, devido à perda de poder e influência dos jesuítas (Rodrigues & Craig, 2009). Em 1759, como faz sobressair Buescu “não existia em Portugal ensino público não universitário, [pois] nunca o poder central se tinha envolvido em questões de instrução pública” (2012, p. 60).

Entretanto, os ideais iluministas começavam no século XVIII a ganhar protagonismo. Com o Iluminismo surgiu nos países católicos a convicção, semelhante à que no século XVI, com a Reforma Católica, emergiu nos países protestantes, de que o ensino deveria ser assumido como uma responsabilidade do Estado e que, como tal, deveria representar uma atribuição da esfera de competências dos governos (Gomes, 1982). Contudo, a administração pública portuguesa era ineficiente (veja-se o relato paradigmático de Ratton¹²⁸, 1813), pontificada por Secretários de Estado doentes e acamados¹²⁹, impreparados e com poucos conhecimentos políticos e económicos. Mesmo o rei D. João V encontrava-se parcialmente paralisado desde 1742, vítima de um ataque de apoplexia (Barreto, 1986). Acrescia a este panorama a acentuada devoção, credência e intolerância religiosas da sociedade portuguesa (Chantal, 2005; Rodrigues & Craig, 2009 e 2010), verdadeiros obstáculos à disseminação de ideias reformadoras e progressistas. Ilustrativo disto mesmo é a observação de Cheke (1946), quando refere o testemunho unânime de viajantes britânicos que à época passaram por Portugal, os quais descreviam “um país mergulhado em ignorância e superstição, num estado de verdadeira estagnação”.

Contexto político, económico, social e educativo: 1750-1760

As investigações históricas carecem de que as exposições por elas fornecidas estejam vinculadas ao ambiente contextual que as criou e no qual as mesmas foram produzidas (Flesher & Samson, 1990).

¹²⁸ Pessoa íntima de Pombal (Serrão, 1982), pombalista convicto (D’Alcochete, 1994), Jacques Ratton (1736-1820), mais conhecido por Jácome Ratton, foi um industrial e um homem de negócios conceituado da Praça de Lisboa. Francês de nascimento, mas naturalizado português em 1762, a sua casa de comércio mantida com o seu pai em Lisboa era, segundo uma informação do embaixador francês para Versalhes, a maior casa francesa de negócio em Portugal (D’Alcochete, 1994). Vem para Portugal com 11 anos de idade e aqui faz o tirocinio nos negócios, aprendendo o comércio no escritório da firma dos pais em Lisboa, no qual entrara antes de completar 14 anos de idade (Ratton, 1813). Por cá ficou 63 anos, de maio de 1747 a setembro de 1810 (cf. título da obra). Este comerciante é autor da memória auto panegírica *Recordações de Jácome Ratton*, livro publicado em Inglaterra em 1813, o qual apresenta diversas referências e declarações encomiásticas acerca do consulado pombalino (leia-se aqui, com muita utilidade, Gomes, 1999). Trata-se de um documento com relevância bastante para a história económica, social e contabilística portuguesa da segunda metade do século XVIII e primeiro quartel do século XIX.

¹²⁹ Por exemplo, o único Secretário de Estado a transitar do governo de D. João V (reinado de 1706 a 1750), Pedro da Mota e Silva, Secretário de Estado do Reino, há anos que se apresentava inválido, recebendo e despachando em sua casa (Gonçalves et al., 2013).

Em 1750, com a morte de D. João V, ascende ao trono o seu filho D. José, que a História de Portugal cognominou de *o Reformador*. De um ponto de vista demográfico, na mediania do século XVIII, a população do reino (apenas a metrópole) não excedia 2,3 milhões de habitantes (Serrão, 1996). As contas públicas apresentavam-se niveladas: as receitas atingiam um valor de 6.000 contos (aproximadamente) na década de 1760, tornando possível equilibrar as despesas correntes do reino (Mata & Valério, 2011).

Um dos resultados mais significativos da mudança política ocorrida em 1750 foi o reforço do aparelho do Estado, como entidade institucional e como agente de intervenção sobre a sociedade portuguesa (Serrão, 1986). A escolha para Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e Guerra (uma das três secretarias de Estado do gabinete josefino, bem como do governo de seu pai) recaiu numa das figuras mais controversas de sempre, para o bem e para o mal, da história política e social portuguesa - Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782). Comumente conhecido por Marquês de Pombal, o novo Secretário de Estado era um estrangeirado que havia sido enviado extraordinário (cargo equiparado ao de embaixador) em Londres (1738-1743; seis meses também em 1745) e, depois, embaixador em Viena (1745-1749). Pombal era tido como um autodidata culto, letrado e bastante conhecedor de matérias de administração pública e privada, não havendo, contudo, evidência empírica que permita sustentar que tenha cursado a Faculdade de Leis da Universidade de Coimbra. De facto, o arquivo da velha universidade não guarda registo algum de matrícula nem de exame de um aluno com o nome de Sebastião José de Carvalho e Melo (Pombal) (Serrão, 1982).

De um ponto de vista económico, Portugal no século XVIII, especialmente na primeira metade da centúria, apresentava-se como um país cuja atividade comercial de grande importação e exportação encontrava-se nas mãos de estrangeiros, notadamente ingleses e franceses (Cheke, 1946). Com a tendência nacional de se importar a produção desses países, "as iniciativas joaninas [de D. João V], quase todas, saldaram-se por rotundos fracassos e, à morte de *o Magnânimo*, achavam-se paralisadas ou ameaçadas de falência" (Pedreira, 1988, p. 287). Isto dito, praticamente não existiam empreendimentos manufatureiros nacionais preponderantes, com destaque apenas para, segundo Rodrigues e Mendes (1999, p. 158), a Fábrica de Papel da Lousã, criada em 1714, a Fábrica de Vidros de Coima, estabelecida em 1719, a Fábrica de Pólvora de Barcarena, inaugurada em 1729, e a mais relevante de todas as instituídas no reinado de D. João V, a Companhia da Fábrica das Sedas, fundada em Lisboa em 1734.

O apreço pela moda estrangeira, mormente a francesa, havia-se, entretanto, disseminado pelo país, o que também contribuía para o aumento das importações (Saraiva, 2003). Também está bem documentada a tendência, verificada na época, para o afrancesamento da cultura portuguesa, seja em gostos literários e artísticos, seja em aspetos ideológicos (Caeiro, 1980). E não se julgue que esta realidade era apenas delimitada à capital do reino, Lisboa, porquanto na província, por exemplo em Coimbra, conforme argumenta Ribeiro Sanches¹³⁰, só na Rua da Portagem encontravam-se 12 a 15 lojas estrangeiras onde os estudantes da universidade compravam meias, fivelas, luvas, estojos, tesouras e tudo o mais importado de França e Inglaterra (Vázquez Jiménez, 1997). Do mesmo passo, citando um documento oficial inglês redigido pelo consulado em Lisboa, Azevedo (1973) informa que no período pombalino a feitoria inglesa de Lisboa contaria com 102 negociantes à frente de escritórios de comércio (fora os seus auxiliares), a maioria agentes de mercadores londrinos. "O comércio achava-se todo nas mãos de súbditos britânicos", referência que se toma de Azevedo (1909, p. 254). Os comerciantes e mercadores britânicos tornaram-se bastante ativos em Portugal, em função do aumento do comércio verificado entre Portugal e Inglaterra como consequência da associação política firmada entre as duas nações em 1661 (Rodrigues & Craig, 2009), estabelecendo-se principalmente nas cidades de Lisboa, Porto e Funchal e tomando conta da maior parte do comércio externo nacional (Mata & Valério, 2011).

Ponto igualmente a considerar, no quadro da dependência nacional face às potências estrangeiras, é o do ramo de atividade económica relativo aos seguros. Antes do período pombalino, a maioria dos seguros marítimos fazia-se por intermédio dos comerciantes não nacionais, em especial ingleses, chegando a Casa dos Seguros de Lisboa a encerrar por faltarem seguradores portugueses (Marques, 1977).

¹³⁰ Cristão-novo, médico e intelectual estrangeirado setecentista, António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783) abandonaria Portugal em 1726, não regressando mais, evitando assim o espectro da perseguição inquisitorial portuguesa (Serrão, 1986).

Relevante é também mencionar que, com o incêndio que se seguiu ao terramoto de 1 de novembro de 1755, houve, de acordo com Rau (1951), uma “enorme confusão resultante da desorganização de todos os serviços públicos, das tesourarias e da contabilidade”, notadamente pela perda dos livros de receita e despesa da antiga repartição financeira, pública e contabilística do reino, os Contos do Reino e Casa (vulgo Casa dos Contos), substituída apenas em 1761 com a fundação do Erário Régio. Neste particular que se prende com a contabilidade pública,

[de] 1389, ano em que é publicado o primeiro regulamento, que se conhece, de uma repartição contabilística, até 1761, ano em que, pela Carta de Lei de 22 de dezembro, se cria o Erário Régio, com a qual passa a ser obrigatório efectuar a contabilidade pública pelo método das partidas dobradas, a escrituração era efectuada segundo o sistema unigráfico [partida simples]. (Gomes, 2004, p. 33)

Sob o ponto de vista educativo, apenas existiam duas formas de obter instrução elementar/primária: ser originário de uma família nobre, com prerrogativa de tutoria privada e aconselhamento doméstico, ou frequentar os colégios da Companhia de Jesus (Buescu, 2012). Quanto a universidades, apenas as duas já mencionadas anteriormente, a de Coimbra e a de Évora.

Em termos políticos e sociais, embora tenha génese em reinados anteriores, o Despotismo Iluminado vigorou de forma vinculada a partir da entronização de D. José, com a publicação de um conjunto de leis orientadas para o progresso do Estado e felicidade dos súbditos (Serrão, 1996). Para os teóricos políticos e reformistas do século XVIII, Pombal constituía um exemplo extraordinário da aplicação prática das teorias do Despotismo Iluminado (Reill & Wilson, 2004). Em 1756, transitando da pasta de Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e Guerra para a secretaria de Estado do Reino, ele passa a tutelar a área de intervenção mais abrangente do governo. À época, já o Marquês havia provado o seu merecimento junto do monarca, sobretudo após o terramoto de 1 de novembro de 1755.

Pombal era partidário de um sistema político-social que em termos contemporâneos veio a ser conhecido por Mercantilismo. Esta teoria económica advoga, entre outros princípios, que as importações fossem evitadas, por forma a diminuir a conseqüente saída do ouro, e que fossem substituídas por produção nacional e decorrente aumento de exportações, com o objetivo de entrada de ouro no país (Saraiva, 2003). Durante o seu período de permanência em Londres, Pombal reuniu na sua biblioteca¹³¹ pessoal, entre outros diversos títulos de publicações políticas e económicas, clássicos sobre o Mercantilismo, alfândegas, finanças, manufaturas, companhias de comércio monopolistas, o processo de industrialização francesa da segunda metade do século XVII personificado por Jean-Baptiste Colbert e, também, livros de contabilidade por partidas dobradas, em especial franceses (cf. Serrão, 1982; Barreto, 1986; Gomes, 2007; Rodrigues & Craig, 2009; Gonçalves et al., 2013). Neste ângulo, os livros da sua biblioteca em Londres sugerem que Pombal foi uma das primeiras pessoas portuguesas a ter contato com o conhecimento escrito de obras impressas explicativas do método das partidas dobradas (Gonçalves *et al.*, 2013) e das suas vantagens informativas e de controlo em relação ao método das partidas simples. Um exemplar que adquiriu em Londres, uma edição de 1732, a quinta, foi o *La Science des Négocians et Teneurs des Livres* (Barreto, 1986; Gomes, 2007). Este livro, cuja primeira edição data de 1704, da autoria de Mathieu de la Porte (*ca.* 1660 – *ca.* 1732), um professor de escrituração por partidas dobradas nascido nos Países Baixos (em Nijmegen, atual Holanda), mas naturalizado francês em 1705, foi modelo de textos sobre partidas dobradas durante mais de 100 anos, sendo um manual de influência no desenvolvimento da contabilidade em países como Espanha, França, Itália e Portugal (Carqueja, 2011), ao ponto de ter sido considerado ao longo do século XVIII como o mais clássico manual de contabilidade (Jouanique, 1993).

Na capital inglesa, o erudito Pombal estudou e assistiu a conferências de professores de Comércio (Pombal, 1742; Serrão, 1982; Rodrigues & Craig, 2010), com o desejo de procurar instruir-se “[...] nos fundamentos por que [...] haviam tantas cortes sábias e providentes monopolizado o comércio oriental [por meio de companhias de comércio privilegiadas]” (Pombal, 1742, § 37) (português moderno). De igual forma, muitas das ideias que veio a implementar mais tarde em Portugal foram forjadas a partir da sua enviatura em Londres, como, por exemplo, a

¹³¹ Três volumes in folio manuscritos, datados de 1743, compõem o catálogo da biblioteca de Pombal em Londres, correspondente a 565 títulos (códices 165, 166 e 167 da Coleção Pombalina da Sala de Reservados da Biblioteca Nacional de Portugal, em Lisboa) (Barreto, 1986). Na explicação dos critérios de seleção dos livros, Pombal refere que os mesmos tinham como propósito a instrução dos ministros de gabinete e homens de Estado (Barreto, 1986).

instituição da Aula do Comércio (1759-1844) (Barreto, 1986; Rodrigues & Craig, 2004; Rodrigues, Gomes & Craig, 2004), a sua primeira iniciativa governamental no campo da educação e do ensino público.

Para além da tentativa pombalina de reforma mercantilista, na mira do Marquês estão também as ordens influentes: o clero e a nobreza. É neste contexto que surge a expulsão dos jesuítas, medida com contornos complexos, mas com origem principal na tentativa de regicídio de setembro de 1758, como em outro lugar ficou dito. O processo sumário levado a cabo pelo Tribunal da Junta da Inconfidência levou igualmente à condenação de representantes da grande nobreza, também eles implicados no crime de lesa-majestade (Serrão, 1982).

Em fecho, perante este fundo de conjuntura esboçado, atentemos na síntese de Gonçalves et al.:

à entrada da década de sessenta do século XVIII achavam-se resolvidos os conflitos do gabinete pombalino com os três braços do Estado: com o povo, em virtude das condenações à morte de alguns dos populares envolvidos em Fevereiro de 1757 na revolta ocorrida no Porto contra os privilégios da Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro; com a nobreza, por intermédio das execuções de alguns Távora, Aveiro e Atouguia, em Janeiro de 1759; e, com o clero, através da expulsão dos jesuítas, em Setembro de 1759. (Gonçalves et al., 2013, p. 148)

Institucionalização do ensino estatal em Portugal: a rutura do paradigma

Os portugueses foram os precursores do movimento que levaria à expulsão dos jesuítas da Europa católica e à supressão da Companhia de Jesus pelo próprio papa em 1773 (Torgal, 1982; Maxwell, 2004).

Em Portugal, a expulsão da organização em 1759 conduziria à reforma forçada do ensino, dada a derrocada que o desmantelamento da rede de ensino jesuítica provocara. É visível que até então não teria existido preocupação na área da educação por parte do governo: “à data destes acontecimentos ia Pombal no nono ano da sua governação sem que tivesse mostrado, até aí, qualquer interesse pelas questões do ensino” (Carvalho, 2008, p. 428). Ainda assim, a primeira medida a ser tomada pelo gabinete de D. José data de 17 de agosto de 1758 e relaciona-se com a confirmação por alvará régio de um diretório datado de 1757 que mandava criar em todas as povoações de índios do Grão-Pará e Maranhão (Brasil) duas escolas públicas elementares, uma feminina e outra masculina (Gomes, 1982).

Outra medida tomada no ramo do ensino, que antecede quatro meses a expulsão dos jesuítas, é a criação da Aula do Comércio, cujos estatutos datam de 19 de maio de 1759 (ver estatutos da Aula do Comércio). Comenta Carvalho que a Aula do Comércio é, “cronologicamente, a primeira providência tomada pelo ministro de D. José [Pombal] para ocorrer às necessidades do nosso ensino” (2008, p. 458). A relevância para a história da contabilidade da fundação da Aula do Comércio advém essencialmente da circunstância de nela ter sido ensinada escrituração comercial por partidas dobradas pela primeira vez em Portugal.

Esta escola burguesa, criada dentro de um contexto económico e social de reforma administrativa pombalina (Santana, 1985), foi a primeira unidade de ensino técnico comercial e contabilístico financiado pelo Estado e, segundo alguns autores (*e.g.*, Azevedo, 1961; Rodrigues, Gomes & Craig, 2003a, 2003b; Rodrigues & Craig, 2004; Rodrigues et al., 2004), pode mesmo tratar-se da primeira escola pública, à escala mundial, a ensinar e a formar profissionais de contabilidade, os denominados guarda-livros. Não deve ser negligenciada também a circunstância de ter ocorrido na Aula do Comércio a primeira experiência de ensino e aprendizagem da economia (política) em Portugal (Cardoso, 1984; Almodovar & Cardoso, 2012), por intermédio, fundamentalmente, de uma postila (texto ditado pelo professor nas aulas) de acentuado conteúdo doutrinário mercantilista intitulada *Notícia Geral do Comércio*, da autoria de Alberto Jaqueri de Sales (1731-1791), um docente cujo magistério teve início em 1762 e se prolongou ininterruptamente até 1784 (Cardoso, 1984; Rodrigues & Craig, 2009).

As matrículas nesta escola eram efetuadas de três em três anos, visto ser essa a duração do curso (Azevedo, 1961, p. 11). O rei D. José e o seu primeiro-ministro mostraram sempre muita consideração por esta escola, assistindo aos exames públicos dos aulistas com toda a corte, para o que se construiu propositadamente uma tribuna real (Correia, 1931a; Correia, 1931b; Santana, 1987; Rodrigues et al., 2003b; Ratton, 1813). Contando com 61 alunos matriculados, a escola implementou-se em Lisboa e registou uma longevidade de 85 anos, até 1844, ano em que foi integrada no Liceu Nacional de Lisboa (Cardoso, 1984; Gonçalves, 2010a, 2010b). Estão publicados diversos

estudos sobre diferentes aspetos deste estabelecimento de ensino, num movimento historiográfico que se tem vindo a notar especialmente nos últimos 15 anos (ver, por todos, Rodrigues et al., 2004). Esta abundante produção historiográfica justifica-se, em nosso entendimento, por estarmos na presença da mais importante instituição portuguesa de ensino não superior da segunda metade do século XVIII, seja em reconhecimento social, seja em número absoluto de alunos inscritos.

Em 1759 foi tomada pelo governo pombalino outra medida legislativa, a criação de classes para o ensino da Gramática Latina e da Retórica em todas as vilas cabeças de comarca (Saraiva, 2003). O alvará de 28 de junho de 1759, relativo à fundação destas classes, o mesmo em que se declaram extintas as escolas da Companhia de Jesus (Gomes, 1982; Carvalho, 2008), cria o cargo de Diretor-Geral dos Estudos e, no dizer de Carvalho “pela primeira vez, na história do nosso ensino, surge uma entidade, subordinada ao poder vigente, que superintende nos serviços do ensino elementar e médio” (2008, p. 431). Esta legislação consistiu fundamentalmente na criação de diversos lugares de professores para três áreas específicas: Gramática Latina e Portuguesa, Língua Grega e Retórica (Gomes, 1982). Vai mais longe Marques (1998) ao referir que o diploma criou também no reino classes de Hebreu e que os professores deveriam também ensinar aos alunos (do género masculino) conhecimentos de aritmética, catecismo e regras de boa educação.

Em 1761, é criado em Lisboa o Colégio Real dos Nobres (1766-1837) (ver estatutos do Colégio Real dos Nobres). Todavia, devido às dificuldades no recrutamento de professores para a lecionação das disciplinas científicas, apenas entra em funcionamento em 1766, razão pela qual a maioria do seu corpo docente foi recrutado no estrangeiro, particularmente em Itália (Aguilar, 1935; Carvalho, 1959; Galvão-Teles, 2006). O objetivo desta escola consistiu em proporcionar exclusivamente aos descendentes masculinos dos aristocratas e dos grandes homens de negócio uma formação científica que pudesse substituir um muito concorrido colégio dos jesuítas em Lisboa – o colégio de Santo Antão (Saraiva, 1983).

O programa curricular observava as Humanidades, as Ciências e as Atividades Físicas, com destaque para a aprendizagem das Matemáticas e da Física Experimental, procurando-se desse modo aderir às novidades pedagógicas do tempo (Carvalho, 1994). No entanto, o funcionamento do Colégio dos Nobres revelou-se um “espetacular desastre” (Carvalho, 1959) e um enorme insucesso em termos da sua frequência¹³² (Gomes, 1982; Buescu, 2012), ainda que Pombal acreditasse tanto no projeto ao ponto de nele inscrever o seu filho mais novo como um dos 24 alunos a efetuar a matrícula nesse ano de inauguração da escola, 1766 (cf. Gonçalves, 2013). Deficientemente organizada, a escola não constituiu, pois, um êxito da política de ensino de Pombal, uma vez que muitos dos seus colegas eram provenientes das mais nobres famílias do reino que, como se sabe, não eram favoráveis ao domínio do estadista (Serrão, 1982).

Viveu este colégio duas fases bem diferentes: a primeira, de 1766 até 1772, ano em que foi extinto o ensino científico; e a segunda, desde esta última data, até 1837, ano em que foi mandado encerrar por ser incompatível com os princípios do Liberalismo em Portugal (Carvalho, 1959). Este estabelecimento de ensino foi fundado em antigas instalações de um convento de jesuítas, expropriado a essa ordem religiosa em 1759 (Gomes, 1982; Buescu, 2012). Não obstante, algumas vantagens foram retiradas do investimento efetuado neste colégio, uma vez que os materiais didáticos e científicos foram transferidos para a Universidade de Coimbra em 1772, bem como foram também deslocalizados para Coimbra os professores do ensino científico (Carvalho, 1959).

Nos anos de 1762 e 1764 Portugal assiste a outras duas iniciativas régias de ensino técnico, a criação da Aula de Náutica, no Porto (Ribeiro, 1871; Marques, 1998; Gonçalves, 2011) e a de Desenho, em Lisboa (Neves, 1827), respetivamente, esta última anexa à Real Fábrica das Sedas, empreendimento que em 1750 foi incorporado no Estado por falência da antiga Companhia da Fábrica das Sedas.

¹³² De facto, ao passo que na Aula do Comércio a afluência de alunos ultrapassou o *numerus clausus* imposto pelos estatutos (como enunciámos entraram 61 alunos quando o limite estatuído era de 50) (Gonçalves, 2010a, 2010b), em contraponto, no Colégio Real dos Nobres verificou-se a situação oposta, isto é, os estatutos apontavam para 100 entradas (ver estatutos do Colégio Real dos Nobres) e no primeiro contingente (em 1766) apenas se matricularam 24 estudantes, como vimos de dizer. Há um estudo a erguer, na temática relacionada com as reformas pombalinas no ensino, com os principais aspetos comparativos entre a Aula do Comércio de Lisboa e o Colégio Real dos Nobres.

A Aula de Náutica (1762) surgiu da iniciativa de 35 comerciantes da Praça do Porto que, em representação dirigida um ano antes a D. José, solicitavam a construção de duas fragatas de guerra que pudessem comboiar (escortar) as esquadras que seguiam para a América Portuguesa, em especial os portos do Rio de Janeiro e de S. Salvador da Baía, locais de comércio da Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro, uma sociedade por ações fundada por Pombal em 10 de setembro de 1756 (cf. Instituição da Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro). A Aula de Náutica foi criada por esta empresa privada privilegiada, designada atualmente por Real Companhia Velha (Sousa & Pereira, 2008). Como é bom de ver, o provedor (presidente) e todos os deputados da Junta da Administração da Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro, principais interessados na criação de um empreendimento para a formação de marinheiros, subscreveram a petição¹³³ de 1761, a qual, aprovada regidamente em 1762, deu origem a uma escola, a Aula de Náutica, que formaria pilotos e oficiais para as frotas da companhia pombalina e para as naus de guerra que lhes conferiam proteção até ao Brasil.

Por outro lado, no tocante à Aula de Desenho (1764), registre-se que o debuxo ensinado na Real Fábrica das Sedas a aprendizes fabris correspondia fundamentalmente a desenho industrial aplicado à produção de tecidos (Santos, 2002). É ainda também relevante assinalar que em abril de 1762 fundou-se na fortaleza de S. Julião da Barra uma aula teórico-prática de artilharia (Ribeiro, 1871).

Em 1772 é publicado o *Mapa de professores e mestres das escolas menores e das terras em que se acham estabelecidas as suas aulas e escolas neste Reino de Portugal e seus Domínios*, anexo à lei que manda criar escolas públicas em Portugal (Ribeiro, 1871; Carvalho, 2008). Era, desta forma, planeada a rede de escolas primárias públicas, criando-se assim o ensino primário oficial, pela Carta de Lei de 6 de novembro de 1772 (Gomes, 1982), que estabelece o mapa dos 837 mestres e professores (Carvalho, 2008). Criavam-se, também, escolas para ministrar a instrução necessária ao acesso à Universidade, já que o ensino deveria ser facultado de acordo com a função social. O controlo do Estado está bem presente, pela obrigatoriedade de envio, por parte dos mestres, de indicadores sobre o progresso e comportamento dos alunos no final de cada ano letivo e pelas visitas de inspetores às escolas, as quais ocorreriam de quatro em quatro meses (Gomes, 1982).

O ano de 1772 marca também a reestruturação da Universidade de Coimbra, com a publicação de novos estatutos (Cruzeiro, 1988). A ênfase foi dada particularmente ao ensino experimental das ciências exatas. A universidade foi dotada de grandes melhoramentos, como atesta o testemunho coevo de Ratton:

sei que antes desta reforma [pombalina da Universidade de Coimbra, em 1772] nunca ouvi falar de cadeiras de ciências físico-matemáticas; e decerto não havia na Universidade de Coimbra laboratório químico, jardim botânico, observatório, gabinete de física experimental, nem os instrumentos e máquinas para os estudos de tais ciências, os quais foram mandados do Colégio dos Nobres, para a mesma universidade; também deste saíram uma grande parte dos professores, que foram ocupar as cadeiras depois da reforma. [ortografia e pontuação modernizadas; maiusculização em desuso suprimida]. (Ratton, 1813, pp. 216-217)

Foram criadas duas novas Faculdades, a de Matemática e a de Filosofia Natural, as quais se vieram juntar às existentes Faculdades de Leis, Cânones, Teologia e Medicina (Cruzeiro & Pereira, 1968). A reforma pombalina fez chegar o conhecimento científico moderno à universidade portuguesa (Mata & Valério, 2011). Pombal deslocou-se propositadamente a Coimbra em 1772 para supervisionar e presidir aos destinos da reestruturação por si empreendida (Fiolhais & Martins, 2010).

Também em 1772 foi publicado o alvará régio fundador do Real Colégio de Mafra, escola que procurava complementar o já referido Colégio Real dos Nobres na tarefa de educar os filhos da aristocracia e da burguesia (Ribeiro, 1871; Serrão, 1996; Carvalho, 2008).

¹³³ Vejam-se, em visão de conjunto, Ribeiro (1871) para a petição e Sousa, Vieira e Dias (2003), para a composição da Junta da Administração em 1761. A (segunda) Junta da Administração da empresa foi nomeada por carta régia e provisão de 15 de dezembro de 1760 e esteve em funções até 1771, sendo composta pelo provedor Vicente de Noronha Leme Cernache, pelo Vice-Provedor Manuel de Figueiroa Pinto e pelos deputados Brás de Abreu Guimaraes, Francisco Barbosa dos Santos (reconduzido da 1.ª Junta da Administração), Gaspar Barbosa Carneiro, João de Sousa e Melo, José de Pinho e Sousa, Manuel Rodrigues Braga e Pedro Pedrossem Silva (reconduzidos, também, estes dois últimos deputados) (Sousa et al., 2003).

O conjunto das medidas pombalinas abrangeu todos os graus de ensino e atividades culturais, havendo a preocupação de dotar o país de pessoas competentemente habilitadas para funções úteis ao serviço público (Marques, Coelho & Marques, 1979).

Conclusão, contribuições, limitações e sugestões para investigação futura

Este artigo de revisão aceitou a chamada lançada numa aula de um mestrado em Ciências da Educação para que fosse mais bem debatido o processo de conhecimento histórico da emergência dos modernos sistemas educativos estatais, em especial o caso português.

O trabalho procurou contribuir para a literatura acerca da emergência/institucionalização do sistema de ensino estatal em Portugal, reforçando, em paralelo, a bibliografia existente sobre a história da contabilidade nacional. O estudo problematizou a contribuição específica dada por Pombal e tentou também fornecer uma perspetiva compreensiva e abrangente da forma como o governo interveio na área do ensino no intervalo de tempo transcorrido entre 1759 a 1772, destacando a ação do poder no sector da educação comercial e contabilística. A contribuição de Pombal para a sociedade setecentista portuguesa cruzou muitas disciplinas, incluindo a física, a química, a arquitetura, a sismologia, a viticultura e, o que é mais impressionante para o contexto deste artigo, a contabilidade.

Em Portugal, no *Ancien Régime*, as ordens religiosas assumiram um importante papel na direção e supervisão do ensino, em particular a Companhia de Jesus e a Congregação do Oratório; a responsabilidade de ensinar era, sobretudo as primeiras letras, uma tarefa da Igreja Católica. Todavia, com Pombal como protagonista a ótica altera-se: a incumbência do ensino é assumida pelo governo. A corrente historiográfica lusitana mais consensual nesta matéria atribui normalmente a rutura do paradigma a Pombal e ao reinado de D. José (1750-1777) e, de modo particular, este estudo confirma-o. Pombal funcionou como um agente dominador que, coercivamente, extinguiu o quase-monopólio de ensino jesuítico, estando assim na origem do sistema educativo nacional. Por exemplo, Pombal foi o agente catalisador da primeira instituição de ensino da contabilidade em Portugal, a Aula do Comércio. Ele controlava a escola, as matérias estudadas e a nomeação dos professores (Rodrigues & Craig, 2009 e 2010).

O estudo efetuado por intermédio da revisão da literatura empreendida ajudou a consolidar o edifício do conhecimento associado à génese das políticas estatais de educação em Portugal. O trabalho concluiu poder adjudicar-se ao Marquês de Pombal a figura de ator principal no cenário da instituição da educação estatal no nosso país, em concreto um papel instrumentalmente positivo desempenhado no período de 1759 a 1772.

As reformas no ensino levadas a cabo durante o reinado de D. José, mais especificamente durante a governação pessoal e autoritária do Marquês de Pombal, foram uma consequência do desmantelamento em 1759 da única rede de ensino estável existente no país, a da Companhia de Jesus. Diversas medidas foram levadas a cabo na área da educação oficialmente patrocinada pelo Estado, abandonando-se a ideia de que a obrigação de ensinar competia à Igreja Católica e apenas supletivamente ao Estado. A expulsão dos jesuítas, conjeturada ou não, apresentou-se como a oportunidade para o Estado intervir no ensino.

A principal contribuição teórica deste trabalho, que no fundo respeita à sua conclusão-mor, permite antecipar que, descontando a iniciativa pombalina de criação de escolas primárias nas capitanias ultramarinas do Grão-Pará e Maranhão, por pontuais e de reduzido alcance (à data, 1758, o governador destes territórios no Brasil era um irmão de Pombal, Francisco Xavier de Mendonça Furtado), o sector de ensino pelo qual começaram as reformas pombalinas da educação foi o comercial. De facto, por razões estratégicas relacionadas com os objetivos prosseguidos pela política económica mercantilista do governo, a Aula do Comércio, vinculada a este ideário, apresentou-se como a primeira escola incluída por Pombal na sua reforma da educação, mesmo antes da criação de escolas primárias oficiais no país. Esta conclusão contribui para o enriquecimento cultural da disciplina de história da contabilidade.

De um ponto de vista prático, o artigo contribuiu para que haja mais discussão de temas históricos no mestrado em Ciências da Educação. Representou uma tentativa para que se olhe mais para o passado da disciplina, porque acreditamos que a história da educação constitui uma dimensão indispensável no ensino dos jovens e que,

portanto, reúne condições para ser integrada de forma autónoma nos currículos de estudos pós-graduados desta área.

O artigo apresentou evidência de que o primeiro sector da sociedade a beneficiar da iniciativa governamental de ensino público foi na realidade o comercial (e contabilístico), uma vez que o plano de estudo da escola instituiu obrigatoriamente a aprendizagem da contabilidade por partidas dobradas (ver § 15 dos estatutos da Aula do Comércio). Como afirma Gomes “[...] a contabilidade tornou-se importante para servir os objetivos das políticas mercantilistas seguidas pelo governo português” (2007, p. 216). Usada corretamente, a técnica de contabilidade por partidas dobradas captura a realidade dos negócios (Sangster, 2010; Sangster & Scataglinibelghitar, 2010). Como quer que seja, este estudo reforçou o papel simbólico que a contabilidade registou no tempo das grandes reformas da sociedade portuguesa de meados do século XVIII.

De construção humana (Carnegie & Napier, 1996), uma das mais importantes inovações produzidas pelo homem (Basu, 2012), a contabilidade, como artefacto social, é moldada pelas pressões dominantes do amplo ambiente social e económico (Hopwood, 1976). Este aspeto é de levar em conta no caso nacional para se compreender a necessidade de recursos humanos devidamente habilitados para as companhias comerciais privilegiadas típicas do período pombalino mercantilista e para uma administração pública em fase de remodelação. A contabilidade é, pois, mais bem compreendida no seu contexto histórico socioeconómico.

A pesquisa desenvolvida apela a que mais estudos de natureza histórica possam ser conduzidos no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, para que se possa conhecer e fundamentar melhor o processo de emergência dos modernos sistemas educativos estatais, em especial o ocorrido em Portugal. O *paper* lança também um apelo para que se construam pontes de diálogo e fertilização multidisciplinar entre a educação e as outras ciências sociais e humanas, com destaque para a contabilidade e para a sua história, em linha com o sugerido por Miller, Hopper e Laughlin (1991) e por Walker (2008), posto que se partilha da ideia de que os resultados da pesquisa em história da contabilidade têm sido exportados para a literatura geral com dificuldade, o que faz com que a transferência de conhecimento para as disciplinas confinantes se opere de forma muito limitada (Walker, 2008).

Este estudo apresenta pelo menos cinco limitações. A primeira é inerente à subjetividade pessoal colocada no julgamento das fontes de análise. A segunda deve-se à seleção de factos do passado que são, na sua essência, dificilmente observáveis, o que contribui para que se possa afirmar com propriedade que os documentos não falam por si, antes são ressuscitados por uma voz contemporânea subjetiva, não neutra e parcial (veja-se, neste sentido, Gomes e Rodrigues, 2009). A terceira prende-se com a aceitação sem reservas de que a história cria a sua própria realidade do passado e que o passado está constantemente a ser reinterpretado (Hines, 1988). A quarta liga-se a eventuais áreas de intervenção pública em sectores de ensino não contemplados neste trabalho. Por último, a limitação associada à dimensão pedida para a completude do estudo. Seja como for, foi feita uma tentativa para perceber da melhor maneira possível o passado, elegendo-se uma questão de pesquisa que acreditamos ser interessante, tendo sido utilizados, para efeitos de compreensão desse passado, pontos de vista interpretativos e qualitativos típicos das ciências sociais (Mills, 1993). Na opinião de Gomes e Rodrigues a perspetiva interpretativa está de acordo com a investigação nas ciências sociais [...]” (2009, p. 231).

Malgrado as limitações expostas, para o futuro será interessante explorar a biografia pré-1750 de Pombal no sentido de contribuir para o debate das circunstâncias em que este governante começou a sentir a emergência por um ensino estatal de carácter global em Portugal e o que o levou a construir, enraizar e consolidar esse pensamento. Também podem ser bem-vindas contribuições para o fortalecimento do diálogo interdisciplinar do trívio educação-contabilidade-outras ciências sociais e humanas. Encorajam-se também estudos prosopográficos sobre atores políticos e sociais que tenham estado na génese de movimentações associadas a reformas globais no ensino português. Uma outra avenida de investigação que pode ser percorrida é a questão de perceber se, na época contemporânea nacional, com especial ênfase no período posterior à Revolução de Abril, com sucessivas e diferentes políticas de educação em Portugal (à média de um Ministro da Educação por ano), houve, ainda assim, um Pombal dos tempos modernos, espécie de farol e guia das políticas educativas governamentais implementadas no nosso país.

Termina-se, dizendo que, assim como Littleton (1941) mostrou o desejo de convocar o espírito de Jacques Savary (1622-1690), autor de *Le Parfait Négociant* (1675), para o contra-interrogar acerca de um assunto contabilístico, contido nessa obra, relacionado com a mensuração de inventários, também no nosso particular ponto de vista seria

inspirador poder contar com a visão pessoal de Pombal sobre os méritos da escrituração por partidas dobradas, técnica contabilística de maior rigor que, em boa verdade, ajudou a difundir em Portugal na segunda metade do século XVIII.

Referências bibliográficas

Fontes de Arquivo

Estatutos da Aula do Comércio ordenados por El Rey nosso senhor no capítulo dezasseis dos estatutos da Junta do Comércio destes reinos e seus domínios e alvará de sua confirmação. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues [Alvará Real de 19-V-1759].

Estatutos do Colégio Real dos Nobres da corte e cidade de Lisboa. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues [Carta de Lei de 7-III-1761].

Instituição da Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro. Lisboa: Oficina de Miguel Rodrigues [Alvará Real de 10-IX-1756].

Pombal, Marquês de (1742). *Carta ao Cardeal da Mota em 19 de fevereiro de 1742*. Coleção Pombalina, código 657, fólhos 61-92 [Biblioteca Nacional de Portugal, Sala de Reservados. Lisboa].

Fontes Secundárias

Aguilar, M. B. (1935). *O Real Colégio dos Nobres (1761-1837)*. Lisboa: Tip. da Cadeia Penitenciária de Lisboa.

Almodovar, A. & Cardoso, J. L. (2012). Textbooks and the teaching of political economy in Portugal, 1759-1910. In M. M. Augello e M. E. L. Guidi (2012), *The Economic Reader – Textbooks, Manuals and the Dissemination of the Economic Sciences During the Nineteenth and Early Twentieth Centuries*. New York: Routledge (pp. 189-213).

Azevedo, J. L. (1909). *O Marquês de Pombal e a sua Época*. Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Azevedo, J. L. (1973). *Épocas de Portugal Económico – Esboços de História* (3ª ed.). Lisboa: Livraria Clássica.

Azevedo, M. C. (1961). *A Aula do Comércio, Primeiro Estabelecimento de Ensino Técnico Profissional Oficialmente Criado no Mundo*. Lisboa: Escola Comercial Ferreira Borges.

Barreto, J. (1986). *Sebastião José de Carvalho e Melo - Escritos Económicos de Londres (1741-1742)*. Seleção, leitura, introdução e notas de José Barreto. Lisboa: Biblioteca Nacional.

Basu, S. (2012). How can accounting researchers become more innovative? *Accounting Horizons* 26(4), pp. 851-870.

Buescu, J. (2012). *Matemática em Portugal – uma Questão de Educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Cairo, F. G. (1980). Livros e livreiros franceses em Lisboa, nos fins de setecentos e no primeiro quartel do século XIX. Separata do *Boletim da Biblioteca da Universidade de Coimbra*, pp. 139-167. Coimbra: Coimbra Editora.

Cardoso, J. L. (1984). Uma “Notícia” esquecida: o ensino da economia na Aula do Comércio. *Estudos de Economia* 5(1), pp. 97-112.

Carnegie, G. D. & Napier, C. J. (1996). Critical and interpretive histories: insights into accounting's present and future through its past. *Accounting, Auditing and Accountability Journal* 9(3), pp. 7-39.

Carqueja, H. O. (2011). Mathieu de la Porte, e a Ciência dos Negociantes (1704). *Pevnia – Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Universidad de León)* 13, pp. 97-134.

Carvalho, R. (1959). *História da Fundação do Colégio Real dos Nobres de Lisboa*. Coimbra: Atlântida.

Carvalho, R. (1994). Colégio dos Nobres. In F. G. Santana e E. Sucena, (orgs.) (1994). *Dicionário da História de Lisboa*. Mem Martins: Graf. Europam (pp. 291-292).

Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal - desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chantal, S. (2005). *A Vida Quotidiana em Portugal ao Tempo do Terramoto* (6ª ed.). Trad. do francês por Álvaro Simões. Lisboa: Livros do Brasil.

Cheke, M. (1946). *O Ditador de Portugal – Marquês de Pombal*. Trad. do inglês por António Álvaro Dória. Porto: Livraria Civilização.

Correia, F. A. (1931a). *A Administração do Marquês de Pombal – o Comércio e as Companhias Privilegiadas*. Lisboa: Oficinas do ISCEF.

Correia, F. A. (1931b). *História Económica de Portugal* (vol. II). Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade.

Covaleski, M. A. & Dirsmith, M.W. (1990). Dialectic tension, double reflexivity and the everyday accounting researcher: on using qualitative methods. *Accounting, Organizations and Society* 15(6), pp. 543-573.

Cruzeiro, M. E. (1988). A reforma pombalina na história da universidade. *Análise Social* 100, pp. 165-210.

- Cruzeiro, M. E. & Pereira, R. S. (1968). Cronologia histórica das universidades portuguesas: 1759-1968. *Análise Social* 22-23-24, pp. 837-899.
- D'Alcochete, N. D. (1994). Ratton, Jácome. In F. G. Santana e E. Sucena, (orgs.) (1994). *Dicionário da História de Lisboa*. Mem Martins: Graf. Europam (pp. 760-763).
- Fiolhais, C. & Martins, D. (2010). *Breve História da Ciência em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Flesher, D. L. & Samson, W. D. (1990). What is publishable accounting history research: an editorial view. *The Accounting Historians Journal* 17(1), pp. 1-4.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research* (4th ed.). London: SAGE.
- Galvão-Teles, J. B. (2006). Relação dos alunos do Colégio Real dos Nobres de Lisboa (1766-1837). *Revista Lusófona de Genealogia e Heráldica* 1(1), pp. 57-118.
- Gomes, D. (1999). Um livro português do século XVIII. *Revista de Contabilidade e Comércio* 223, pp. 547-556.
- Gomes, D. (2004). Os números e a sua importância no desenvolvimento da partida dobrada. *Lusíada: Ciências Empresariais* 3, pp. 23-44.
- Gomes, D. (2007). Accounting Change in Central Government: the Institutionalization of Double Entry Bookkeeping at the Portuguese Royal Treasury (1761-1777). Braga: Universidade do Minho; Escola de Economia e Gestão. Tese de Doutoramento em Ciências Empresariais, especialização em Contabilidade.
- Gomes, D. & Rodrigues, L. L. (2009). Investigação em história da Contabilidade. In M. J. Major e R. Vieira (eds.) (2009). *Contabilidade e Controlo de Gestão - Teoria, Metodologia e Prática*. Lisboa: Escolar Editora (pp. 211-239).
- Gomes, J. F. (1982). O Marquês de Pombal criador do ensino primário oficial. *Revista de História das Ideias* 4 (n.º especial - O Marquês de Pombal e o seu tempo). Tomo II, pp. 25-41.
- Gonçalves, M. (2010a). Escola de Comércio e memória histórica dos primeiros professores e estudantes de Contabilidade (Parte I). *Revista da Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas* 127, pp. 56-64.
- Gonçalves, M. (2010b). Escola de Comércio e memória histórica dos primeiros professores e estudantes de Contabilidade (Parte II). *Revista da Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas* 128, pp. 47-54.
- Gonçalves, M. (2011). Aula de Comércio do Porto (1803): sua criação e confronto crítico com a correlativa Aula lisboeta. *Contabilidade e Gestão. Revista Científica da Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas* 10, pp. 115-163.
- Gonçalves, M. (2013). Emergência e desenvolvimento da contabilidade por partidas dobradas. Traços gerais de um homem de negócios da praça de Lisboa: José Francisco da Cruz, tesoureiro-geral do Erário Régio português, 1761. *Revista Portuguesa de Contabilidade* 3(12), pp. 669-696.
- Gonçalves, M., Lira, M. & Marques, M.C.C. (2013). Finanças públicas e Contabilidade por partidas dobradas: uma visita guiada pela literatura sobre as três figuras cimeiras do Erário Régio português, 1761. *Revista Universo Contábil* 9(2), pp. 142-173.
- Gonçalves, M. & Marques, M.C.C. (2011). A importância do Marquês de Pombal para a profissão dos Técnicos de Contas em Portugal. *Jornal de Contabilidade* 406, pp. 4-9.
- Grácio, R. (1988). História da história da educação em Portugal: 1945-1978. In J. F. Gomes, R. Fernandes e R. Grácio (1988) (eds.). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte (pp. 19-58).
- Hespanha, A. M. (1982). História das Instituições: Épocas Medieval e Moderna. Coimbra: Almedina.
- Hines, R. D. (1988). Financial accounting: in communicating reality, we construct reality. *Accounting, Organizations and Society* 13(3), pp. 251-261.
- Hopper, T. M. & Armstrong, P. (1991). Cost accounting, controlling labour and the rise of conglomerates. *Accounting, Organizations and Society* 16 (5-6), pp. 405-438.
- Hopwood, A. G. (1976). *Accounting and Human Behaviour* (Americ. Ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Jouanique, P. (1993). Un classique de la comptabilité au siècle des Lumières – *La Science des Négociants* de Mathieu de la Porte. *Études & Documents* 5, pp. 339-361.
- Keenan, M. G. (1998). A defence of 'traditional' accounting history research methodology. *Critical Perspectives on Accounting* 9(6), pp. 641-666.
- Littleton, A. C. (1941). A genealogy for 'cost or market'. *The Accounting Review* 16(2), pp. 161-167.
- Marques, A. H. O. (1977). Para a História dos Seguros em Portugal: Notas e Documentos. Lisboa: Arcádia.
- Marques, A. H. O., Coelho, A. P. & Marques, M. A. S. (1979). *História* (vol. 2). Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado do Ensino Superior.
- Marques, A. H. O. (1998). *Breve História de Portugal* (3.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, M. E. & Valério, N. (2011). The Concise Economic History of Portugal: a Comprehensive Guide. Coimbra: Almedina.
- Mattoso, J. & Sousa, A. (1997). *História de Portugal – A Monarquia Feudal (1096-1480)* (vol. 2) (dir. José Mattoso). Lisboa: Estampa.
- Maxwell, K. (2004). *O Marquês de Pombal* (2.ª ed). Trad. do inglês por Saul Barata. Lisboa: Editorial Presença.
- Miller, P., Hopper, T. & Laughlin, R. (1991). The new accounting history: an introduction. *Accounting, Organizations and Society* 16(5/6), pp. 395-403.
- Mills, P. A. (1993). Accounting history as a social science: a cautionary note. *Accounting, Organizations and Society* 18(7/8), pp. 801-803.

- Neves, J. A. (1827). *Noções Históricas, Económicas e Administrativas sobre a Produção e Manufactura das Sedas em Portugal e Particularmente sobre a Real Fábrica do Subúrbio do Rato e suas Anexas*. Lisboa: Imprensa Régia.
- Pedreira, J. M. (1988). Industrialização e flutuações económicas, preços, mercados e inovação tecnológica. Apontamentos e reflexões sobre o caso português (1670-1890). In AA. VV. (1988). *Estudos e Ensaios em Homenagem a Vitorino Magalhães Godinho*. Lisboa: Sá da Costa (pp. 278-292).
- Ratton, J. (1813). Recordações de Jacome Ratton sobre Ocorrências do seu Tempo em Portugal, Durante o Lapso de Sessenta e Três Anos e Meio, aliás de Maio 1747 a Setembro de 1810. Londres: H. Bryer.
- Rau, V. (1951). *A Casa dos Contos*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra - Instituto de Estudos Históricos Dr. António de Vasconcelos.
- Raupp, F. M. & Beuren, I. M. (2006). Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In I. M. Beuren, (org.), A. A. Longaray, F. M. Raupp, M. A. B. Sousa, R. D. Colauto & R. A. B. Porton (2006). *Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade – Teoria e Prática* (3.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas (pp. 76-97).
- Reill, P. H. & Wilson, E. J. (2004). Portugal. In P. H. Reill & E. J. Wilson (2004). *Encyclopedia of the Enlightenment* (rev. ed.). New York: Facts on File (p. 468).
- Ribeiro, J. S. (1871). História dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos de Portugal nos Sucessivos Reinados da Monarquia (tomo I). Lisboa: Academia Real das Ciências.
- Rodrigues, L. L. & Craig, R. (2004). English mercantilist influences on the foundation of the Portuguese School of Commerce in 1759. *Atlantic Economic Journal* 32(4), pp. 329-345.
- Rodrigues, L. L. & Craig, R. (2009). Teachers as servants of state ideology: Sousa and Sales, Portuguese School of Commerce, 1759-1784. *Critical Perspectives on Accounting* 20(3), pp. 379-398.
- Rodrigues, L. L. & Craig, R. (2010). Os dois primeiros professores da Aula do Comércio e a ideologia do Estado. *Revista da Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas* 126, pp. 44-55.
- Rodrigues, L. L., Gomes, D. & Craig, R. (2003a). Corporatism, Liberalism and the accounting profession in Portugal since 1755. *The Accounting Historians Journal* 30(1), pp. 95-128.
- Rodrigues, L. L., Gomes, D. & Craig, R. (2003b). Aula do Comércio: primeiro estabelecimento de ensino técnico profissional oficialmente criado no mundo? *Revista da Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas* 34, pp. 46-54.
- Rodrigues, L. L., Gomes, D. & Craig, R. (2004). Portuguese School of Commerce, 1759-1844: a reflection of the 'Enlightenment'. *Accounting History* 9(3), pp. 53-71.
- Rodrigues, M. F. & Mendes, J. A. (1999). *História da Indústria Portuguesa: da Idade Média aos Nossos Dias*. Mem Martins: Europa-América.
- Sangster, A. (2010). Luca Pacioli: o pai do ensino da Contabilidade. Comunicação apresentada no III Encontro de História da Contabilidade da Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas. Lisboa, 17 junho; Braga, 19 Jun., pp. 1-30.
- Sangster, A. & Scataglinibelhitar, G. (2010). Luca Pacioli: the father of accounting education. *Accounting Education: an International Journal* 19(4), pp. 423-438.
- Santana, F. G. (1985). A Aula do Comércio de Lisboa: uma escola burguesa em Lisboa. *Ler História* 4, pp. 19-30.
- Santana, F. G. (1987). A Aula do Comércio de Lisboa. III – dos programas aos exames (Parte II). *Lisboa – Revista Municipal* (2.ª série) 19, pp. 41-54.
- Santos, C. F. (2002). João Maria Policarpo May. Debuxador e lente da Aula de Desenho da Real Fábrica das Sedas. *Ciências e Técnicas do Património 1* (Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto), pp. 203-209.
- Saraiva, J. H. (1983). Pombal e a experiência da autoridade. In J. H. Saraiva (dir.). *História de Portugal* (vol. 5). Lisboa: Publicações Alfa, pp. 83-111.
- Saraiva, J. H. (2003). *História Concisa de Portugal* (22.ª ed.). Mem Martins: Europa-América.
- Serrão, J. V. [Joaquim Veríssimo] (1982). *O Marquês de Pombal – o Homem, o Diplomata e o Estadista*. Lisboa: Câmara Municipal; Oeiras: Câmara Municipal; Pombal: Câmara Municipal.
- Serrão, J. V. [Joaquim Veríssimo] (1996). *História de Portugal. O Despotismo Iluminado (1750-1807)* (vol. VI) (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Verbo.
- Serrão, J. V. [José Vicente] (1986). "Pensamento económico e política económica no período pombalino. O caso de Ribeiro Sanches". *Ler História* 9, pp. 3-39.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (2nd ed.). London: SAGE.
- Sousa, F. & Pereira, C. (2008). O Brasil, o Douro e a Real Companhia Velha (1756- 1834). Porto: CEPESE – Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade.
- Sousa, F., Vieira, F. & Dias, J. (2003). A administração da Companhia Geral de Agricultura das Vinhas do Alto Douro (1756-1852). *População e Sociedade* 10, pp. 299-339.
- Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (3.ª ed.). Trad. do inglês por Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stone, L. (1979). The revival of narrative: reflections on a new old history. *Past and Present* 85 (November), pp. 3-24.
- Torgal, L. (1982). Nota introdutória acerca do significado do Pombalismo. *Revista de História das Ideias* 4 (n.º especial - O Marquês de Pombal e o seu tempo). Tomo I, pp. 7-17.

- Vázquez Jiménez, L. (1997). Espagne et Portugal. In M. Delon (dir.) (1997). *Dictionnaire Européen des Lumières*. Paris: P.U.F. (pp. 416-426).
- Vieira, R., Major, M. J. & Robalo, R. (2009). Investigação qualitativa em Contabilidade. In M. J. Major e R. Vieira (eds.) (2009). *Contabilidade e Controlo de Gestão - Teoria, Metodologia e Prática*. Lisboa: Escolar Editora (pp. 131-163).
- Walker, S. P. (2008). Innovation, convergence and argument without end in accounting history. *Accounting, Auditing and Accountability Journal* 21(2), pp. 296-322.
- Wolff, S. (2004). Analysis of documents and records. In U. Flick, E. V. Kardorff & I. Steinke (eds.) (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE (pp. 284-290).
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research - Design and Methods* (4th ed.). Los Angeles: SAGE.

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: UMA CAÇA ÀS BRUXAS OU ÀS BOAS PRÁTICAS?

Fernando M. F. Rodrigues Silva

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), ULHT

António Bernardo M. Pinto

Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), ULHT

Introdução

Para se analisar a Supervisão Pedagógica no estrito campo educacional poderá recorrer-se a vários instrumentos metodológicos. No entanto elegemos neste estudo levado a cabo, as narrativas profissionais pois numa perspetiva caracterizada pelo envolvimento profissional, permitem romper desde logo com os conceitos paradigmáticos estabelecidos na investigação educacional e, simultaneamente, facultam recuperar e legitimar o lugar da subjetividade reflexiva na investigação e na formação de professores. Aparecem como parte de um movimento de reabilitação das vozes dos professores que procuram contrariar a submissão das suas vozes às dos investigadores, o que muitas vezes as distorce e desumaniza.

As narrativas de supervisão pedagógica dos profissionais, para além de romperem com a representação de que a supervisão acompanha a avaliação do tipo "accountability", servem ainda para evidenciar o modo como os discursos do senso comum operam no sentido de constrengem o que é possível no campo da formação e da investigação, com impacto claro na autonomia e profissionalismo dos professores. De acordo com Paraskeva as narrativas enquadram-se "numa política cultural que desafia os métodos científicos hegemónicos que têm sido incapazes de tratar o real como de facto é" (2011, p. 15). A validade do estudo das narrativas, para além de não se fundamentar em critérios positivistas como "objectividade" e "rigor", alicerça-se nas vozes dos textos, na sua credibilidade e autenticidade, no modo como procura a verificação teórica na experiência vivida pelo próprio (Clouhg, 2002). A sua validade testa-se ainda na correção da prática, ou seja, na possibilidade que encerram em construir uma consciência coletiva e uma melhor compreensão do modo como a experiência individual é moldada pelas narrativas sociais, culturais e institucionais mais vastas. Mas as narrativas profissionais de supervisão também podem servir para reforçar práticas de ensino e de formação opressivas, de senso comum, a proliferação de narrativas educacionais e formativas únicas que não só empobrecem como descredibilizam o saber profissional do professor.

Quadro teórico-metodológico

Supervisão pedagógica - trata-se de um conceito que sugere diversos significados, mas que nem sempre aponta para o que verdadeiramente indicia. Podemos analisá-lo numa dimensão dirigida aos candidatos a professores, associado a um tipo de avaliação métrica, e numa perspetiva dirigida aos professores em desenvolvimento de carreira, fundamentalmente com o objetivo de provocar melhorias no processo de ensino-aprendizagem, necessariamente contrário ao conceito que acompanha a avaliação do tipo "accountability". É, assim, que Vieira define o objetivo da supervisão como "teoria e prática de regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto" (2009, p. 199). Também Soares (2009), sugere que a função da supervisão é no sentido de orientar o professor supervisionado a desenvolver a sua carreira, estimulando o seu desenvolvimento também através de uma forma reflexiva, exercendo, deste modo, uma influência indireta na aprendizagem dos alunos e consequentemente na qualidade da educação. No entanto, Leal e Henning (2009) aplicam termos na supervisão pedagógica (ou escolar) como vigiar, fiscalizar, corrigir, indagar, comparar e duvidar, contrariando a evolução do conceito (numa 1ª fase mais autoritário e numa 2ª fase mais humanizado).

Considerando que a escola atual se caracteriza por ser uma organização reflexiva e aprendente, a supervisão pedagógica não pode deixar de ser perspectivada como um eixo fundamental no desenvolvimento da educação, enquanto elemento colaborante no percurso de aprendizagem, seja do profissional docente, seja da própria instituição escolar. Contudo, não existindo um consenso quanto aos modelos e abordagens de supervisão em educação, Tracy (2002), constatou, no entanto, que todos têm aspectos positivos e negativos, complementando-se uns aos outros no desenvolvimento da sua eficácia, pelo que podem coexistir no processo de supervisão de acordo com cada contexto escolar. Enquanto uns têm por objetivo a assistência ao professor, outros, por oposição, têm como objetivo a avaliação do professor, tal como alguns se centram no desenvolvimento docente, outros focalizam-se no desenvolvimento organizacional. Outros autores, por outro lado, consideram que o objetivo último da assistência e da avaliação tem por finalidade aumentar a eficácia do ensino, pelo que assistência e avaliação não devem ser perspectivadas como antagónicas, mas antes complementares no processo de desenvolvimento, quer pessoal quer organizacional.

Enquanto Daresh (2006), apresenta quatro perspetivas distintas da supervisão, relacionadas: 1 - com inspeção; 2 - com atividade científica (a eficiência do especialista); 3 - com a atividade de relações humanas; 4 - como fonte de desenvolvimento humano, Alarcão e Tavares (2010, p. 16) consideram a supervisão "como o processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional". Nessa perspetiva, Alarcão e Tavares (2010), propõem nove enfoques para o exercício e análise da supervisão pedagógica, que não devem ser entendidos como estanques mas sim como coabitantes: 1 – cenário da imitação artesanal (relação direta e estreita entre mestre e aprendiz, no sentido de socializar o professor de acordo com a imitação de modelos); 2 – aprendizagem pela descoberta guiada (requer uma formação teórico-prática que antecede a prática pedagógica e reconhece ao professor um papel ativo na aplicação das teorias pedagógicas); 3 – perspetiva behaviorista/comportamentalista (natureza mecanicista e racional e que assenta na definição experimental de objetos, na responsabilidade e na individualização); 4 – perspetiva clínica (a sala de aula é a ferramenta principal de observação); 5 – perspetiva psicopedagógica – assenta na tomada de decisões e na resolução de problemas. Considera o professor como agente social e considera a supervisão como uma forma de ensino; 6 – perspetiva pessoalista (assenta na compreensão de cada caso de forma individual e integrada no contexto, considerando os graus de desenvolvimento, percepções, sentimentos e objetivos dos intervenientes em formação); 7 – perspetiva reflexiva – assenta num saber contextualizado e dinâmico (emerge da reflexão sobre a prática e em que o supervisor promove a experimentação em conjunto); 8 – perspetiva ecológica – considera as dinâmicas sociais e, sobretudo a dinâmica do processo sinérgico da interação entre o sujeito e o meio que o envolve; 9 – perspetiva dialógica – realça a análise dos contextos, antes da do professor, valorizando o papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional.

É neste contexto de diálogo que as narrativas profissionais se enquadram no modo como os professores e os formadores, num posicionamento auto-supervisivo, são capazes de revelarem aquilo que é importante na análise da ação profissional, criando espaços para a emergência de epistemologias contra-hegemónicas nos espaços de formação, supervisão e investigação educacional.

É nesta perspetiva conceptual que a utilização das narrativas profissionais se tem instaurado de forma crescente no campo da educação, particularmente na formação (inicial ou contínua) de professores, como forma privilegiada de entendimento do que se passa com os sujeitos, o que os subjete e o que os faz estarem e procederem como tal. São histórias humanas vivenciadas carregadas de sentido, relevância e desígnio às práticas experienciais, provenientes da representação de quem está falando ou escrevendo. Tais representações e significações surgem ligadas estritamente às vivências experienciais passadas, atuais e futuras (Clandinin & Connelly, 1995).

As pessoas moldam as suas vidas quotidianas por via de histórias próprias e pessoais e de como o Outro é e também como interpretam o seu próprio passado em termos dessas mesmas histórias. Nesse particular "as histórias" surgem como um limiar através do qual "alguém" entra no cosmos e pelo qual a sua experiência do cosmos é percebida e adquire significado pessoal, logo, a narrativa surge como um jeito de pensar sobre a experiência (Connelly & Clandinin, 2006).

Para Clandinin (1993) a narrativa emerge sempre associada a reflexão, logo, concomitantemente, acarreta o aprender e o ensinar. Aprender, uma vez que a narrativa estrutura as ideias, organiza as experiências, sistematiza-

as, gerando novas aprendizagens para si próprio. Por outro lado sabe-se também que o ato de ensinar, frequentemente, implica (re)significar saberes e experiências já apropriados, uma vez que face ao Outro, as narrativas e os saberes experienciais do seu par, transfiguram-se.

A narrativa expressa marcantes dimensões de vivências experienciais (Bolívar, 2002), bem como pode aferir a experiência pessoal permitindo assim configurar a construção social da realidade vivida. Ao focar-se as narrativas privilegia-se o diálogo com o Eu, abrangendo assim a sua essência relacional e societária, emergindo aqui a subjetividade como um constructo social, intersubjetivamente ajustada pela fala extrovertida. Este jogo de subjetividades, desenvolvido processualmente em permanente diálogo, converte-se sempre numa forma privilegiada de construção de conhecimento. O relato pessoal de vivências experienciais permite interpretar factos e constitui um pilar formativo fundamental e, simultaneamente, uma forma de poder delinear o futuro com base em saberes experienciais acumulados.

As narrativas só podem ser ligadas à ação formativa ao constituírem-se reflexivamente, ficando mais enriquecidas se o assumirem em formato de grupos colaborativos de estudo e comprometidos com um diálogo sustentado e compartilhado. É neste contexto que o ato formativo se consubstancia em qualquer cenário, nomeadamente, o educativo, onde professores experientes ou no início de carreira, aceitam de forma voluntária e colaborativa, expressarem e explorarem as suas vivências pessoais em grupo afim de melhorarem o seu conhecimento e eventualmente reajustarem as suas trajetórias futuras (Bolívar, 2007).

A atitude reflexiva que cada pessoa individualmente pode e deve manter diariamente, permite entender e reconfigurar vivências experienciais. Se essa postura, reforçada pela narrativa, for transposta para o campo profissional facultará, com toda a certeza, a construção de um melhor percurso formativo, mais conseguido e consistente. Neste contexto (Bolívar, 2007) há que reconhecer, por um lado, um saber próprio ao sujeito, que deve ser apropriado e retratado baseado na formação e, por outro, um saber que emerge aliado ao papel protagonizado pelo sujeito aprendente que simultaneamente, é objeto e alvo de um processo formativo.

Ao narrar, a pessoa reflete sobre antigas vivências experienciais, permitindo-lhe entrelaçar relações, estruturando-as e ligando-as ao seu próprio processo individual formativo, enriquecendo assim a construção da sua própria identidade profissional. Faculta assim, um uso heurístico da reflexividade, implicando e metamorfoseando o sujeito em co investigador da sua própria vida vivida. Neste particular, a identidade intrínseca à própria pessoa emerge como uma “crónica do eu (...) na geografia social e temporal da vida” (Bolívar, 2008, p. 3).

Percursos metodológicos

Face à importância que a figura da supervisão pedagógica assume na comunidade educativa evocamos estudá-la, focalizando-a em território do desenvolvimento profissional docente. Neste contexto, entre os dias 24 de outubro e 7 de novembro de 2015 realizou-se uma Ação de Formação, no Agrupamento de Escolas de Canelas – Vila Nova de Gaia, subordinada ao tema “Supervisão Pedagógica: uma prática reflexiva num desempenho profissional”, com a duração de 25 horas, distribuídas por 8 sessões, creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), concedendo direito a um crédito, para a progressão na carreira docente. Dois dos autores deste artigo foram seus formadores.

Os participantes da Ação de Formação foram 22 professores: 1 lecionando na Educação Pré-Escolar, 4 no 1.º Ciclo, 4 no 2.º Ciclo, 4 no 3.º Ciclo, 2 no Secundário, enquanto que 2 ensinavam simultaneamente no 2.º e 3.º Ciclo, 3 no 3.º Ciclo e Secundário e 1 no 1.º, 2.º e 3.º Ciclo. A maioria eram professoras, sendo apenas 5 professores. Todos foram constituídos sujeitos deste estudo, inclusive uma professora, que lecionava o 1.º Ciclo, que não completou a Ação, visto ter excedido o limite mínimo legal permitido de faltas (sete horas).

O objetivo geral da Ação de Formação era produzir conhecimento com os professores em formação sobre a Supervisão Pedagógica (SP) no contexto escolar, o que implicou em, inicialmente conhecer os saberes dos professores sobre o tema, apresentar e discutir conceitos teóricos, promover experiências de participação em dinâmicas de grupo, sempre numa perspectiva participativa e colaborativa e ao final fazer uma síntese reflexiva, dialógica do tema trabalhado. Em síntese os objetivos centrais foram no final da Ação de Formação elegeram-se

como principais objetivos a atingir: a) conhecer diferentes estilos de abordagem sobre a SP que surgem no dia-a-dia da Escola; b) escolher e adequar as estratégias de atuação a cada situação de SP com que os professores lidam na Escola; c) desenvolver atitudes e comportamentos facilitadores de questionamento e da consequente resolução de problemas gerados na Escola e que a figura de supervisor ajuda a ultrapassar.

Para atender aos objetivos propostos foram abordadas, entre outras, as temáticas de questionar a figura de supervisor, problematizar o papel de SP, identificar os principais contextos para a prática supervisiva, perceber diferentes conceitos e alguns modelos de SP, sensibilizar para uma consciencialização que permita alcançar a justificação da ação profissional no desempenho das funções de supervisor, compreender e distinguir as boas práticas do profissional supervisor pedagógico, entender processos comunicativos nas relações de SP, construir uma visão crítica dos processos de desenvolvimento dos professores nas suas implicações pessoais e educativas, desenvolver conhecimentos, atitudes e competências que permitam investigar e assumir consciente e eticamente tarefas de supervisão, de orientação, acompanhamento e avaliação, reconhecer, conceber, desenvolver, avaliar orientações curriculares, programas, procedimentos ou orientações metodológicas na sala de aula, promover projetos de investigação e inovação no domínio da formação de professores.

Os dados que foram analisados decorreram das narrativas escritas e faladas dos professores participantes e das observações realizadas pelos formadores, a partir das seguintes atividades: a) sessões expositivas para contextualizar, referenciar e consensualizar casos e situações enquadradas no tema desenvolvido; b) apresentação de trabalhos (individuais e/ou em grupo) temáticos enfocados no tema tratado; c) preleções entre formandos com expectativas diferentes da problemática do tema analisado, que permitiram, fundamentalmente, complementaridades de leitura, diversificação das perspetivas e, consequente, partilha de experiências pessoais; d) análise de situações potencialmente supervisivas, cujo cenário pudesse ter proveniência fictícia (vídeos cujo enfoque problemático central se centralize em contexto educativo e simulações propostas e realizadas pelos próprios formandos) ou real (experiências, preferencialmente, autobiográficas vividas pelos próprios formandos e/ou resultantes dos contextos escolares onde se inseriam); e) construção de dispositivos materiais e desenvolvimento de (possíveis) projetos; f) criação de Planos de Ação para melhoria de competências pessoais e profissionais; g) análise, discussão e reflexão do trabalho realizado.

Grande parte das atividades foi dinamizada em grupos (1 grupo com 5 participantes e 4 grupos com 4 participantes), que realizavam reflexões inicialmente nos pequenos grupos, cujas sínteses eram compartilhadas posteriormente com o grande grupo resultando num novo momento de reflexão.

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos professores

Nível de ensino	Frequência	Porcentagem
Educação Pré-Escolar	2	9,5%
1.º Ciclo	1	4,8%
2.º Ciclo	3	14,3%
2.º/3.º Ciclo	2	9,5%
3.º Ciclo/Secundário	8	38,1%
Secundário	3	14,3%
Educação Especial	2	9,5%
Total	21	100%
Anos de Serviço		
Menos de 5	1	4,8%
5 a 10	1	4,8%

10 a 15	5	23,8%
15 a 20	0	0,0%
20 a 25	6	28,6%
25 a 30	4	19%
Mais de 30	4	19%
Total	21	100%
Escola de Lecionação		
Agrupamento	8	38%
Carvalhos	4	19%
Espinho	7	33,4%
Canidelo	1	4,8%
Paredes	1	4,8%
Total	21	100%
Classe económica dos E. Educação		
Classe Baixa	7	21,2%
Classe Média-Baixa	15	45,5%
Classe Média	7	21,2%
Classe Média-Alta	4	12,1%
Total	33	100%

Apresentação e discussão de dados

A análise das narrativas resultou na construção de um quadro que permite a visualização de conceitos-chave discutidos no contexto das dinâmicas dos encontros e que sofreram alterações no decorrer da Ação em decorrência das reflexões que os participantes fizeram em interação com os colegas e com os formadores.

Tabela 2. Narrativas sobre o conceito de supervisão em reflexão

	NO INÍCIO DA AÇÃO		NO FINAL DA AÇÃO	
GRUPO	PALAVRAS IDENTIFICADORAS DE "SUPERVISÃO"	PRINCIPAIS ARGUMENTOS	PALAVRAS IDENTIFICADORAS DE "SUPERVISÃO"	PRINCIPAIS ARGUMENTOS
1	PARTILHA/AVALIAÇÃO/COOPERAR/OBSERVAÇÃO/REFLEXÃO/OBSERVAÇÃO	1 – OBSERVAÇÃO: É ESSENCIAL PARA A INTERAÇÃO ENTRE PARES; 2 – PARTILHA: TROCA DE IDEIAS 3 - REFLEXÃO: MELHORAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA	COLABORAÇÃO/REFLEXIVA/CRÍTICA/PARTILHA	COLABORAÇÃO: ESPÍRITO DE AJUDA REFLEXÃO: REFLETIR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; CRÍTICA: NO SENTIDO DA MELHORIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS; PARTILHA: PARTILHAS DE IDEIAS E EXPERIÊNCIAS ENRIQUECEDORAS QUE PROMOVEM A MELHORIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

	NO INÍCIO DA AÇÃO		NO FINAL DA AÇÃO	
GRUPO	PALAVRAS IDENTIFICADORAS DE "SUPERVISÃO"	PRINCIPAIS ARGUMENTOS	PALAVRAS IDENTIFICADORAS DE "SUPERVISÃO"	PRINCIPAIS ARGUMENTOS
2	OBSERVAÇÃO/AVALIAÇÃO/CRÍTICA CONSTRUTIVA/CALENDÁRIO/TEMPO/AVALIAÇÃO/OBSERVAÇÃO/MONITORIZAÇÃO	AVALIAÇÃO/MONITORIZAÇÃO/OBSERVAÇÃO	REFLEXÃO/COLABORAÇÃO/PARTILHA/REFLEXÃO/COOPERAÇÃO/PRESERVAÇÃO	DEPOIS DE SE EFETUAR UMA REFLEXÃO SOBRE ESTE TEMA, AS PALAVRAS QUE DESTACAMOS SÃO – REFLEXÃO/COLABORAÇÃO
3	OBSERVAÇÃO CUIDADA/PARTILHA/COLABORAÇÃO/REFLEXÃO DO DESEMPENHO/PARTILHA/CONFRONTO/COLABORAÇÃO/REFLEXÃO/OBSERVAÇÃO/REFLEXÃO/DIÁLOGO/AVALIAÇÃO/APERFEIÇOAMENTO/ORIENTAÇÃO/COMPREENSÃO/ORGANIZAÇÃO/CONTROLO/AVALIAÇÃO	OBSERVAÇÃO: SUPERVISÃO IMPLICA OBSERVAÇÃO; PARTILHA: TROCA DE IDEIAS/PERSPETIVAS DE ALGO; APERFEIÇOAMENTO: RAZÃO DE SER	PARTILHA/COLABORAÇÃO/REFLEXÃO/ APERFEIÇOAMENTO	XXXXXXX
4	TRABALHO COLABORATIVO/TRABALHO PARTILHADO/ANÁLISE REFLEXIVA/CRESCIMENTO/SABER/OLHAR/COLABORAÇÃO/REFLEXÃO/MELHORAR/REPENSAR/APERFEIÇOAR/SUPRAVISÃO/HIERARQUIA/TUTELA/HARMONIZAÇÃO/NORMALIZAÇÃO/PARTILHA/DEBATE/(IN)FORMAÇÃO	COLABORAÇÃO/PARTILHA/REFLEXÃO	REFLEXÃO/COLABORAÇÃO/COOPERAÇÃO/PROCESSO/CONTINUIDADE/MOTIVAR	TRANSCENDER A EXPERIÊNCIA DO DIA-A-DIA PROFISSÃO DE PARES HORIZONTE TEMPORAL ALONGADO RESILIÊNCIA
5	ACOMPANHAMENTO/DIÁLOGO/ENTREAJUDA/COMPREENSÃO/APRENDIZAGEM/DESENVOLVIMENTO/COLABORAÇÃO/RESPEITO/PARTILHA/MEDIAÇÃO/TROCA DE EXPERIÊNCIAS/ASSESSORIA	ACOMPANHAMENTO/COLABORAÇÃO/PARTILHA PARADIGMA DA PROFISSÃO DOCENTE: AO FOMENTAR O BOM AMBIENTE ENTRE COLEGAS, CONDUZINDO A UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA MAIS EFICAZ/EFICIENTE LEVANDO A MELHORES RESULTADOS ESCOLARES, QUER A NÍVEL DA EDUCAÇÃO FORMAL QUER DA PESSOAL	AÇÃO COLABORATIVA/ACOMPANHAMENTO/PARTILHA/COOPERAÇÃO/INTERAJUDA/APOIO/AVALIAÇÃO/TROCA DE EXPERIÊNCIAS/COMUNICAÇÃO/ENCORAJAMENTO	COOPERAÇÃO/TROCA DE EXPERIÊNCIAS/AVALIAÇÃO

Grupo 1 – Neste grupo dois professores lecionavam o 1.º Ciclo (um deles não completou a Ação de Formação), um o 2.º Ciclo, um o 2.º e 3.º Ciclo e um o 3.º Ciclo e o Secundário. No início da Ação o conceito de supervisão surge associado à ideia de “observação, partilha, reflexão, avaliação, cooperação” e no final, associado a “colaboração, reflexão, crítica e partilha”.

Este grupo quando inquirido no início da ação sobre o conceito de supervisão argumentou identificando-o como sendo de: observação - pois é essencial para a interação entre pares; partilha – é uma forma de trocar ideias; reflexão – pois contribui para melhorar a prática pedagógica.

Relativamente ao fim da ação, identificou-o com sendo de: colaboração – pois fomenta o espírito de ajuda; reflexão - pois é necessário meditar sobre as práticas pedagógicas adotadas para o desenvolvimento profissional; crítica –

contribui para melhorar as práticas pedagógicas; partilha – contribui para a troca de ideias e experiências enriquecedoras que promovem a melhoria das práticas pedagógicas.

O grupo destaca as palavras chave, partilha e reflexão quer no início quer no final da ação, mas o conceito das mesmas é diferente. Partilha passou a ser entendida para além de forma de trocar ideias (e experiências) como também contribui para promover a melhoria das práticas pedagógicas. O mesmo se passa para reflexão que evolui como forma de contribuir para a melhoria da prática pedagógica para também ajudar o desenvolvimento profissional.

Grupo 2 – Neste grupo um professor lecionava o Pré-Escolar, um o 2.º Ciclo, um o 2.º e 3.º Ciclo e um o 3.º Ciclo e Secundário. No início da Ação o conceito de supervisão surge associado à ideia de “observação, avaliação, crítica construtiva, calendário, tempo, avaliação, monitorização” e no final, surge associado a “reflexão, colaboração, partilha, reflexão, cooperação, observação”.

O grupo quando inquirido no início da ação sobre o conceito de supervisão argumentou identificando-o como sendo: avaliação; monitorização; observação.

Relativamente ao fim da ação, identificou-o com sendo: reflexão; colaboração.

Este grupo embora tenha apenas registado palavras chave, alterou a sua narrativa uma vez que inicialmente o conceito estava mais ligado a uma certa accountability pois ligava-se mais à avaliação e monitorização, para no final estar mais identificado a uma perspetiva reflexiva e colaborativa.

Grupo 3 – Neste grupo três professores lecionavam o 2.º Ciclo e Secundário e um professor o 2.º Ciclo. No início da Ação o conceito de supervisão surge associado à ideia de “observação cuidada, partilha, colaboração, reflexão de desempenho, confronto, diálogo, avaliação, aperfeiçoamento, orientação, compreensão, organização, controlo”. Já no final surge associado a “partilha, colaboração, reflexão, aperfeiçoamento”.

Este grupo quando inquirido no início da ação sobre o conceito de supervisão argumentou identificando-o como sendo: observação – porque implica análise; partilha – é troca de ideias e perspetiva de algo; aperfeiçoamento – razão de ser.

Relativamente ao fim da ação este grupo não apresentou quaisquer argumentos, não tendo respondido.

Este grupo não argumentou no final da ação pelo que se pode apenas referir que inicialmente o seu conceito de supervisão ligava-se à análise e troca de ideias com o objetivo principal de atingir um maior aperfeiçoamento no dia a dia.

Grupo 4 - Neste grupo dois professores lecionavam a Educação Especial, um o Pré-Escolar, um o 3.º Ciclo e Secundário e um o Ensino Secundário. No início da Ação o conceito de supervisão surge associado à ideia de “trabalho colaborativo, trabalho partilhado, análise reflexiva, crescimento, saber, olhar, colaboração, reflexão, melhorar, repensar, aperfeiçoar, supervisão, hierarquia, tutela, harmonização, normalização, partilha, debate, (in)formação. Já no final surge associado a “reflexão, colaboração, cooperação, processo, continuidade, motivar”.

Este grupo quando inquirido no início da ação sobre o conceito de supervisão identificou-o como sendo: colaboração; partilha; reflexão.

Relativamente ao fim da ação, identificou-o com sendo: transcendência – destacar a experiência do dia-a-dia; profissão de pares; horizonte temporal alongado; resiliência.

O grupo destaca palavras chave diferentes para o início e o final da ação. No início o grupo refere o conceito de supervisão ligando-o mais a uma ação colaborativa, partilhada e refletiva, para no final a identificar como sendo uma prática diária que a atividade docente exerce de forma continuada e flexível ao longo do tempo.

Grupo 5 – Neste grupo dois professores lecionavam o 3.º Ciclo e Secundário e outros dois o Secundário. No início da Ação o conceito de supervisão surge associado à ideia de “acompanhamento, diálogo, entretida, compreensão, aprendizagem, desenvolvimento, colaboração, respeito, partilha, mediação, troca de experiências,

assessoria". Já no final da ação surge associado a "ação colaborativa, acompanhamento, partilha, cooperação, interagida, avaliação, troca de experiências, comunicação, encorajamento".

Este grupo quando inquirido no início da ação sobre o conceito de supervisão identificou-o como sendo: acompanhamento; colaboração; partilha; paradigma da profissão docente - ao fomentar o bom ambiente entre colegas, conduzindo a uma prática pedagógica mais eficaz/eficiente levando a melhores resultados escolares, quer a nível da educação formal quer da pessoal.

Relativamente ao fim da ação, identificou-o com sendo: cooperação; troca de experiências; avaliação.

O grupo destaca palavras chave diferentes para o início e o final da ação. No início o grupo refere o conceito de supervisão ligando-o mais a uma ação de acompanhamento, colaborativa, partilhada, destacando ainda a vertente da ação docente como prática coletiva assumida com o objetivo de alcançar os melhores resultados escolares.

Em síntese, os resultados apresentados na tabela destacam: dos cinco grupos constituídos, quatro alteraram e infletiram a sua narrativa sobre o que inicialmente identificavam ser a "supervisão" e, um outro, não se pronunciou no final da ação, não tendo apresentado quaisquer argumentos. Apesar de os cinco grupos apresentarem alguma heterogeneidade na sua composição (constituídos por professores que lecionavam desde o Ensino Pré-Escolar até ao Secundário e também, a Educação Especial), isto não influenciou a sua narrativa final sobre a interpretação do significado de "supervisão". Neste contexto, nos grupos 1, 2 e 4 os professores lecionavam vários níveis de ensino, no grupo 3, 3 professores lecionavam o 3.º Ciclo e o Ensino Secundário e no grupo 5, 2 professores lecionavam o 3.º Ciclo e Secundário e 2 só o Secundário.

Há ainda a realçar que no início da ação as palavras chave mais identificadoras para todos os grupos eram, por esta ordem, "partilha", "observação", "reflexão" e "colaboração", demonstrando uma certa homogeneidade, mas no final da ação é nítida uma certa heterogeneidade pois embora as palavras chave mais utilizadas fossem "colaboração" e "reflexão" também foram utilizadas, entre outras, "transcendência", "profissão de pares", "horizonte temporal alargado", "resiliência" e "troca de experiência". Este último aspeto reforça que um dos principais objetivos da ação foram cumpridos. Alertar os professores que o conceito de "supervisão pedagógica" não se esgota meramente na vertente avaliativa pois assume vários significados, abarcando diversas realidades existentes na Escola.

Por outro lado, as notas de campo resultantes das observações realizadas pelos formadores que incidiram sobre as dinâmicas que permearam a Ação de Formação, permitiram identificar um processo refletivo intenso dos participantes. As sessões caracterizaram-se sempre por intensos diálogos e observações sistemáticas dos diversos temas propostos pelos formadores. Todos os intervenientes estabeleceram relações concisas da temática abordada com as suas práticas quotidianas quer dentro quer fora da sala de aula, o que foi considerado aspeto relevante, entendendo-se mesmo como sendo o ponto mais positiva da Ação levada a cabo.

Considerações finais

O resultado da análise de dados permitiu verificar uma oscilação entre as narrativas iniciais e finais sobre supervisão pedagógica em contexto escolar. A maioria dos grupos, de forma evidente, indicaram uma alteração das narrativas iniciais. Contudo, o que ficou patente no decorrer de todo processo de formação e que é um dado importante, foi o facto da possibilidade dos participantes passaram a poder construir narrativas pessoais sobre o conceito de supervisão pedagógica, mais como resultado das suas experiências pessoais e profissionais, vividas em contexto escolar, por força da reflexão realizada.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010) – *A Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Bolívar, A. (2002) *¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa*. En Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE), 4 (1), mayo. Disponível em: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido/bolivar.html>. Acesso em 10/6/2016.

- Bolívar, A. (2007) *Historias de vida, proyecto e identidad profesional*, 43, agosto. Monográfico: Histórias de vida e aprendizagem. Pátio (Brasil).
- Bolívar, A. (2008). La investigación biográfico-narrativa: Fundamentos y metodología. In M. T. Herrera & A. E. Gutiérrez (eds.), *Métodos Cualitativos de Investigación para las Ciencias Sociales*. México: ITESM.
- Clandinin, D. J. (1993). Teacher education as narrative inquiry. In J. D. Clandinin et al. (Ed.). *Learning to teach, teaching to learn: stories of collaboration in teacher education*. Teachers College; Columbia University Press. Londres: Nova Iorque.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. In J. Larrosa et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Clough, P. (2002). *Narratives and fictions in educational research*. Buckingham: Open University Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum (3), 477-487.
- Darsh, J. C. (2006). *Leading and Supervising Instruction*. London: Corwin Press.
- Leal, Adriana & Henning, P. (2009) - *Do Exame da Supervisão ao Autoexame dos Professores: estratégias de regulação do trabalho docente na supervisão escolar*. Brasil: Revista Currículo sem Fronteiras, 9 (1), 250-260.
- Paraskeva, J. (2011). Prefácio: A narrativa como contra narrativa. In M.A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago, 7-21.
- Soares, M. (2009) – *Supervisão Pedagógica – Para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica*. Matosinhos: CFAE Ozarfaxinas E-revista (12).
- Tracy, S. J. (2002) - Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora, 19-92.
- Vieira, F. (2009) – *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Campinas: Revista Educação & Sociedade, 29 (105), 197-200.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: MUDANÇAS E OUTRAS PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO DOCENTE

Jane do Carmo Machado
Universidade Católica de Petrópolis

Mary Rangel
Universidade Federal Fluminense

Introdução

A formação continuada e em serviço de professores tem se constituído como referência para o desenvolvimento do trabalho realizado pelos professores nas escolas. Essa formação pode ser realizada no âmbito das universidades, que apresentam propostas de formação em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, ou nas próprias unidades escolares que também passam a ser reconhecidas como *locus* privilegiados de formação tal como postulado por Imbernón (2009; 2010; 2011), Alarcão (1998; 2001; 2010a), Machado (2011; 2012; 2015), Placco e Sarmiento (2010).

Na discussão aqui privilegiada, parte-se da escola como espaço de formação continuada de professores. É possível perceber que esse espaço tem sido reconhecido e validado, especialmente, pela possibilidade de articulação e diálogo direto com a própria atividade docente no sentido de poder responder a algumas demandas que ocorrem no cotidiano da prática pedagógica. Essas demandas exigem, na maioria dos casos, reflexões, respostas e intervenções mais pontuais e urgentes, não pontual na perspectiva de solução imediata sem reflexão e planejamento, pelo contrário, busca-se, nessa formação, pensar, sistematicamente, o contexto escolar a partir de suas diversas implicações de modo a eleger caminhos de ida e volta entre a formação e o trabalho. Assim, nessa linha, justificam-se propostas de formação centradas em escolas que fomentam uma articulação mais expressiva com o trabalho, não em detrimento das fomentadas pelas universidades, mas para além dessas.

Tanto a formação nas universidades, como as que acontecem nas escolas nem sempre refletem melhorias no processo de aprendizagem dos alunos, o que pode decorrer das condições objetivas do trabalho docente precarizado, em muitos casos, pela extensiva carga horária, o quantitativo de escolas, impossibilitando uma participação mais significativa desse profissional na vida da escola com a escola. De um lado, isso pode advir da própria formação inicial, muitas vezes, aligeirada, superficial e dispersa com aprofundamento teórico-prático raso na dimensão que possibilita a construção de aprendizagens que rompem com pressupostos enraizados apenas na racionalidade técnica, ou até mesmo de uma formação construída a partir da perspectiva de vocação, subestimando a necessidade de uma fundamentação teórica e prática consistente. Por outro lado, há muitas instituições sérias e comprometidas com a melhoria da qualidade da educação no país que, ao ofertarem cursos de licenciatura, têm como parâmetro a preparação de profissionais professores para atuarem a partir de uma visão mais alargada sobre os fundamentos da educação, relacionando-os às diversas questões relativas ao cotidiano da prática docente, como: concepções de uma escola concreta, de alunos concretos que hoje os professores encontram na sua atuação, de um processo de ensino-aprendizagem e de uma prática pedagógica desafiados a compreender e a lidar com as mudanças sociais, culturais e, especialmente, com a diversidade, dentre outras. Entretanto, mesmo que muitos professores tenham sido privilegiados com uma formação inicial sólida, dada a complexidade da educação, vão precisar se assumir como profissionais em permanente processo de aprendizagem e de formação se pretenderem promover uma educação plural, justa, igualitária e humana.

Nesse sentido, por mais que haja um discurso sobre a transitoriedade dos conhecimentos, é impossível pensar a docência sem um alicerce de conhecimentos e fundamentos filosóficos e pedagógico-educacionais historicamente construídos que sustente as concepções e as escolhas feitas pelos professores quando do exercício de sua profissão. Por isso, defende-se que a formação continuada surge como um caminho para que os professores

possam, para além do modelo de formação inicial a que tenham sido submetidos, articular tais conhecimentos à sua prática pedagógica, abrindo espaços para a construção de outros.

Esse modelo de formação continuada que acontece no local de trabalho dos professores, especialmente dos que atuam no ensino fundamental da educação básica, possui especificidades próprias dependendo da rede de ensino a qual o professor está vinculado. Este estudo trata de uma proposta de formação continuada centrado nas escolas de uma rede municipal de ensino com professores que atuam com turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental em que os encontros de professores são chamados por Machado de 'ateliês de formação continuada e em serviço de professores':

Encontro de professores destinado à formação continuada, no qual, a partir de oficinas temáticas, estratégias e ações implementadas, espera-se que esses professores possam desenvolver práticas formativas, no intuito de consolidar sua autoformação, como também a formação de seus pares, criando oportunidades para a geração de conhecimento pedagógico concreto, a ser implementado na escola, junto aos alunos. (Machado, 2011; 2012; 2015)

Conceber o processo de formação na escola, é assumir também que há muitos conhecimentos que são produzidos nas próprias escolas a partir das experiências acumuladas pelos professores e que precisam ser apropriados e ressignificados com a contribuição partilhada por todo o coletivo com vistas a responder às demandas de um processo de ensino-aprendizagem que se quer de qualidade. Nesse sentido, cabe trazer o conceito de escola reflexiva de Alarcão (2010a) em que a autora sustenta que

é uma escola que sabe onde está e para onde quer ir. Pensa-se, tem um projeto orientador de ação e trabalha em equipe. É uma comunidade pensante. Ao pensar a escola, os seus membros enriquecem-se e qualificam-se a si próprio. Nessa medida, a escola é uma organização simultaneamente aprendente e qualificante. (Alarcão, 2010ª, p. 92)

Diante disso, pensar a formação continuada na escola, é pensar a própria escola, seus objetivos, suas concepções, seus conteúdos curriculares, assim como os sujeitos e os processos implicados. Nessa vertente, a escola reflexiva (Alarcão, 2010a) vai garantir, ou pelo menos criar possibilidades, aos professores espaços de discussão, de pesquisa, de reflexão e de aprendizagem sobre o trabalho articulado a um processo de formação permanente para que possam, segundo o projeto de escola abraçado, comprometer-se com o sucesso escolar de todos os alunos, em uma escola centrada na aprendizagem dos alunos, como compromisso ético inerente a profissão de professor (Nóvoa, 2006). Assim, a experiência de formação vivida pelos professores nos ateliês de formação continuada e em serviço tem contribuído, mesmo que ainda não tenha sido possível, considerando os objetivos da pesquisa¹³⁴, verificar os impactos imediatos dessa formação na aprendizagem dos alunos e também para o desenvolvimento profissional dos professores, para que essas escolas e os professores possam se mobilizar para a instituição da escola reflexiva de Alarcão (2010a).

O trabalho docente: exigência de formação permanente

No Brasil, a formação continuada de professores passou a ser uma demanda mais recorrente, especialmente a partir dos anos 90, quando se inicia de modo mais contundente e sistematizado um processo de avaliação de sistemas e se cria, em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, em 2004, o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) em que os resultados do processo educacional dos alunos submetidos a avaliações externas passaram a ser mensurados, publicados e comparados, levando as escolas, os alunos e os professores a ocuparem *rankings*, que, em alguns casos, mais marginaliza e exclui do que promove a melhoria de todo processo educacional. Tal cenário tem implicações diretas no trabalho desenvolvido pelos professores junto aos alunos nas salas de aula tanto das escolas como das universidades.

Os resultados dessas avaliações, divulgados por meio do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IBEB), criado em 2007, nem sempre favoráveis e, até mesmo, débeis para alguns, classificam, segundo Biesta (2012),

¹³⁴ Pesquisa de Tese de Doutorado em Educação (2015) vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação - UFF, intitulada: Ateliês de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades, de autoria de Jane do Carmo Machado.

escolas e alunos como mal-sucedidos. Esse panorama dramático, em alguns casos, que passa ora pela culpabilização do aluno, ora pela do professor, leva a pensar qual Educação que se pretende privilegiar em dado momento histórico. Para esse autor, é preciso, antes de tudo, definir as finalidades da educação, que, na perspectiva por ele adotada, se centram na qualificação, socialização e subjetivação, caso se pretenda ter uma boa educação.

Quando o fracasso escolar dos alunos recai sobre os professores, tanto o governo federal, como estados e municípios são forçados a estabelecerem algumas políticas e ações de formação continuada de professores com o intuito de melhorar os processos de ensino-aprendizagem instituídos e a instituir. Se há necessidade de se definir as finalidades da Educação, será também imperativo optar pelo projeto de formação de professores que se quer defender e colocar em vigência. Brzezinski (2008) aponta que circulam dois tipos de projetos: o da sociedade política, em que estão os tecnocratas, que destacam em seus discursos a qualidade social da formação do professor, porém, colocam em prática os princípios da qualidade total; e o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, que privilegiam o princípio da qualidade social para formar docentes que exercerão suas atividades na educação básica. No caso da formação de professores, ora há tendências que enfatizam um modelo, ora o outro, ora os dois ao mesmo tempo, e isso tem reflexos diretos na Educação e na forma como os professores desenvolvem a sua prática docente.

Há outro fator que também deve ser considerado quando se pensa Educação a partir da escola, quando considerado seu papel na sociedade, é o tal transbordamento da escola denunciado por Nóvoa (2006) em que há um excesso de missões, de atribuições para a escola:

o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse 'transbordamento'. Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos. (Nóvoa, 2006, p. 6)

Diante de tudo isso e das concepções privilegiadas, a formação do professor deve ocupar um dos lugares centrais das políticas educacionais para que também essa formação possa contribuir não apenas para aumentar os resultados das avaliações externas, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, os *rankings* das escolas, mas, sobretudo, para a configuração do referido projeto de sociedade civil, que defende o princípio da qualidade social para a formação de professores.

O modelo de formação inicial ou continuada adotado é determinante para a compreensão que o professor tem sobre os seus processos de formação e de trabalho, sobre como pode perceber sua profissão e as implicações de sua atuação para a vida dos alunos e também de seus pares. O transbordamento da escola (Nóvoa, 2006), muitas vezes, resulta mesmo em uma confusão de atribuições que acabam por fragilizar a escola como instituição e os professores como profissionais responsáveis diretamente pela condução do processo de ensino-aprendizagem. Assim, reconhece-se a relevância de propostas de formação continuada implementada no *locus* de trabalho dos professores por se constituírem como espaços onde os professores têm a possibilidade de pensar sobre suas concepções e escolhas, tendo o trabalho pedagógico como principal conteúdo que faz potencializar a articulação trabalho-formação.

Nessa perspectiva, pode-se defender que os ateliês de formação continuada e em serviço de professores (Machado, 2011; 2015) criam momentos que favorecem os professores a usar o discurso problematizador-ativo ao invés do discurso da passividade (Machado, 2012; 2015), entretanto, essa escolha será feita por cada professor a partir de suas experiências, saberes e conhecimentos. Importa destacar que o discurso da passividade coloca os professores como meros receptores de outros discursos, enquanto o discurso problematizador-ativo potencia uma evolução no pensar e agir, considerando o lugar que ocupam os professores como profissionais comprometidos com o projeto educacional ao qual estão vinculados.

Esse é um dos aspectos que desafia propostas de formação nas quais os professores participam, uma vez que, historicamente, os professores já estão acostumados a receber prescrições prontas, muitas vezes, pensadas e elaboradas por outros sujeitos externos à escola, como, atualmente, as avaliações externas, mais do que eles

mesmos se envolverem com todas as etapas implicadas no processo de ensino-aprendizagem que demandam a apropriação do referido discurso problematizador-ativo que faz com que seja capaz de concretizar tanto o 'sim', como o 'não', dependendo da situação vivida.

Dada a realidade brasileira que possui uma diversidade de modelos, propostas e projetos, como também apontado por Brzezinski (2008), para a formação inicial e continuada de professores, Saviani (2009) destaca que, historicamente, a formação de professores vem se realizando a partir de dois modelos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. Este considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático, enquanto aquele destaca que a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

Para Saviani (2009), é preciso superar esse dilema encontrado para a formação de professores, especialmente, recuperando a ligação entre os dois aspectos que caracterizam o ato docente, ou seja, evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem.

Assim, instituir mudanças de concepções, de práticas e outros aspectos relacionados à formação, vai demandar a compreensão do que significa mudar. Para Garrido (2000):

mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas... Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional. (Garrido, 2000, p. 10)

Se para a autora, o ato de mudar é complexo porque envolve um profundo reconhecimento do que já está posto ao mesmo tempo em que se exige uma clara noção do que se quer, no que se refere à formação inicial e continuada dos professores são os próprios professores que precisam identificar o que, de fato, carece de mudança e mudança que investe na melhoria dos processos para poder se estabelecer significadamente.

Metodologia: A recolha dos dados

Este estudo foi fundamentado em uma pesquisa de caráter qualitativo em que se buscou trazer a voz dos sujeitos professores e orientadoras pedagógicas para o centro da discussão sobre a formação continuada de professores realizada na própria escola, pensada, elaborada e dinamizada pelos próprios participantes dos ateliês.

Bogdan e Biklen (2010) sustentam que, na investigação qualitativa, o pesquisador surge como instrumento principal de coleta e análise de dados, tendo que se colocar atento a todas as informações passadas pelos participantes para poder apreender e retratar a visão pessoal dos participantes sobre o objeto de pesquisa, as situações, os ambientes. Dada a proximidade da pesquisadora com a realidade pesquisada, pois também atua nesta mesma rede de ensino onde a pesquisa foi realizada, foi preciso, tal como postulado por Velho (2012), estranhar o familiar para poder superar a dimensão que tenta encaixar as concepções, os significados e os valores percebidos em seus próprios, e avançar no sentido de descrevê-los e compreendê-los a partir da perspectiva do sujeito pesquisado, respeitando os sentidos culturais que essa realidade apresenta para ele. Assim, para esse autor: 'O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações' (Velho, 2012, p. 12).

No que tange o processo de pesquisa André (2005, p. 48 – grifo da autora) também aponta que para o pesquisador 'o grande desafio é saber *trabalhar* o envolvimento e a subjetividade', pois, para realizar a sua pesquisa precisa conservar um certo distanciamento que não implica neutralidade, mas rigor científico.

Nesse sentido, a escolha dos instrumentos de pesquisa foi fundamental durante o processo de investigação para tornar possível a ampliação e o aprofundamento do conhecimento sobre o objeto de pesquisa. Foram usados o questionário semiaberto, a observação participante e a entrevista semiestruturada. Tal opção decorreu da

necessidade de se proceder uma leitura e análise mais cruzada do material de pesquisa, como forma de buscar explicar o que não converge e confirmar o que converge (Sarmiento, 2003).

Dos questionários

Os questionários semiabertos contribuíram para a recolha de dados mais quantificáveis no sentido de apresentarem um panorama mais direcionado da realidade pesquisada sobre o processo de formação continuada em andamento nas escolas da rede municipal de ensino de Petrópolis (Marconi & Lakatos, 2005; Coutinho, 2014).

Esse instrumento foi distribuído, no 2º semestre de 2012, a 51 escolas que atendem, especialmente, a turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, para ser respondido por 1 orientador pedagógico, considerando o fato de muitas dessas escolas possuírem em seu quadro de profissionais apenas 1 orientador pedagógico, e por 3 professores em cada uma dessas unidades escolares, independentemente da disciplina por eles lecionada, já que a experiência de formação ocorre de forma coletiva, com todos os professores que atuam nesse nível.

Dos questionários distribuídos aos 51 orientadores pedagógicos, 37 retornaram e foram tabulados, perfazendo um total de 72,5 % dos questionários respondidos por uma população pertencente ao gênero feminino, ou seja, todos respondidos por orientadoras pedagógicas.

Dos 153 questionários distribuídos aos professores das 51 escolas que possuíam turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, 71 retornaram e foram tabulados, perfazendo um total de 46,4 % dos questionários respondidos.

A opção por esse quantitativo de sujeitos não foi aleatória, mas considerou no caso dos orientadores pedagógicos representarem um percentual de 100% ou 50% da população alvo de cada uma das escolas, e dos professores por representarem cerca de 30 a 40% dos professores dessas mesmas escolas. Nesse sentido, assumiu-se como pressuposto que esse quantitativo de sujeitos pudessem contribuir, significativamente, não para a apresentação de dados generalizáveis, uma vez que essa generalização poderá ficar a cargo do leitor (André, 2005), mas, sobretudo, de dados que pudessem enriquecer os estudos, as discussões e reflexões sobre o tema de pesquisa, alargando a compreensão dos desafios e das potencialidades de propostas de formação continuada de professores que brotam da própria escola a partir da visão dos envolvidos nessa experiência aqui trazida.

A escolha dos sujeitos foi feita na escola pelo orientador pedagógico ou pelo diretor da unidade escolar, que levaram em consideração a disponibilidade de tempo, o reconhecimento da proposta de pesquisa e a participação dos sujeitos na formação.

A maior parte dos questionários foi distribuída em encontros de formação programado pela secretaria de educação para as orientadoras pedagógicas, e outros entregues diretamente nas escolas. A recolha aconteceu de forma gradativa, conforme acordado durante o processo de distribuição.

Da observação participante

Para André 'a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado' (2005, p. 28). No caso dessa pesquisa, sendo a pesquisadora também orientadora pedagógica de uma das escolas campi de observação, teve que cuidar para que seu envolvimento tão próximo não atrapalhasse a sua leitura e a análise dos dados.

A regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada, pois sabemos que nenhum método da conta de captar o problema em todas as suas dimensões. (Zago, 2003, p. 294)

A observação participante foi realizada a partir de ateliês de formação continuada e em serviço de professores (Machado, 2011; 2012; 2015) em duas escolas da rede municipal de ensino de Petrópolis. Nesses ateliês, participaram dezenas de professores, com uma média de 14,3 professores/ateliê, que decorreram entre 2011 e 2012 na Escola Municipal da Serra (15 sessões de julho de 2011 a outubro de 2012) e na Escola Municipal da Pedreira (8 sessões de março a novembro de 2012), com uma regularidade mensal, com uma duração de 2 horas e

meia a 4 horas (podendo essa extensão se prolongar caso houvesse necessidade), que variava dependendo do tema e das possibilidades de disponibilidade dos envolvidos e do calendário escolar no momento.

Devido ao quantitativo de professores e a distribuição/horário semanal em cada escola, a mesma sessão-tema era repetida em outro momento, às vezes duas ou três vezes, para poder atender a um maior número de professores.

Os dados foram recolhidos por meio de notas de campo e as alocações dos professores e orientadores pedagógicos foram gravadas, em alguns momentos específicos, em áudio e, posteriormente, transcritas.

A dinâmica dos ateliês

Os ateliês de formação, nas duas unidades escolares, seguiam um formato quase padrão no que se refere à dinamização, sendo desenvolvidos em três partes que, embora com suas especificidades, apresentavam uma tessitura capaz de manter uma relação entre as partes, fortalecendo e potencializando as reflexões e tomadas de decisão por parte dos envolvidos. Percebeu-se que a adoção desse formato se deve ao fato de esses momentos, muitas vezes, exigirem uma assunção mais pontual, com início, meio e fim, já que, mesmo que o tema ou questão continuasse no encontro seguinte, devido à flutuação de participantes, precisava-se imprimir-lhe um caráter terminal, no sentido de deixar sua continuação a cargo do professor individualmente ou do grupo que participasse no encontro seguinte que nem sempre dava continuidade ao mesmo tema.

Na primeira parte, na maioria das vezes, faziam-se a retomada da formação anterior e a apresentação do tema em questão na qual se apresentavam conceitos teóricos, textos e estudos/pesquisas de autores reconhecidos na área de educação, legislação, experiências, feita pelas orientadoras pedagógicas ou por algum convidado externo; o material de apoio para o aprofundamento dos temas, muitas vezes, era distribuído aos professores pelas orientadoras pedagógicas antes do encontro para que tivessem a oportunidade de refletir individualmente sobre o tema que seria, posteriormente, tratado coletivamente.

No segundo momento, os professores, geralmente, organizavam-se em duplas, grupos ou mesmo individualmente para realização de alguma atividade em que eram orientados a relacionar o tema abordado, na primeira parte, à sua prática pedagógica, às suas experiências, aos seus conhecimentos, na qual se incluíam reflexão, discussão, elaboração de alguma atividade, projeto, instrumento de avaliação a ser implementado com os alunos e, muitas vezes, também se fazia uma síntese do estudado.

Na terceira parte, que compreendia um tempo mais reduzido do encontro, os professores, ou um representante do grupo, faziam suas colocações a despeito do transcorrido, do tema abordado, falavam de suas dificuldades e, também, apresentavam algumas experiências negativas e positivas por eles vividas no desenvolvimento de sua atividade docente. Optou-se por fazer as gravações em áudio apenas na terceira parte por verificar que a primeira parte apresentava uma abordagem mais conteudista do tema abordado, feita quase que na totalidade das vezes pelas orientadoras pedagógicas, e a segunda, uma dinâmica mais centrada nos grupos, sendo a terceira a mais representativa das questões fulcrais que perpassam a prática pedagógica dos professores, suas condições de trabalho e a própria formação na escola. Nesse momento, emergiam, mesmo que não pela totalidade dos professores, suas percepções sobre a articulação pretendida trabalho-formação. O quantitativo de alocações registrado encontra-se muito relacionado ao tema do ateliê e aos participantes, sendo que, em alguns encontros, eram registradas mais alocações e, em outros, um número mais reduzido.

O fato de algumas sessões-tema precisarem ser 'repetidas' - evidentemente, devido aos participantes e às questões levantadas nem sempre serem as mesmas-, muitas vezes, era apontado como limitador de algumas tomadas de decisão não só em relação aos encontros posteriores no que diz respeito a temáticas a serem aprofundadas e a estratégias a serem elaboradas junto aos alunos nas salas de aula, mas, especialmente, fragilizava a reflexão coletiva, o pensar a formação e a escola ao mesmo tempo, abrindo espaços para conceber a escola como um todo a partir de um projeto comum que pudesse responder às expectativas de todos.

Embora essa realidade vivida pelos professores nesse modelo de formação tenha tornado a reflexão, muitas vezes, frágil e superficial, revelou um esforço por parte de quase todos de tornar esses momentos os mais significativos possível no sentido de fortalecer a articulação trabalho-formação.

Das entrevistas

As entrevistas realizadas com os professores e as orientadoras pedagógicas possibilitaram criar uma interação entre entrevistador e entrevistado, especialmente, no sentido, de contribuir para que o entrevistado se sentisse mais à vontade para falar sobre o tema em questão (Lüdke & André, 2011a).

No 1º semestre de 2013, foram realizadas 19 entrevistas, sendo 10 com orientadoras pedagógicas e 9 com professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

O fato de os participantes das entrevistas disponibilizarem um curto período de tempo para sua realização, já que ocorriam durante uma atividade e outra na escola, ou entre o intervalo de tempo de uma escola e outra, levou a estruturá-las de modo mais objetivo sem ter possibilidades de alargamento de algumas questões. Apesar de verificado o interesse e boa vontade por parte dos participantes para contribuir com o aprofundamento do tema de estudo, as condições de trabalho vividas pode ter fragilizado algumas idas e vindas nas questões, porém, não impediu um posterior e profundo mergulho nos dados quando de sua análise e interpretação.

Desse modo, a escolha dos sujeitos tanto dos questionários quanto das entrevistas ocorreu por indicação das escolas e por conhecimento da pesquisadora, considerando disponibilidade de tempo e acolhimento da proposta de investigação com vistas a contribuir com a reflexão sobre o tema em questão a partir do relato e sentidos por eles atribuídos às suas próprias experiências formativas na escola com o coletivo.

O tratamento e a análise dos dados oriundos dos questionários, da observação participante e das entrevistas

Foi realizado o cruzamento dos dados oriundos dos questionários, da observação participante dos ateliês e das entrevistas, cujo tratamento centrou-se na análise de conteúdo (Bardin, 2013) em uma perspectiva de análise interpretativa das alocações dos professores e orientadoras pedagógicas, por meio da descrição objetiva e sistemática do conteúdo apresentado.

Procedeu-se a análise de conteúdo com o apoio do *software* WebQDA (versão 2.0.0) para organização, agrupamento e codificação dos dados, cujo formato viabiliza a construção de categorias a partir de nós principais e subnós, permitindo um trânsito mais dinâmico do investigador sobre os dados e facilitando a interpretação e a apresentação dos resultados.

Nessa linha, as alocações dos professores e das orientadoras pedagógicas, codificadas em categorias de análise, ajudaram a revelar uma realidade de formação na qual os participantes dos referidos ateliês estão buscando criar possibilidades de se formar e formar ao mesmo tempo, a partir de uma ação que não acontece mais individual, mas sim coletivamente, mesmo que esse coletivo ainda não possa ser representativo da voz de todos os professores quando se consideram as condições em que realizam o seu trabalho e formação.

Apesar de se ter verificado alguns momentos de tensão em relação à própria formação devido às condições de trabalho dos professores, pôde-se perceber o lugar que tal proposta de formação ocupa para a realização do trabalho, tendo o próprio trabalho como conteúdo disparador, com implicações no campo pessoal e profissional.

Ateliês de formação continuada e em serviço de professores: cruzamento dos dados

Para análise dos dados a partir das alocações dos professores e das orientadoras pedagógicas, foram elencadas algumas categorias que revelaram as percepções desses sujeitos sobre o seu próprio processo de formação continuada realizado na escola de forma coletiva.

Nóvoa (1997) assinala que a formação de professores não se faz por acumulação, mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, sendo essencial investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência por ela apresentado. Nessa linha, é possível pensar que os envolvidos nessa pesquisa, ao levantar as categorias de análise e apesar das fragilidades por eles indicadas, encontram-se em processo de reconhecimento de que a docência exige do profissional professor estar em permanente formação para que possa ampliar seu conhecimento sobre a sua atuação a partir de uma perspectiva capaz de abraçar a experiência já vivida como referência para as que ainda irá viver.

Das categorias, percebem-se potencialidades e fragilidades:

Processo permanente

Acho que para a gente dar conta, a gente precisa mesmo estar sempre estudando, lendo, sei lá, buscando alguma pista, porque quando os alunos não aprendem é um desafio, e nem sempre a gente consegue ajudar logo, a gente precisa encontrar outra possibilidade! (Prof. Paulo - Observação)

Nessa alocação, percebe-se que o professor reconhece que sua atividade docente exige dele uma aprendizagem contínua sobre o como fazer, como encontrar caminhos que possam de fato ajudá-lo a melhorar os processos de aprendizagem dos alunos. Na visão dele, é preciso mesmo estudar, colocar-se em também em processo de aprendizagem (Freire, 2005; Nóvoa, 1997; 2006; 2009; Imbernón, 2009).

Temática contextualizada: teoria-prática

Julgo de extrema importância o planejamento e a prática da formação continuada. É a oportunidade de privilegiarmos o nosso espaço e as nossas práticas, transformando-os em conteúdos para a reflexão, análise, estudo... enfim, acredito na eficiência desses momentos por oportunizar o tratamento das especificidades de cada unidade escolar. (OP. 34 ETM – Questionário)

Quando a orientadora pedagógica fala dos encontros de formação como sendo oportunidades de privilegiar o próprio espaço de trabalho e as práticas desenvolvidas pelos professores, faz pensar na importância dada pelos próprios professores ao local de sua atuação e a sua própria atuação mesmo que se verifique, em muitos casos, o desprestígio desses profissionais e da própria escola como instituição de ensino. Além disso, ao apontar a questão das especificidades de cada escola reforça a ideia de que a escola e seus profissionais precisam se reconhecer naquele espaço, conhecendo as necessidades próprias dele que poderão ser bastante diferentes das de outros.

Reflexão-ação

Os encontros de formação oferecem oportunidades para que os professores avaliem suas práticas, reformulem a metodologia e busquem um melhor desempenho profissional. (OP. 35EDR - Questionário)

Capacitação em serviço

É um processo que possibilita o aprendizado de novas técnicas e conceitos que certamente favorecem o aprimoramento profissional e contribui positivamente para a prática pedagógica. (Professora 22ERR - Questionário)

Para a professora, há uma relação entre a formação em serviço com a prática por ela desenvolvida, especialmente por essa proposta possibilitar, a partir da aprendizagem que decorre dessa dinâmica, uma intervenção direta na prática.

Assim, dessas alocações, pode-se inferir que os envolvidos reconhecem diversas contribuições advindas do processo de formação por eles vivido, tais como: possibilidades de reflexão sobre o trabalho, considerando as especificidades de cada unidade escolar, e sobre suas necessidades de formação, de aprendizagem, de troca de experiências e saberes, de aprofundamento teórico.

Entretanto, também indicam que esse processo é atravessado por situações referentes às condições de trabalho dos professores, que, nem sempre, facilitam o trânsito desses profissionais para poderem participar e se fixar em uma única unidade escolar, assim como a problemática por eles enfrentada cotidianamente com a rotatividade.

Essa rotatividade, inclusive, não permite que o professor possa fixar 'residência', ou seja, força-o a se tornar, muitas vezes, um visitante nas unidades escolares onde atua, fragilizando, portanto, a sua participação mais expressiva na vida da escola.

Além disso, também apontam a dificuldade que têm, talvez até decorrente das suas condições de trabalho, de se aproximar de referências teóricas que os ajudem a fortalecer a sua prática pedagógica, o que vai de encontro à perspectiva defendida por Giroux (1997) de o professor poder se assumir como intelectual transformador, envolvendo-se com todas as etapas presentes na sua docência. Isso significa dizer participar de todas as questões que decorrem da atividade docente, como articular as duas dimensões indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem: teoria e prática.

Eu participo pouco desses encontros, não consigo vir a todos por causa das outras escolas. Quando venho, tento aproveitar principalmente a reflexão que é feita dos textos teóricos, porque esse é praticamente o único material teórico que leio. (Profa. Cacilda – Registro reflexivo)

Pontualidade do momento

Pra mim, a gente tinha que ter mais tempo pra poder mesmo concretizar uma proposta de formação na escola, porque eu acho que é muito importante quando todos os professores juntos têm oportunidade, né, de pensar sobre questões da escola que possam ajudar no próprio trabalho, a gente poder discutir, discordar, chegar a consensos, isso leva a gente a melhorar a nossa forma de trabalhar. Só resolver situações muito pontuais ajuda, mas não enriquece muito. Isso acaba acontecendo, somos muitos professores com pouco tempo pra estar junto, então, acho que acaba se resumindo em encontros e não em formação. (Professora Clara – Entrevista)

Apresenta-se também como fragilidade do processo de formação na escola a pontualidade com que algumas questões acabam por ser tratadas, refletindo até mesmo uma superficialidade da abordagem dada, limitando, ou fragilizando, um aprofundamento capaz de promover mudanças na prática dos professores que necessitam estar juntos, partilhar experiências para poderem se aproximar da perspectiva de formação pertencente à escola reflexiva (Alarcão, 2001; 2010a).

Momentos de estudo

Esses encontros podem representar na escola esse tempo, esse espaço de estudo que falta pra eles devido a essa correria de ir de uma escola pra outra. Podem se sentar e se debruçar sobre algum tema, procurar saber mais e sair dali daquele encontro de formação com, com aquele gostinho de quero mais que vai fazer ele buscar, que vai fazer ele ler mais alguma coisa e trazer pro próximo encontro alguma contribuição que ele possa dar pra si e pro outros professores. Acho que esses momentos representam pra uns momentos de estudo mesmo. (OP. Rita – Entrevista)

Procuramos pensar os encontros a partir das demandas existentes no cotidiano escolar, com vistas a proporcionar ao grupo questões para serem discutidas e analisadas, e que os motivem a buscar mais na sua própria formação. (OP. 14ECB - Questionário)

Ainda que não se possa atribuir profundidade teórica em todos os momentos no sentido de poder classificá-los como os 'ideais', ou seja, revelando-se como potencial a agregar valor e a responder às necessidades apresentadas por todos os professores com vistas a enriquecer o próprio trabalho, tornando-o mais significativo para os professores e os alunos, este lugar dos ateliês é considerado um espaço de estudo, de possibilidade, já que, para muitos professores, esses momentos podem ser um dos poucos que têm para manter fincados os pés na formação continuada.

Mudança de perspectiva em relação à atuação do orientador pedagógico

[...] até a gente comparando, éh, esses encontros de hoje com aqueles de não muitos anos atrás, mas alguns anos atrás, a gente percebe a diferença, porque alguns anos atrás a gente via assim, o orientador éh levava, falava e pronto. (Professora Laura - Entrevista)

[...] ele antes era visto como aquele que supervisionava mesmo a prática do professor, aquele que via o plano de aula e colocava um carimbinho; então, aquele que fazia o preenchimento de pautas né, orientava o

preenchimento de pautas, a parte assim burocrática e de andamento da escola pra esse funcionamento aí. (OP. Ana – Entrevista)

[...] eu acho que o orientador é essa pessoa que faz esse link né, ele é essa figura essencial pra tá oportunizando os momentos de reflexão, de ligação da teoria e da prática. Ele não pode ser visto por esse professor, né, como aquela pessoa que vai dar conta de resolver todos os problemas rotineiros, mas ele vai tá ali pra ajudar o professor. O orientador e os professores, né, vão tá buscando soluções, vão poder aprender juntos. (OP. Cássia – Entrevista)

A partir das experiências vividas nos ateliês de formação, os professores participantes estão tendo a oportunidade de olhar para esse profissional orientador pedagógico de um outro modo, garantindo o seu lugar como mediador e dinamizador da formação continuada levada a cabo nas escolas, como alguém que fala, mas que também atribui valor às falas dos professores que se colocam em um movimento que os faz pensar o trabalho como conteúdo disparador da dinâmica reflexão-ação.

Nessa linha, é possível inferir que o orientador pedagógico está de certo modo, na visão dos envolvidos, aproximando-se ao que Garrido (2000) aponta sobre o trabalho do professor-coordenador:

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas. (Garrido, 2000, p. 9)

Sendo assim, não é possível garantir, a partir dos dados, que a formação centrada na escola vai levar a todos os professores a buscarem um mergulho profundo nas questões imbricadas, porém, pode-se sustentar pelas próprias alocações dos sujeitos que essa prática tem contribuído para que pudessem pensar o trabalho a partir de uma perspectiva prospectiva que os colocassem em permanente processo partilhado de aprendizagem no coletivo. Entretanto, tal como apontado pelo professor Pablo, traduzem-se em diálogo e partilha concretos entre os professores.

Partilha

Acho que o mais importante pra mim nesses encontros é poder estar com professores da mesma área minha, porque a gente não divide só os conhecimentos que temos, mas as dificuldades que a gente encontra com os alunos! (Prof. Pablo - Observação)

Também me sinto assim, porque parece que a gente nunca vai dar conta, parece que tá sempre faltando isso, aquilo, aquilo outro... aqui a gente tem, igual no caso dos planejamentos e da proposta curricular, pensado as melhorias, fazendo mesmo aquelas alterações aqui na escola juntos, isso diminui um pouco o peso de sempre fazer as coisas sozinhos e acho que fica melhor, sei lá, cada um vai dizendo uma coisa né, vai mostrando o que sabe pra melhorar, fica melhor, fica melhor! (Professora Carlota - Observação)

A percepção da inconclusão leva a buscar novos caminhos

Há tanto conteúdo novo, não sei se é novo, mas tem que ser abordado diferentemente do que a gente tem feito, e a gente precisa aprender coisas que facilitem a aprendizagem dos alunos. (Professora Rosa - Observação)

Percebe-se que a lacuna entre o aprendido e o aprender leva os professores a se assumirem como sujeitos inconclusos, e isso se revela positivo quando considerada a perspectiva defendida por Freire (2005, p. 57) em que o sujeito é um ser em busca constante de aprendizagem, em que 'a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca'. Essa dimensão da complexidade do trabalho docente que exige dos professores uma aprendizagem contínua revela-se muito mais como potencial do que fragilidade.

Considerações finais

Na proposta de formação continuada desenvolvida nos ateliês, considerando os dados apresentados nesta discussão, revelam que há reconhecimento e valorização da escola como espaço de formação, de uma formação que se potencializa a partir da relação que estabelece com o trabalho, garantindo, mesmo que não seja em todos os momentos nem para todos os sujeitos, um olhar com olhos de quem quer de fato ver para poder, apontando fragilidades, buscar outras possibilidades para sua atuação profissional. Assim: 'Uma escola que consegue olhar para dentro de si de forma honesta e objetiva amplia a possibilidade de encontrar novos e melhores caminhos para os alunos e seus profissionais' (Aguiar, 2010, p. 154).

Desse modo, esse olhar para si exige da escola e de seus profissionais a criação de momentos específicos destinados ao diálogo e à reflexão crítica dos caminhos já percorridos e dos que ainda estão por vir. Muitas escolhas vão depender do modo como os sujeitos se relacionam e compreendem o seu papel naquele espaço e, também, os de outrem.

Mesmo que existam muitos desafios a serem superados pelo coletivo de professores e orientadoras pedagógicas da referida rede de ensino, pode-se sustentar que há um movimento em prol desses momentos de formação na escola, que permite aos participantes reescreverem os seus processos de formação e de trabalho de forma articulada, descortinando o que pode se revelar como potencial e buscando alternativa para que as fragilidades e os desafios possam ser superados.

Dada a complexidade do trabalho docente, os professores precisam se assumir como seres em permanente processo de aprendizagem, perspectiva essa que está sendo abraçada por muitos dos professores que participam desses ateliês, para que possam promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, especialmente os da educação básica.

Os encontros de formação que aconteciam, e que continuam a acontecer, pois não são fruto de uma ação pontual, mas já fazem parte do cotidiano de muitas das escolas dessa rede de ensino, acenam para uma perspectiva que valida e reconhece a escola como *locus* de formação continuada de professores, tendo como pressupostos principais a articulação trabalho e formação.

Para tanto, o ponto de partida assumido nesse modelo de formação foi que tanto os professores, como as orientadoras pedagógicas tinham muito a partilhar, tendo como base o seu próprio repertório, as suas experiências, constatações, incertezas, fragilidades e potencialidades. Esse processo de formação continuada constitui-se como um movimento que exigiu, e ainda exige, da parte dos envolvidos uma disposição para ensaiar novas formas de pensar, ressignificar, aprender, ensinar, agir e melhorar a sua prática pedagógica junto aos alunos, a fim de abraçar a escola como uma organização que se pensa: a escola reflexiva (Alarcão, 2001; 2010a).

Referências bibliográficas

- Aguiar, L. G. (2010). Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. In L. R. de Almeida & V. M. N. de S. Placco. *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Edições Loyola, p. 141-156.
- Alarcão, I. (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In I. P. A. Veiga, (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, p. 99-122 – Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.
- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão, (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto, Portugal: Porto Editora, p.11-23 – Coleção Cidine.
- Alarcão, I. (2010a). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (v. 8). 7 ed. São Paulo: Cortez, - Coleção questões de nossa época.
- André, M. E. D. A. de (2005). *Etnografia da prática escolar*. 12 ed. Campinas, SP: Papirus.

- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Biesta, G. (2012). Boa Educação na era da mensuração. Cadernos de pesquisa. p. 808-825, set-dez. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/09.pdf>
- Bogdan, R & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Brzezinski, I. (2008). Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In Educação e Sociedade, Campinas, p. 1139-1166, set./dez. <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*: Teoria e Prática. 2 ed. Reimpressão. Portugal, Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garrido, E. (2000). Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In E. B. G. Bruno, et al, (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo, SP: Edições Loyola, p. 9-15.
- Giroux, H. A. (1997). *Os Professores como intelectuais*: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado*: novas tendências. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. (v. 14). Tradução L. C. Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, Coleção questões de nossa época.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. de. (2011a). Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In M. Lüdke & M. E. D. A. de André. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. 13 reimpressão. São Paulo: EPU, p. 25-44.
- Machado, J. do C. (2011). O potencial da memória exemplar para a formação continuada e em serviço de professores. Trabalho de conclusão de estudos de Teoria da Educação do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: PPGEUFF.
- Machado, J. do C. (2012). O discurso de professores: uma contribuição para a formação continuada e em serviço de professores. Trabalho de conclusão de estudos de Tópicos especiais em LSC - subjetividade e cultura: leituras de Bakhtin do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: PPGEUFF.
- Machado, J. do C. (2015). Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades. 2015. 272f. Tese (Curso de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2005). *Fundamentos de metodologia científica* 6 ed. São Paulo: Atlas.
- Nóvoa, A. (Org). (1997). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- Nóvoa, A. (2006) *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporânea*. In Conferência no Sindicato dos professores de São Paulo. São Paulo. <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educación. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>
- Placco, V. M. N. de S. & Sarmiento, M. L. de M (2010). Outro jeito de dar aulas: Orientação de Estudos. In E. B. G. Bruno & L. H. da S. Christov, (Orgs). *O coordenador Pedagógico e a Educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola, p. 41-50.
- Sarmiento, M. J (2003). O estudo de caso etnográfico em educação. In N. Zago, M. P. de Carvalho & R. A. T. Vilela, (Orgs). *Itinerários de pesquisa*. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, p. 137-179.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, p. 143-155. jan./abr. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>
- Velho, G. (2012). *Observando o Familiar*. <<http://navi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/VELHO-Observando-o-Familiar.pdf>>
- Zago, N. (2003) A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In N. Zago, M. P. de Carvalho & R. A. T. Vilela (Orgs). *Itinerários de pesquisa* Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, p. 287-309.

CURRÍCULO, POLÍTICAS E FORMAÇÃO EM CURITIBA: ALGUMAS PONDERAÇÕES

Claudia Madruga Cunha
Universidade Federal do Paraná

Introdução

Este artigo se ocupa em problematizar a relação currículo, políticas e formação continuada em Curitiba. Traz para o debate uma experiência que quis fugir a certos modelos mais tradicionais e verticais de atualização docente. Trata-se de uma formação de professores ocorrida no ano de 2013, na qual foi incentivado que os próprios professores propusessem a forma e o conteúdo que reformaria a formação continuada local, intitulada *Projeto Piloto Edupesquisa*. Nesta formação experimental havia uma sala chamada *Currículo, métodos e formas de Organização do Projeto*, que serviu como dispositivo para desenvolver estas quatro ponderações: (1) quais as políticas públicas tem influenciado a formação docente em Curitiba; nas últimas duas décadas; (2) o que dizem os dados colhidos na sala do "Currículo, métodos e forma de organização de projetos", ligada ao projeto piloto para reforma da formação docente; (3) o que retratam os documentos que referem a Base Nacional Comum Curricular em 2014; (4), que balanço dá para fazer sobre a discussão do Currículo na Rede Pública Municipal tentando avançar no debate proposto nas ponderações anteriores.

Políticas públicas e a sua influência na formação docente em Curitiba

É preciso considerar que a formação de professores em Curitiba, como em demais cidades do Brasil, tem alargado a relação universidade e escola. Desde a democratização do ensino básico no final da década de oitenta¹³⁵, a Prefeitura Municipal de Curitiba através da Secretaria Municipal de Educação tem ofertado cursos de atualização docente. Foi na década de 80, que passou a vigorar a obrigatoriedade dos órgãos públicos de ofertar este serviço. Mas apenas na última década, a formação continuada se tornou necessárias e ascenderem programas de incentivo e apoio do Governo Federal com o propósito de qualificação dos profissionais do Ensino Básico.

Vieira (2012) comenta que desde 1969, em Curitiba, se pensa em um plano educacional onde a valorização do magistério e planos salariais estivessem atrelados. Naquele tempo a formação dos professores do ensino básico do município demonstrava certa carência, que nem sempre era percebida no processo que os selecionava para ingresso na rede pública. Mello (1995) fazendo uma análise posterior afirma que entre os anos de 1983 a 1988 a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba se orientava por uma política de aperfeiçoamento pessoal, que buscava por um professor mais técnico. Essa embora tivesse esse caráter, conseguiu implantar formações que permitiram aos profissionais da educação básica repensar suas ações e trabalhar de forma colaborativa com as famílias dos estudantes. Com a Constituição Federal de 88 novos valores sociopolíticos foram impostos. Arredondando os últimos 15 anos, pode-se dizer que houve um investimento maciço do município na formação continuada de professores.

No começo destes investimentos o poder local tentava impor um plano gestor, que não levava em conta a relação entre a periodicidade das práticas escolares concomitantes a formação contínua. A conquista do tempo dedicado à formação contínua como parte da carga horária do professor, resultou como avanço a evolução deste processo. Na medida em que diversos tipos de formação vão sendo ofertadas, acresce a necessidade de qualificá-las.

¹³⁵ Trata-se da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que passou a estabelecer através do artigo 214 a articulação entre o poder público e um Plano Nacional de Educação, com a ideia de erradicar o analfabetismo, permitir a universalização do ensino público, assim como sua melhoria de qualidade; conseqüentemente incidiu em qualificar a formação docente e a promoção em todas as áreas do conhecimento do nosso país.

Nesta conjuntura, em 2009, o Plano de Desenvolvimento da Educação¹³⁶ proposto pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), veio fortalecer os compromissos com a formação docente, impondo ações¹³⁷ que valorizam o profissional da educação, isso fez da formação continuada uma necessidade urgente. Segundo Gatti, Barreto e André pode-se considerar duas vertentes na relação entre o governo federal e a pauta educacional: uma que diz respeito ao âmbito sociocultural mais amplo, aquele em que nos movemos na sociedade globalizada e às políticas para a educação e para os docentes; e outra, “em particular, colocadas pelos diferentes níveis de gestão educacional no Brasil” (2011, p.14).

Desde 1990, quando surgiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado pelo MEC algumas características importadas dos modelos de gestão de educação europeu e estadunidense se fizeram presentes nas políticas locais. Passou-se a exigência de conferir resultados dos investimentos na educação pública, para retorná-los à sociedade, medindo o rendimento dos alunos deste nível escolar. Tal façanha em um país gigantesco foi possível de se realizar tendo por referência uma matriz curricular, cuja base se liga a ideia de um ensino por competência¹³⁸. A partir daí as diretrizes curriculares nacionais sobrevieram a ser debatidas e repensadas. Tal cenário repercutiu em Curitiba e fez pensar como o magistério municipal vem sendo preparado para atuar numa escola, instituição que cada vez mais faz contato com os problemas de comunidade em que se insere.

Dados colhidos no projeto piloto Edupesquisa

Tratando da formação docente local, o Projeto Piloto Edupesquisa, substituiu outra proposta formativa da Secretaria de Educação, o Projeto Escola & Universidade criado em 2006 - que já era uma reformulação de outro projeto de formação docente, o Fazendo Escola, oferecido aos profissionais de educação do Município de Curitiba desde 1988 (Mendes, 2008). O objetivo era continuar a estimular estes profissionais de educação para atualização de conhecimentos de maneira cooperativa em diversas áreas do conhecimento.

A organização burocrática do Edupesquisa ficou assim engendrada: o MEC, amparado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), se responsabilizou pelo pagamento das bolsas dos professores e tutores, enquanto a UFPR, acompanhou as questões pedagógicas e organizou as salas ambientes, gerenciando as bolsas oferecidas pelo FNDE. Por fim, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) coordenadora do projeto coube selecionar os participantes dentro do seu quadro próprio do Magistério e gestar este projeto economicamente.

A grade horária do Projeto Piloto Edupesquisa foi organizada da seguinte maneira: na primeira fase um encontro presencial de quatro horas (aula inaugural) e vinte horas de estudos à distância, divididos entre fundamentação teórica/discussões em fóruns /postagens de atividades; na segunda fase foram três encontros presenciais de quatro horas acrescidos de sessenta horas à distância com estudos específicos voltados à temática de cada sala ambiente; e finalmente na terceira fase foram oito horas presenciais e vinte horas à distância utilizadas para tabulação de dados, organização coletiva e produção de relatórios. Com duração de cinco meses, sendo dois deles para a organização burocrática e administrativa e três meses de efetivo trabalho de formação e investigação, coleta de dados e outros este se organizou em seis salas ambientes.

A sala Currículo, métodos e formas de Organização do Projeto, foi de importante contribuição para o desenvolver desta formação. Esta sala tinha por meta investigar a forma e o conteúdo desejado por um grupo de 83

¹³⁶ Especificamente trata-se do Decreto n.º 6755 de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), no seu artigo 2º em consonância a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394 / 96 (BRASIL, 1996).

¹³⁷ Foram várias as ações políticas para formação inicial e continuada de professores, um conjunto de programas foram postos em prática pelo governo federal nos últimos anos, fomentando a qualificação docente, tais como: o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni –, a UAB, o Pró-Licenciatura, Programa Universidade para Todos – ProUni –, o Parfor, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica –Parfor; a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica; o Programa Pró-Letramento; Programa Gestão da Aprendizagem Escolar; Curso de Especialização em Educação Infantil; Programa Proinfantil. Esse conjunto de ações valoriza a colaboração entre União, estados e municípios.

¹³⁸ Outras modalidades de avaliação criadas nesse período de reforma educativa foram: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Enade), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) para iniciantes e concluintes dos cursos de licenciatura e pedagogia, os processos de credenciamento de cursos e de certificação de professores. Por fim, destaca a melhora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC e promotor dessas avaliações (Gatti, Barreto & André, 2011, p.14).

profissionais dos 500 matriculados neste projeto. Com o material que se colheu nessa sala, pode-se fazer um diagnóstico da percepção dos professores da escola local sobre o currículo. Abaixo quadro que organiza a proposta defendida pelos cursistas da sala do currículo, como era chamada.

TABELA 1 - Análise dos resultados da sala ambiente Currículo, método e formas de organização do projeto

Carga horária	A maioria dos participantes optou por uma formação docente de 200h, seguida por 300h e enfim 100h. alguns chegaram a sugerir uma carga horária de 360h, como uma especialização; dois integrantes sugeriram algo mais objetivo, com duração de 50h.
Organização curricular	Os participantes demonstraram maior interesse por uma formação docente que ocorresse por módulos, porém, houve sugestões que essa formação pudesse ocorrer por eixos, temas e projetos.
Distribuição dos conteúdos e atividades	Os cursistas chegaram a um consenso de que as atividades de aprofundamento de conteúdo demandam maior dedicação temporal e, portanto, consideram ideal uma carga horária entre 100 a 300h, enquanto para as atividades práticas, o ideal seria 99h.
Futuros currículos	Os participantes elencaram quatro blocos temáticos que deveriam fazer parte de futuras edições do Edupesquisa. São eles: <ul style="list-style-type: none"> • Sustentabilidade do conhecimento (escola e comunidade) • Formação para pesquisa da prática e na prática docente • Inclusão digital e outros temas da contemporaneidade • (re) democratização dos tempos e espaços da escola
Trabalho de conclusão de curso	Optou-se pela escrita de projeto de pesquisa, seguido por elaboração de artigo. Embora sejam minoritárias, foi sugerida a produção de monografias, produção de material didático e instrucional e trabalho de conclusão de curso.

Fonte: Adaptada de Secretaria Municipal de Educação (2013).
www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/edupesquisa/38

Os dados que a tabela organiza não mostram nenhuma ousadia, por parte dos professores, resumindo-se ao que lhes foi apresentado no contexto das aulas. Não estando acostumados a participarem das decisões que envolvem sua formação, tiveram dificuldades em traduzir as questões que os afronta no dia a dia da escola. Também não se pode deixar de considerar que houve um trabalho importante de formação e discussão, um investimento econômico e humano, desafios superados e por superar. Tal experiência mostrou ser necessário um contexto mais constante de escuta e de debate em torno do currículo e a abertura de oportunidade para novas expressões sobre as práticas que hoje habitam a escola.

O que retratam os documentos que referem a base nacional comum curricular

Os professores da rede municipal possuem um olhar restritivo sobre o currículo, limitando-se a tradução de demandas. Enfrentam dificuldades em relacionar suas práticas reais e tangíveis ao que se faz conceituado no currículo proposto. Há uma dissociação entre teoria e prática, conteúdo a ser ministrado e a mediação possível, que vai impedindo os avanços destas questões no cenário local.

Esse problema leva a refletir junto a Lopes (2015), que faz um resgate histórico das duas últimas décadas das políticas curriculares nacionais, a estreita ligação entre política e currículo. Essa dissociação se deve em parte a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, em que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram amplamente divulgados como parte do que já estava estabelecido na LDB 9394/96. Esse documento de caráter neoliberal centralizava suas orientações submetendo os profissionais da educação acerca delas. Segundo Silva, Azevedo e Santos (1997),

os Parâmetros Curriculares Nacionais especificam minuciosamente conteúdos, objetivos, formas de avaliação e até mesmo de metodologias (ou 'orientações didáticas', como quer o documento ministerial). Na verdade, é possível caracterizar os presentes parâmetros não apenas como Currículo Nacional, mas até mesmo como um grande e nacional Plano de Ensino. (Silva, Azevedo & Santos, 1997, p. 127)

As novas propostas nas décadas seguintes foram favoráveis a uma unificação curricular imposta verticalmente, como modo de garantir a qualidade social da educação. Em 2009, o Ministério da Educação e Cultura propôs o Programa Currículo em Movimento, com vasta participação de acadêmicos do campo curricular, com o objetivo de "elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Propunham elaborar um documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base Nacional Comum/Base Curricular Comum)¹³⁹" (Macedo, 2014, p. 1534).

Na Resolução de n.º 4, de 13 de julho de 2010 passa a se definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, estabelecendo em seu artigo 14 o que é uma Base Nacional Comum, a qual se constitui "de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais" (BRASIL, 2010).

A respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais, pode-se dizer que as políticas articuladas a respeito de uma Base Nacional Comum foram sinalizadas no Plano Nacional de Educação, diferenciando-se das Diretrizes de Base Curricular (Macrdo, 2014). Em decorrência do que foi proposto nesse Plano Nacional de Educação, o Ministério de Educação considera a necessidade de iniciar as discussões em torno das definições de uma Base Nacional Curricular Comum. Nesse cenário aparece o Segundo o Movimento pela Base Nacional Comum¹⁴⁰, no qual o MEC principiou a escrita do documento em junho de 2015, contando com a cooperação de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além de especialistas renomados da Educação Básica. Dois meses após essa abertura oficial, o documento foi exposto para todo cidadão que quisesse comentar sobre ele e assim ficaria por quase um ano em ambiente virtual¹⁴¹.

Percepção do currículo na rede pública de Curitiba

Muitas contribuições se apresentaram à nova base, cerca de 12 milhões de aportes no site no MEC. O resumo desses dados pretende finalizar um documento que seguiu para análise do Conselho Nacional de Educação em junho de 2016, sem previsão de uma data oficial para sua efetivação. Contudo, não há possibilidade de estabelecer um documento que atenda uma demanda tão significativa como a brasileira, pois diferentes discursos se apresentam, tais como: mercado, emancipação, mudanças mundiais, cidadania, equidade, diferenças, conteúdo básico são alguns deles. Esse conjunto acaba "disputando a significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas." (Lopes, 2015, p. 457). Corroborando com esse pensamento, Macedo (2014) acredita que um currículo nacional não vai aprimorar a educação nem avaliar desenvolvimento e distribuição de renda.

A discussão em torno da Base Nacional Curricular Comum não desconsidera a validade do documento que aparentemente visa homogeneizar o currículo nacional tornando-o mais acessível e parcial a toda população. Porém, essa ação também implica submeter às expectativas educacionais a critérios econômicos, impõe a prática escolares a perspectiva da produtividade.

O documento define ainda que o Currículo do Ensino Fundamental foi construído de forma a atender necessidades para maior elucidação dos conteúdos. Possui objetivos de aprendizagem e critérios avaliativos de acordo com cada ciclo, há de se perguntar se estes estão dispostos a motivar um trabalho autônomo do professor dentro das escolas

¹³⁹ Apresentação do Programa Currículo em Movimento.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13450&Itemid=937.

¹⁴⁰ O Movimento pela Base Nacional Comum se autodenomina como um grupo de especialistas em educação não governamental que atua em prol da discussão de uma Base Nacional Comum de qualidade. <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>.

¹⁴¹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

ou estarão apenas estimulados uma integração forjada dos conteúdos? Compreendendo a relação entre restrições e possíveis ações, a complexidade e a representatividade do currículo na escola, a experiência de discutir o currículo no Projeto Piloto Edupesquisa mostrou que existem muitos limites a serem superados.

O Brasil encontra-se em vias de finalização do processo de implantação de uma Base Nacional Curricular Comum, o que se reflete em Curitiba. Nesse sentido, parece ficar clara a necessidade de se articular discussões curriculares que não só forneçam começos e fins, mas meios para recontextualizar as práticas profissionais docentes.

O Projeto Piloto Edupesquisa foi uma experiência de formação docente que propiciou o debate do currículo, teve foco participativo, integração entre pesquisa universitária e práticas escolares, foi uma fugaz possibilidade de se ressignificar a prática realizada nas escolas, suas potencialidades. Deu voz ao professor para renovar sua ação para além de uma influência política, reconstruindo seu modo de agir, pensar, falar sobre si e sobre o outro. Fez refletir o que currículo que o profissional local almeja para si, forçou-o a pensar no currículo que coloca em atividade na escola buscando alcançar novo sentido ao que se chama qualidade de ensino.

A chegada da base nacional trouxe novas exigências ao professor do ensino básico de Curitiba, entre elas exige singular sua postura frente ao currículo e suas questões, aquelas que a proposição vertical deste documento não resolve. É momento de se debater toda a esfera da política curricular, desde as orientações de formação docente até as propostas de avaliação de larga escala. A atual proposição da base nacional comum, nomeada como um currículo único, pode até decorrer em situações ainda mais danosas para a educação local e nacional; logo, colocar o profissional da educação básica de frente a própria formação continuada é uma demanda obrigatória para que este acompanhe esse complexo esquema evolutivo ao invés de ser sorvido por ele.

Referências bibliográficas

Brasil. (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

Brasil. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 3 dez. 1996.

Brasil. Decreto n.º 6755, de 29 de janeiro 2009. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm

Gatti, B., Barreto, E. S. & André, M. E. (2011). Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. 1ª Edição. Brasília: Unesco.

Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da Escola se assumir como instituição curricularmente inteligente. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.67-81, jul/dez.

Lopes, A. (2015). Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago.

Macedo, E. (2014). Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez.

Mello, G. N. de. (1995). Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez.

Mendes, K.V. (2008). O Projeto Escola & Universidade na Formação continuada de Professores. 118 f. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

Moreira, F. B. & Candau, V. M. (2007). Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>

Silva, L. H. da, Azevedo, J. C. de & Santos, E. S. dos (orgs). (1997). Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: SMED.

Vieira, A. M. D. P. (2012). A formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: implantação, consolidação e expansão. Revista Diálogo Educacional, n. 12, p. 407 – 425. maio. www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/edupesquisa/38 adaptada de secretaria municipal de educação (2013)

QUE SUPERVISÃO? QUE SUPERVISOR? QUE PRÁTICAS? AS IDEIAS DE EDUCADORES/PROFESSORES

Clarinda Barata

Núcleo de Estudos e Desenvolvimento em Educação - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria

Susana Reis

Núcleo de Estudos e Desenvolvimento em Educação - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria

Introdução

A oficina de formação “Supervisão de práticas educativas” visava apoiar os Educadores de Infância e os Professores do Ensino Básico e Secundário na sua prática pedagógica, quer em contexto de iniciação à prática profissional quer em processos formais de ADD. Visava ainda discutir as funções e potencialidades das diferentes fases do ciclo superviso centrado na prática docente, aprofundar abordagens, metodologias e instrumentos destinados a estimular a reflexão sobre as práticas pedagógicas como vetor de desenvolvimento profissional de educadores/professores, proporcionando um espaço de reflexão sobre as experiências entre educadores de infância/professores a frequentar a oficina, tendo sempre presente o contexto real dos intervenientes.

A ADD, conforme se pode ler no art.º 3.º Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, «visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência».

A ADD sofreu alterações significativas com a publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007 e, posteriormente, com Decreto-Lei n.º 75/2010, revogado pelo Decreto-Lei n.º 41/2012. Antes da publicação do ECD, a avaliação, ancorava-se em critérios relativamente mecânicos e assentava num processo burocrático, realizado essencialmente no ano de mudança de escalão, através de um relatório de autoavaliação que deveria obedecer a um conjunto de requisitos previamente definidos.

Essas alterações acabaram por ser regulamentadas pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010, revogado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012. Neste normativo, potencia-se, igualmente, a dimensão formativa da avaliação e minimizam-se os conflitos entre avaliadores e avaliados, regulando uma avaliação com uma natureza externa para os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de *Excelente*, sendo que nos restantes escalões a avaliação tem uma natureza interna.

A avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente. Para este efeito, é constituída uma bolsa de avaliadores, formada por docentes de todos os grupos de recrutamento.

Enquadramento teórico

Perante um enquadramento legal que, objetivamente, aponta para a observação de aulas, a supervisão da prática letiva passou a ser considerada um procedimento fundamental, uma vez que se torna difícil conceber uma avaliação de docentes que não inclua sessões de observação em sala de aula.

Neste sentido, a ADD apresenta-se, do ponto de vista normativo, com base em duas funções: uma sumativa e outra formativa.

Estas funções exigem maiores investimentos, novas práticas e uma reflexão sobre o papel do professor ancorada numa perspetiva holística, transformadora e emancipatória do seu desenvolvimento profissional (Alves, 2013).

O sucesso de uma observação de aula baseia-se na seleção e na adaptação rigorosas dos instrumentos de observação de acordo com o contexto, as fases do ciclo de supervisão, o foco da observação e as necessidades específicas de cada docente.

O conceito de supervisão e o papel do supervisor

Em meio educativo, o conceito de supervisão está fortemente conotado com as funções de inspeção e controlo (Vieira & Moreira, 2011). Assim, tanto em Portugal como no estrangeiro, a observação de aulas restringiu-se, durante décadas, à formação inicial de professores. A sala de aula só voltava a ser alvo de observação quando existiam casos inspetivos despoletados pelo Ministério da Educação. Nesta situação, a observação assumia claramente a perspetiva sumativa tendo um alcance muito reduzido, no que ao apoio ao desenvolvimento profissional e organizacional, diz respeito.

Ao longo do tempo, os conceitos de supervisão e supervisor sofreram variadas alterações. Ambos os conceitos ganharam novos contornos, deixando de parte a ideia de que a supervisão se baseia num «processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional» (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16).

Do processo supervisivo destacam-se as funções e o papel do supervisor, os estilos e modelos de supervisão e as estratégias de formação. Neste sentido, destaca-se o ambiente colaborativo e dialogante entre supervisor e supervisionado, como «um factor importante de competência para poder intervir de um modo mais eficiente na educação dos alunos» (Alarcão & Tavares, 2003, p. 69). Assim, a relação afetiva existente entre supervisor e supervisionado é muito relevante para o desenvolvimento de uma prática reflexiva (Vieira, 1993, p. 50), devendo o supervisor «estar atento às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais do formando, por forma a adequar a sua intervenção e comunicação, ajudando-o a progredir e a aceder a um saber, a um saber fazer e a um saber ser» (Sanchez & Sá-Chaves, 2000, p. 76), onde o bom supervisor é aquele que se preocupa com o professor e com o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional (Alarcão, 1995).

Assim, as novas tendências da supervisão baseiam-se em colaboração mútua, em regulação, em apoio, em orientação para o supervisor e para o supervisionado, enumerando-se algumas tarefas de supervisão Alarcão e Tavares:

- i) estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional que, sem ser castrante ou intimidante, é exigente e estimulante;
- ii) criar condições de trabalho e interacção que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores;
- iii) desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração;
- iv) criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino e pela formação em contínuo;
- v) analisar criticamente os programas, os textos de apoio, os contextos educativos, etc.;
- vi) planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor;
- vii) identificar os problemas e as dificuldades que vão surgindo;
- viii) determinar os aspectos a observar e sobre os quais reflectir e estabelecer as estratégias adequadas;
- ix) observar;
- x) analisar e interpretar os dados observados;
- xi) avaliar os processos de ensino-aprendizagem;
- xii) definir os planos de acção a seguir;
- xiii) criar espírito profissional, baseado nas dimensões do conhecimento profissional;
- xiv) outras. (2003, p. 56)

Práticas Supervisivas

Na formação e avaliação de professores, coexistem diferentes concepções e práticas de supervisão, que Alarcão classifica como seis abordagens: artesanal, comportamentalista, clínica, reflexiva, ecológica e dialógica, «não obstante o reconhecimento da irreabilidade das categorias abstractas» (2001, p. 17).

A abordagem artesanal, consiste em «colocar o aprendiz de professor junto do mestre professor, o prático experiente, aquele que sabe como fazer e quer transmitir sua arte ao novato que o toma como modelo» (Alarcão,

2001, p. 18), assentando num paradigma tradicional da aprendizagem, procurando-se a formação do professor por imitação de um modelo.

A abordagem comportamentalista «assenta na convicção da existência de um corpo de conhecimentos profissionais, consignados em modelos e técnicas enquadrados por teorias científicas que os candidatos a professor deveriam aprender a dominar, numa perspectiva de racionalidade científica ou técnica» (Alarcão, 2001, p.18), ou seja, o bom professor era aquele que seguia o modelo de ensino.

A abordagem clínica «toma a sala de aula como espaço clínico no qual se observa, diagnostica e se experimenta e considera o supervisor como o colega, o colaborador, aquele que orienta, apoiando, questionando e disponibilizando-se para ajudar o outro colega» (Alarcão, 2001, p. 18), ou seja, o professor pode solicitar a colaboração do supervisor para o ajudar a superar dificuldades e aperfeiçoar a sua prática pedagógica.

A abordagem reflexiva da supervisão, assenta na «metodologia formativa na reflexão como forma de desenvolver um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interactiva entre a acção e o pensamento» (Alarcão, 2001, p. 18), assumindo o supervisor um papel privilegiado na ajuda que oferece aos professores, refletindo sobre os problemas e formas de os ultrapassar, por exemplo.

Na abordagem ecológica «tomam-se em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico da interacção e o meio que o envolve» (Alarcão, 2001, p.19), destacando-se a importância dos contextos, das experiências e das interações, onde a

[...] ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo (...) da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram. (Alarcão & Sá-Chaves, 1994, p. 210)

Por último, a abordagem dialógica «valoriza o papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade assumida na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional» (Alarcão, 2001, p. 19), onde o diálogo comunicativo na formação profissional assume destaque pois, os professores são assim considerados de forma mais coletiva do que individual, onde supervisionado e supervisor são parceiros na inovação e na promoção da mudança nos contextos educativos.

Assim, nas duas últimas décadas, assistimos a uma viragem desta tendência, passando-se a encarar a observação de aulas como um processo de interacção profissional, de carácter formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens (Reis, 2011).

Observação de aulas e seus propósitos

A observação de aulas constitui uma matéria sensível, principalmente quando os dados recolhidos são utilizados para a ADD. Importa ter em consideração três aspetos essenciais aquando da realização da observação de aulas: que as observações realizadas permitam a construção de uma imagem clara e completa das competências profissionais do professor observado; que as práticas observadas do professor constituam exemplos das suas práticas diárias; e que os observadores tenham competências profissionais para o desempenho dessa tarefa avaliativa.

A observação de aulas permite-nos aceder a um conjunto de estratégias e metodologias de ensino utilizadas; às atividades educativas realizadas; ao currículo implementado; e, por fim, às interações estabelecidas entre professor e alunos.

Assim, a observação passa a ser integrada em processos colaborativos e diferenciados, adequados às necessidades de desenvolvimento de cada professor, os quais são dinamizados por comunidades de aprendizagem constituídas pelos próprios professores da escola.

Nestas situações, costumam existir vários tipos de observação de aulas: a observação destinada a avaliar o desempenho dos professores e da escola; a observação de práticas consideradas interessantes com o objetivo de promover o contacto com uma diversidade de abordagens, metodologias, atividades e comportamentos específicos; e, por fim, a observação em que o professor tem a possibilidade de selecionar tanto o foco da observação como a pessoa que considera mais qualificada para o observar e apoiar o seu desenvolvimento profissional (Reis, 2011).

A colaboração – antes, durante e pós-observação – facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas (Reis, 2011).

Na fase de preparação da observação deve-se ter em consideração a negociação de regras para a realização das observações, como por exemplo o calendário, periodicidade e duração das mesmas e, caso estas sejam formais, ter-se-á de analisar e discutir o plano construído pelo professor.

Nesta fase é igualmente importante que, supervisor e supervisionado, discutam sobre qual a perspetiva pessoal do supervisionado acerca do currículo e das finalidades da educação, das potencialidades das diferentes metodologias e atividades educativas, da eficácia de determinado tipo de clima de sala de aula e das capacidades dos alunos influenciam o seu comportamento na sala de aula. Esta clarificação de ideias vai permitir que o supervisor observe os acontecimentos da aula na ótica do supervisionado, amplificando a possibilidade de colaboração entre os dois e o impacto do processo superviso.

Antes de proceder à observação da aula, o mentor ou supervisor deve estar consciente da influência que as suas experiências pessoais, o seu percurso de formação e as suas crenças relativamente ao ensino exercem no processo de observação, nomeadamente nos aspetos que valoriza e nos comentários que poderá efetuar posteriormente. Um observador eficaz deve reconhecer que as suas observações representam apenas uma versão do que se passou na sala de aula, não constituindo um retrato da “realidade”. (Reis, 2011, p. 22)

O grau de sucesso da observação da aulas depende de uma preparação cuidadosa, no que diz respeito à definição da frequência e duração, à identificação e negociação de focos específicos a observar, à seleção de metodologias a utilizar, à construção de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática dos dados considerados relevantes (Reis, 2011).

Metodologia

Desenho geral da investigação

O estudo que aqui damos conta incluiu a aplicação de um questionário, na primeira sessão de formação, aos formandos que frequentaram a oficina de formação e a análise do trabalho final dos formandos, que consistiu na elaboração de uma reflexão crítica e fundamentada sobre esta, mostrando as evidências do trabalho desenvolvido durante a formação. Esta reflexão tinha em conta a implementação de atividades supervisivas em cada um dos contextos escolares dos professores e o impacto da frequência desta oficina para o desenvolvimento pessoal, profissional e social do professor.

Através dos dados recolhidos, foi possível proceder à análise de conteúdo e elencar conceções dos professores acerca de supervisão antes e após a frequência da oficina de formação, elencando-se assim a avaliação do impacto desta oficina no desenvolvimento profissional, social e pessoal do professor em formação, futuro supervisor e avaliador de desempenho docente.

Caracterização do grupo de formandos

O grupo de formandos que frequentou a oficina de formação em supervisão de práticas educativas era na maioria feminino (13) e existindo somente uma pessoa do sexo masculino. A média de idades dos formandos era de 50 anos. Estamos perante um grupo de professores experientes (28 anos de tempo de serviço em média) que

pertencem na sua maioria ao quadro de escola e desempenham funções de coordenação/gestão intermédia. 11 dos formandos possuem licenciatura, dois mestrado e um uma pós-graduação. A maioria (10) nunca fez supervisão e a sua inscrição foi sugerida pela direção da escola a que pertenciam, sendo que poucos foram os que se inscreveram por iniciativa própria.

Resultados

Na primeira sessão da oficina de formação solicitou-se aos formandos que preenchessem um questionário que, por um lado, visava a sua caracterização geral enquanto professores-formandos (idade, tempo de serviço, habilitações académicas, experiência enquanto supervisor) e a identificação das suas motivações relativas à frequência da Oficina de Formação e, por outro lado, conhecer as suas ideias sobre o que é ser supervisor e quais as finalidades do processo supervisão.

Conceito de supervisão e finalidades do processo supervisão na ótica dos formandos

Relativamente à primeira questão do questionário: O que é para si ser supervisor?, verificamos que os formandos nas suas definições referiram, maioritariamente, a palavra avaliar (oito ocorrências), seguida de acompanhar (seis ocorrências). Assim, parece ser evidente que, para estes formandos, a supervisão implicava necessariamente avaliar, o que pode estar interligado somente com a exigência legal da ADD ou então em virtude de serem de uma época de formação e docência onde experienciaram situações inspetivas. Contudo, não deixa de ser curioso que apenas um dos formandos tenha recorrido ao vocábulo colaborar, três a partilhar e quatro a orientar.

Quando questionados sobre as finalidades do processo supervisão, verificamos que a função de melhorar algo (ensino, desempenho, práticas) foi registada por oito formandos. Quatro referem que tem a função de avaliar. Em três das respostas aparece a função de orientar e em duas a função refletir. Só uma refere a função acompanhar.

Ao comparar os vocábulos utilizados na respostas a estas duas questões, verificamos que se repetem os vocábulos: acompanhar, orientar e avaliar. É interessante constatar que “acompanhar” surge na resposta à primeira questão com seis ocorrências e na segunda questão apenas um formando entendeu que a finalidade do processo supervisão passa necessariamente por um acompanhamento. A questão de orientação manteve-se equilibrada nas respostas dadas às duas questões. Curiosamente os formandos consideram que fazer supervisão implica necessariamente avaliar, mas esta não é de todo no seu entendimento uma finalidade do processo supervisão.

Reflexão crítica sobre impacto ao nível do desenvolvimento pessoal, profissional e social dos formandos.

Ao nível da reflexão final verificamos que os formandos que, de alguma forma, já tinham desempenhado o papel de supervisores/avaliadores, consideraram essas «experiências como pouco gratificantes, não possuindo qualquer formação na área» da supervisão. Tinham-na feito devido aos cargos que desempenhavam na altura. Refletem ainda que a avaliação que realizaram foi feita «usando grelhas de observação complexas e com muitos focos de observação, aplicadas num curto espaço de tempo (...) revelou-se muito difícil. Ainda mais difícil foi atribuir uma classificação e graduar os docentes avaliados, os meus pares».

Os restantes formandos, de uma maneira geral, referem considerar a supervisão uma tarefa complexa, mas necessária para analisar, controlar, melhorar e modificar as práticas letivas. Deixaram ainda transparecer que antes de fazerem a oficina de formação, à semelhança da maioria dos seus pares, entendiam a supervisão «como inspeção, isto é, algo imposto, quando o objetivo da supervisão deve visar o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre a ação profissional». Tanto assim era, que poucos eram os que estavam a frequentá-la por iniciativa própria e com motivação para tal. Porém, registamos na reflexão final do relatório desenvolvido o contentamento dos mesmos, destacando-se por exemplo esta ideia:

(...) reforço o meu contentamento por tê-la frequentado, pelo que deverei agradecer ao Órgão de Gestão da minha escola, ao Centro de Formação (...) pela oportunidade que me deram de a frequentar e às formadoras

(...) que nos transmitiram saberes de tão clara e objetiva, despertando-nos para a mudança das práticas relativamente à avaliação de docentes.

Nas reflexões estão patentes as aprendizagens efetuadas pelos formandos, quando estes reconhecem que a oficina lhes mostrou o outro lado do processo superviso, deixando-os mais despertos e sensíveis, por exemplo, para a importância da reunião pré-observação e pós-observação, não obstante de as mesmas não estarem previstas nos normativos legais que orientam a avaliação do desempenho docente:

foi com interesse que percebi (...) que o processo superviso ultrapassava o âmbito estritamente classificador de um desempenho profissional. Foi preponderante (...) apreender que a prática supervisa compreende uma atitude de paridade, de reflexividade e de aprendizagem com os colegas observados. Ou seja, ao contrário do que pensava, avaliação de desempenho, no atual quadro legislativo, e supervisão pedagógica, infelizmente pouco têm em comum quanto aos processos e finalidades.

Embora se verifique este fosso entre as finalidades e a prática supervisa, refletem de forma crítica que se considerarem as diferentes fases do processo superviso será mais fácil atingir as finalidades consignadas nos normativos legais de melhoria e qualidade de ensino. Todos os formandos que frequentaram a oficina, se não avaliaram já estiveram na condição de avaliados. Fazia parte das atividades a implementar pelos formandos observar pelo menos uma aula, tendo em consideração os pressupostos teóricos abordados nas sessões presenciais.

Nesta fase da reflexão, foi interessante registar que os formandos compreenderam e reconheceram as mais-valias da reunião pré e pós-observação:

Ter alguém na sala, com quem preparei o foco de observação, que vai observar para contribuir para a melhoria do meu trabalho em sala, muda a minha própria participação no processo. Sem falar na noção de feedback positivo onde são salientados os aspetos bem conseguidos e aqueles que precisam de melhoria.

Referem que não tiveram ou deram *feedback* para a melhoria das práticas letivas dos avaliados, enquanto avaliadores. Após a formação, reconheceram que quem avalia sai mais enriquecido, pois tem oportunidade de observar metodologias e estratégias de ensino diferentes das suas. Encaram este processo como desigual referindo que é imprescindível que se passe a encarar «a supervisão como um processo colaborativo». Mencionam ainda que a experiência da supervisão deixa marcas indeléveis, quer no avaliado, quer no avaliador, reforçando que,

O facto de haver um trabalho colaborativo e de se ser impelido a refletir sobre a ação, devolve um olhar diferente sobre as suas práticas e permite criar confiança necessária para utilizar metodologias e estratégias inovadoras, abandonando as rotineiras e enraizadas, proporcionando uma nova dinâmica da sala de aula.

Considerações finais

A presente comunicação pretendeu dar a conhecer as conceções iniciais e finais de professores formandos, futuros avaliadores, acerca de supervisão e finalidades do processo superviso, avaliando-se o impacto da oficina de formação "Supervisão das práticas educativas" no seu desenvolvimento pessoal, profissional e social.

Assim, é possível denotar que inicialmente, os professores tinham uma ideia de que supervisão implicava obrigatoriamente uma avaliação e que após a oficina de formação, estes reconhecem que a supervisão implica um processo de acompanhamento da atividade letiva através de processos de regulação em que a avaliação está manifestamente presente, caso esta decorra dos processos de ADD.

Parece-nos ainda de ressaltar as ideias finais dos formandos, acerca da importância da formação contínua para a mudança das suas ideias e das suas práticas, como futuros supervisores, uma vez que, assumem a importância do ciclo superviso e encaram a supervisão como estratégia para a melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Assim, parece-nos relevante destacar o papel da formação contínua de professores para a mudança das suas conceções acerca de supervisão e para a melhoria das suas práticas enquanto futuros avaliadores da ADD, contribuindo assim para a melhoria das práticas letivas e das aprendizagens dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Alves, M.ª F. M. (2013). *Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica*. Aveiro : Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Edições CICIInE.
- Alarcão, I. (2001). Do olhar supervensivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.), *Supervisão Pedagógica – Princípios e Práticas*. Brasil: Papirus.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Org.). *Para Intervir em Educação*. Contributo dos Colóquios CIDInE. Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Sanches, A. & Sá-Chaves, I. (2000). Educação pre-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In I. Sá- Chaves (Org.), *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 69-83). Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática Reflexiva na Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, décima primeira alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de julho, Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, Sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente estabelecido no ECD.
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro, Avaliação do Desempenho.

DA COLONIDADE À DESCOLONIDADE DO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

Teresa de Jesus Portelinha Almeida Patatas
Escola Superior Politécnica do Namibe, Angola

Nota introdutória

Angola, um país situado no sudoeste africano, com população de 24,3 milhões de habitantes¹⁴², foi uma colónia portuguesa por 493 anos (de 1482 a 1975). Estas quase cinco centenas de anos de colonialismo deixaram marcas profundas em todos os setores do país. Um dos setores determinantes para qualquer nação é a educação, e nessa área os efeitos do colonialismo deixaram uma *pegada* menos positiva que prejudicou e limitou o desenvolvimento do país após a independência. Porquanto, em Angola a educação tem, como parte dos seus objectivos gerais, a contribuição para o desenvolvimento socioeconómico do país¹⁴³.

Se considerarmos, neste caso, a *descolonidade* como o processo de libertação da herança e influência colonizadora (*colonidade*), e esta vinculada ao sistema educativo, pode-se aferir que este (processo) não tem sido fácil, especialmente por motivos ligados à história do país.

Neste trabalho destaca-se o processo da colonidade à descolonidade ligado ao Ensino Superior, pelo papel perentório que este nível de ensino desempenha na criação e preparação dos quadros em Angola, pois este visa “a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana, bem como a promoção da investigação científica e a prestação de serviços à comunidade”¹⁴⁴. Este subsistema de ensino é, por conseguinte, considerado governamentalmente como um determinante alicerce para a reconstrução nacional e a edificação da economia para um sólido desenvolvimento do país.

Esta comunicação tem, assim, como objetivo mostrar as transformações que sofreu o Ensino Superior angolano na sua história e o associado processo de colonidade e descolonidade. Através duma pesquisa bibliográfica e documental nesta área vai-se desconstruir este objetivo.

Esta história podia ser dividida em duas fases: a fase da *colonidade* e a fase do *descolonidade*. Pode-se apontar o início da primeira para 1482 (ano em que Angola foi considerada colónia portuguesa), no entanto, apesar de poder-se ligar o início da descolonização¹⁴⁵ às guerras de libertação iniciadas em 1961, seria difícil precisar uma data específica para a *descolonidade*, porque é um processo ainda ativo e não totalmente suprimido.

Portanto, optou-se por se dividir conforme as fases da história do Ensino Superior angolano: Inexistência na Colónia (até 1962), Colonial Final (até 1975), Guerra Civil (até 2002), na Pós-Paz (desde 2002) e a Situação Atual. Antes das fases apresenta-se o contexto da colonização e educação formal e após as fases propociona-se uma reflexão sobre a colonidade/descolonidade educacional angolana.

Colonização e educação formal

Antes de iniciar as fases históricas do Ensino Superior angolano convém mencionar, para uma melhor compreensão das mesmas, alguns aspetos históricos.

¹⁴² Estimada em 2014 no primeiro censo pós-independência.

¹⁴³ Fonte: Lei de Bases do Sistema educativo angolano - Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro, artigo 3º, alínea a.

¹⁴⁴ Decreto n.º 90/09 de 15 de dezembro, artigo 3º, p. 3952.

¹⁴⁵ Descolonização “é o nome genérico dado ao processo pelo qual uma ou várias colónias adquirem ou recuperam a sua independência, geralmente por acordo entre a potência colonial e um partido político (ou coligação) ou movimento de libertação”. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Descolonização>.

Angola foi uma colônia portuguesa de 1482 a 1975. Mas, os primeiros contatos entre portugueses e nativos de Angola, organizados em reinos, eram de cariz comercial e não de dominação. No entanto, “os conflitos originados pela competição entre as várias potências europeias levaram à dominação política desses reinos, que culminou com a partilha do Continente Negro pelos estados europeus na Conferência de Berlim, em 1885”¹⁴⁶.

Para Moutinho os três pilares da colonização eram: “(1) Superioridade do colonizador; (2) Direito de intervenção nos homens e nas coisas; e (3) A colonização é permanente” (2000, p.20). Os dois alicerces económicos coloniais eram a imigração portuguesa com finalidade maioritariamente empresarial, e a população nativa que no seu grosso eram empurrados para a agricultura (de produtos estabelecidos pelos colonos, nomeadamente café, milho e sisal) ou para funções de baixa remuneração. Foi neste contexto colonizador que se deu início à educação formal em Angola trazida pelos missionários católicos, criando elites consequentemente ligadas principalmente à teologia, história, cultura e literatura.

Nas escolas os alunos eram ensinados a ler e a escrever assim como os valores cristãos e a cultura portuguesa. Para autores como Almeida (s.d.) e Neto (2014) isso implicou a *desafricanização*, pois esta educação não levava em conta a cultura, línguas e realidade nativa e não era adequada às características das populações locais. Munanga no seu raciocínio (apresentado em Almeida, s.d.) comenta que o colonizador desprezou a cultura local e “iniciou um movimento de desculturação do negro e o seu distanciamento das tradições nativas. Esse processo de *desculturação* teve como principal aliado à educação. A escola foi então usada como um dos veículos de opressão utilizado pelo colonizador.” (id, s.p.). Tal como no resto de África baniram-se da educação as línguas nativas.

Pela educação o nativo incorporava a cultura e valores dos portugueses, e após a sua conversão ao cristianismo classificava a cultura nativa como supersticiosa, antiquada e não civilizada. Evidenciando assim que os instruídos/escolarizados interiorizavam a imagem que o europeu tinha da cultura tradicional de África (Chung, 1996). Para Almeida (2005) “o processo educativo postulava que o africano era um ser inferior e, como tal, só poderia se esclarecer e progredir, ou seja, se libertar da condição de selvagem, através da incorporação da cultura da metrópole.” (s.p.). No tempo colonial a educação formal era elitista e que o povo negro tinha pouco acesso à educação estatal. Era o tempo do domínio do pensamento colonial.

Fases históricas

Inexistência do Ensino Superior na Colónia

Não havia estudos superiores no território angolano. A Igreja Católica constituiu um Seminário em 1958, em Luanda e no Huambo, com estudos superiores. Para quem pretendesse avançar para os estudos superiores, só existia essa opção religiosa ou então teria que se deslocar ao exterior da colónia, especialmente para Portugal.

Campos e Lima (2012) retratam essa realidade aludindo que nessa época os jovens das colónias que aspiravam fazer um curso superior, e tinham essa oportunidade, era uma minoria composta por filhos de assimilados com maiores posses ou sustentada por missões religiosas. Eles saíam da sua terra e rumavam a Lisboa, Coimbra e Porto, lugares onde a maior parte não tinha nenhuma relação ou qualquer apoio familiar. Foram os estudantes de Angola os primeiros a formar uma associação de beneficência para apoio dos seus, seguidamente imitados por estudantes das demais colónias.

Segundo os mesmos autores (id), o Estado Novo estava preocupado com o que podia originar dessas diferentes associações. Este tinha intenções de coligá-las numa única unidade e procurava conservá-los controlados. Com esse propósito instituiu uma iniciativa de cariz político com sede em Lisboa e com uma delegação em Coimbra. Porém o resultado da mesma foi contrário ao esperado, porque desta brotou a formação de pensadores e líderes políticos africanos, dentre estes, guias e militantes dos movimentos de libertação, nomeadamente Amílcar Cabral, Mário Pinto de Andrade, Marcelino dos Santos e **Agostinho Neto** [negrito acrescentado para salientar o líder angolano].

¹⁴⁶ https://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#Processo_de_descoloniza.C3.A7.C3.A3o.

O Ensino Superior público em território angolano teve início em 1962 com o nascimento dos Estudos Gerais Universitários (EGU). Esta educação era concentrada em Luanda, apenas nessa entidade que mudou de designação para Universidade de Luanda em 1968.

No entanto, a maioria dos jovens continuava a deslocar-se para as universidades em Portugal. Fituni afirma “os estudantes, obrigados a assimilar a cultura portuguesa, eram compelidos a fazer os seus estudos universitários na metrópole” (1985, p. 56, citado por Neto, 2014, p. 170). Anderson ressalta “A educação superior era quase inacessível; só poucos angolanos, puderam chegar, alguma vez, a universidades portuguesas.” (1966, p. 64, citado por Neto, 2014, p. 165). Estes, conforme supramencionado, eram os de famílias mais abastadas ou apoiados religiosamente. Em território angolano eram muito poucos os estudantes, segundo Teta (s.d.) no ano lectivo de 1973/74 estes eram cerca de 2354 estudantes instruídos por 274 docentes.

O Ensino Superior estava completamente na fase da sua colonidade: o pensamento, cultura e valores do colonizador dominavam o ensino e o seu conteúdo didático, não levando em conta a cultura, valores, línguas e realidades dos nativos angolanos.

Ensino Superior na Fase Colonial Final

A educação foi uma via para a colonidade, mas também foi usada para a descolonidade, pois nem todos os estudantes nativos eram assimilados, isto é, aqueles que reproduziam e ajudam a cultura dominante. Almeida (s.d.) alude a um grupo composto por aqueles que utilizavam os conhecimentos advindos da escola e a língua ali ensinada como meios de afirmação. Sobre estes a autora refere:

Encararam a educação como meio de libertação, recusaram o embranquecimento cultural e buscaram valorizar suas raízes, aceitar sua herança sociocultural. Estes negros não negaram o conhecimento europeu, utilizaram-se dele para dar luz a um movimento de reação à dominação de que foram vítimas. A língua portuguesa foi por eles tratada como um recurso para lutar contra o colonizador. Essa escola passou a representar o ambiente em que o colonizado toma consciência de suas raízes e busca na incorporação de elementos da colônia, seu objeto de luta e preservação. (id.)

Aos poucos vai surgindo uma resistência e crescendo o desejo de transformar esta colônia num país independente. Outros fatores sociopolíticos nacionais e internacionais vêm contribuir para essa vontade independentista. O clima desta realidade deu-se a partir de 1961, demonstrado num combate armado contra Portugal, iniciando-se a *guerra de libertação* em 1961 e terminada em 1974.

A Revolução dos Cravos em 1974 (golpe militar que finaliza a ditadura em Portugal) com a suspensão imediata dos combates pelos militares portugueses em Angola e os eventos subsequentes nacionais - nos quais os novos detentores do poder em Portugal anunciaram o seu intento de consentir o acesso das colônias portuguesas às suas independências - ajudam os movimentos independentistas. A independência de Angola foi declarada a 11 de novembro de 1975, o chamado «Dia da Independência».

No balanço da independência deparou-se com uma condição educacional precária. A percentagem de angolanos alfabetizados era demasiado baixa, de acordo com o Plano Estratégico para Revitalização da Alfabetização 2012-2017, do Ministério da Educação (MED), a Taxa Estimada de Analfabetismo em 1975 era de 85%, destes 70% eram mulheres. Por isso, logo após a independência uma das prioridades foi a de expandir o ensino, dando-se em 1977 a primeira reforma educativa.

Um dos obstáculos a este objetivo foi um êxodo de professores aquando da independência, conseqüentemente surge um enorme défice de quadros em todos os níveis educativos. Esta realidade negativa deu-se notadamente no Ensino Superior, pois a insuficiência de quadros acarretou o encerramento de alguns cursos e diminuiu a qualidade do ensino e dificultou a sua evolução.

O clima de incerteza e instabilidade nacional fez reduzir também a quantidade de discentes universitários, por exemplo, em 1977 há a diminuição drástica de 73,4% na quantidade de estudantes universitários. Todos os

constrangimentos político-militares e socioeconómicos da guerra civil, e anos posteriores, impediram o avanço e descolonidade pretendida no Ensino Superior que passa por uma abissal baixa quantitativa e qualitativa.

Ensino Superior na Fase da Guerra Civil

Combatido o colonialismo iniciou-se uma guerra civil pelo controle deste país, e em especial Luanda, a capital. Este conflito levou ao êxodo dos cerca de 350 000 portugueses¹⁴⁷ que estavam radicados no país. Em decorrência da política colonial, estes formavam a maioria dos quadros locais, conseqüentemente a indústria, a administração pública, o comércio e a agricultura colapsaram. A bem-sucedida economia angolana desmoronou e entra em sucessiva decadência.

A guerra civil foi marcadamente uma época de conseqüências negativas: instabilidade política, destruição, precariedade, insegurança, subdesenvolvimento nacional, má gestão socioeconómica e ampliação da pobreza, entre outras.

Neste clima o Ensino Superior passa por transformações: O EUG muda de designação para Universidade de Angola em 1976 e posteriormente, em 1985, para Universidade Agostinho Neto (UAN). Mas existiam vários constrangimentos para o desenvolvimento deste nível de ensino, para além dos fatores acima mencionados e os já referidos défices de professores e estudantes universitários, havia também infraestruturas destruídas, baixos recursos didáticos, pedagógicos e económicos que traziam más condições para lecionar, para além da falta de segurança implicada. O estado do Ensino Superior era de grande debilidade, houve esforços governamentais no seu desenvolvimento, mas havia poucas condições para iniciativas eficazes de descolonidade.

Ensino Superior na Fase Pós-Paz

Esta longa e dura guerra terminou em 2002, deixando um rasto devastador que afetou e inibiu todo o seu desenvolvimento nos vários setores nacionais, incluído o da educação.

No balanço do país verifica-se que apesar da independência existiam fortes conseqüências marcantes do seu passado histórico em todos os aspetos sociais, morais e culturais devido ao tráfico de escravos, ao cristianismo e à **colonização** (PAN/EPT, 2005) e à longa guerra civil.

Após quatro décadas do civil conflito armado a reconstrução do país era cogente. Dá-se um manifesto crescimento da economia, e conseqüentemente dos outros setores, no entanto havia grandes dissemelhanças regionais e fortes desigualdades sociais.

A paz possibilitou o desenvolvimento do Ensino Superior e verificou-se neste um crescimento notável. Este subsistema de ensino tinha agora oportunidade de avançar com o seu processo de descolonidade. Pois, podia ir mais de encontro às reais necessidades internas do país, procurar não mais os interesses do colono, mas os seus próprios interesses desenvolvimentistas e a ser reestruturado ajustando-se à realidade angolana.

A UAN, a única pública durante um longo período, chegou a expandir-se em 40 faculdades espalhadas pelo país¹⁴⁸. Segundo Teta (s.d.) até 2007 havia três Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e treze privadas. Em 2009, a UAN foi dividida, continuando somente em Luanda e no Bengo, enquanto se instituíram, a partir das faculdades já existentes, seis universidades autónomas públicas com abrangência provincial pela Resolução n.º 4/07, de 02 de fevereiro e pelo Decreto n.º 7/09 de 12 de maio.

Segundo o referido Decreto a reorganização da rede e as criações de estabelecimentos de Ensino Superior tiveram como alvo a sua adaptação "aos objectivos estratégicos de desenvolvimento económico, social e cultural do País, em conformidade com os programas do Governo".

¹⁴⁷ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#Processo_de_descoloniza.C3.A7.C3.A3o.

¹⁴⁸ https://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#Processo_de_descoloniza.C3.A7.C3.A3o.

Mendes e Silva (s.d.), afirmam que o procedimento em vigor de reestruturação deste subsistema buscou adicionar eficácia na gestão das IES. Já que, de acordo com estes autores (id.), não há eficácia nas práticas e nos processos de gestão nestas IES devido a variados fatores internos e externos ao subsistema de ensino.

A herança da baixa qualidade de educação do colono justifica, em parte, o baixo nível qualitativo dos docentes e discentes, assim como as dificuldades que os alunos têm pela falta de bases para a correta aprendizagem almejando a obtenção do sucesso acadêmico. Essa pode ser uma das consequências um alto nível de abandono estudantil. Outra consequência do déficit educativo herdado do tempo colonial, dentre outras razões, é também a baixa qualidade dos quadros que as IES oferecem e põem à disposição do mercado de trabalho.

Desde a paz nacional deu-se uma “rápida progressão da oferta de ensino superior, público e privado” (Governo da República de Angola, 2012, p.37), mas esta é ainda inferior para a demanda. A oferta precisa crescer não só em quantidade, mas também em qualidade para dar resposta às necessidades internas e externas do país.

Situação atual do Ensino Superior

Conforme acima mencionado, a quantidade de IES foi subindo, mas ainda é reduzida a sua presença em muitas das 18 províncias nacionais (Governo da República de Angola, 2012). Aumentou-se a oferta, embora muito diminuída face à procura. Este fato, de insuficiência de IES, acontece em toda África: Chung (1996) salienta que menos de 1% da população de África tem acesso a este nível de ensino (Ensino Superior).

Ainda não estão disponibilizadas as estatísticas referentes a 2015, mas pode-se apresentar a situação do Ensino Superior em 2014, revelada pelo Ministério da Educação¹⁴⁹: ao nível nacional existiam 62 instituições do Ensino Superior (22 públicas e 40 privadas), sendo 17 universidades e 214 cursos lecionados por 3857 professores e frequentados por 146.001 estudantes. Estes dados mostram um crescimento notável, mas também a insuficiência da abrangência deste nível de ensino.

No processo de descolonização e desenvolvimento nacional o Ensino Superior tem reconhecidamente um papel chave na formação de quadros para impulsionar o crescimento e a reconstrução do País, por isso o seu crescimento em quantidade e qualidade e a sua expansão territorial são alvos que Angola procura alcançar.

Reflexão: colonização/descolonização educacional angolana

Um olhar atento à realidade angolana conduz à concordância com as ideias de Freire (num discurso transcrito por Torres quando afirma que uma revolução educativa não é fácil de introduzir:

Mesmo que um país faça a sua revolução, a escola continua durante um longo período a repetir a escola anterior; a explicação para isso está no que um autor chama de dialética da sobredeterminação, isto é, a velha superestrutura da sociedade que foi modificada mantém-se, em contradição com a nova infraestrutura que se constitui. Durante muito tempo esta contradição dá-se [...]. Em primeiro lugar não é a escola que muda a sociedade, mas é a sociedade que faz a escola e ao que parece a escola constrói-se com esta dialética. (Torres, 2005, p. 92)

Segundo este pensamento a escola continua durante um longo período a repetir a escola anterior (op. cit.). Angola, apesar da sua independência em 1975, não obstante algumas mudanças, o sistema educacional atual mantém-se muito similar ao do tempo do colonizador. Aliás, isso sucede em toda África colonizada, Chung afirma que neste continente mantém-se uma educação elitista e a “assentar em sistemas e estruturas do período colonial” (1996, p.198).

O Plano Nacional de Educação para Todos (PAN/EPT) assinala as causas para os atrasos educativos em Angola como sendo “**a política educativa herdada do colonialismo português** [negrito adicionado] e dos constrangimentos

¹⁴⁹ Fonte; Sistema de Estatística e Informação do Ensino Superior da República de Angola (SEIES - R. A.), 30 de março de 2014.

de ordem político militar e económico-social registados após a independência nacional” (2005, p.13). Estes reverses posicionam Angola como um dos países da África Subshariana com as taxas mais elevadas de subescolarização.

Com o intuito de reformar esta realidade constituíram-se políticas educativas integradas: foram aprovadas, em 2001, a Estratégia Integrada para Melhoria do Sistema de Educação (pelo Governo) e a Lei de Bases do Sistema de Educação (Assembleia Nacional), sendo ambas, instrumentos de orientação governamental para o período de 2001/2015, de implementação faseada. Atualmente continua-se com a reforma educativa iniciada em 2001 e encontrando-se, este ano, na fase avaliativa.

Chung (1996), após uma análise do sistema educativo africano nos diferentes níveis de ensino e o fracasso em generalizá-los para toda a população, ressalva a necessidade de redefinir o conceito de educação tendo em vista o real contexto africano, de maneira a *não conservar a estrutura colonial e o seu passado feudal*, isto é a descolonizar-se.

Ferreira (s.d.) refere que a educação formal, nada tem a ver com as raízes e tradições africanas e por isso precisa ser alterada. Acrescenta que estas (raízes e tradições) são desvalorizadas e ignoradas pelas organizações internacionais que intentam estabelecer em Angola um desenvolvimento do género ocidental, imitando um sistema educativo dessa origem, especialmente o de Portugal. Ora, isto é, àquele pertencente à sua ex-colónia, invertendo e desvalorizando o necessário processo de descolonidade, que por noutras palavras foi referido por Chung (id.).

Para Ferreira (id.) a educação formal, imposta pelo Estado, não tem sucesso no povo comum, mas só nas elites, porque esta é culturalmente «estranha» ao nativo - hoje em dia referindo-se especialmente ao oriundo das zonas menos vítimas da colonidade, especialmente as rurais – acrescenta que educação não formal seria a natural, seguindo a tradição africana.

No entanto a autora não explica como este tipo de educação poderia ser aplicado ao ensino efetivo, como por exemplo, ao Ensino Superior ou à formação de quadros, estando Angola num mundo globalizado e competitivo. Após séculos de colonidade é complicado imaginar um Ensino Superior com o processo de descolonidade completo e seguindo as verdadeiras tradições e valores angolanos, mas pode-se lutar para uma maior aproximação a estas.

Nota conclusiva

Angola foi uma colónia portuguesa por 493 anos, conseqüentemente o Ensino Superior neste país passou por um processo de colonidade. Desde a independência nacional este mostra sinais de um processo de descolonidade (neste caso considerado como o processo de libertação da herança e influência colonizadora), mas ainda inacabado, especialmente por motivos ligados à história do país.

Esta comunicação teve como objetivo mostrar as transformações que sofreu o Ensino Superior angolano na sua história e o associado processo de colonidade e descolonidade. Isto através duma pesquisa bibliográfica e documental.

Para uma melhor compreensão apresentou-se alguns aspetos históricos relacionados à colonização e o pensamento colonial ligado à educação formal nessa época. A educação foi um meio de desculturação do nativo, provocando um distanciamento à sua cultura e valores. Os instruídos/escolarizados interiorizavam a cultura da metrópole. A educação formal era elitista e que o povo negro tinha pouco acesso a esta.

O sistema educativo foi uma via para a colonidade, mas também foi usada para a descolonidade pelos estudantes nativos resistentes ao processo de assimilação, contribuintes para a origem dos movimentos independentistas.

Ao descrever as fases da história do Ensino Superior angolano: Inexistência na Colónia (até 1962), Colonial Final (até 1975), Guerra Civil (até 2002), na Pós-Paz (desde 2002) e a Situação Atual, foi-se mostrando também as situações de colonidade ou descolonidade neste nível de ensino considerado como um determinante alicerce para a reconstrução nacional e a edificação da economia para um sólido desenvolvimento do país.

Desde a paz, e até aos nossos dias, houve um rápido e notável crescimento das Instituições de Ensino Superior, apesar da sua insuficiência face à demanda e a ainda desigual abrangência em todas as províncias nacionais.

Na reflexão sobre a colonidade e descolonidade educacional angolana, apresentada como último ponto deste trabalho, com o apoio em alguns autores, mostra-se que o processo de descolonidade é necessário para a revalorização das tradições e valores angolanos e de um ensino mais próximo dessa realidade específica e de características próprias, que têm de ser levadas em conta na atual reestruturação educativa. No entanto é um processo difícil e moroso, de realização total quase utópica.

Após séculos de colonidade é complexo imaginar a prática do Ensino Superior com o processo de descolonidade finalizado e adotando as tradições e valores angolanos, todavia pode-se continuar a lutar para uma maior aproximação a este ideal, e deixar nas gerações futuras a aplicação prática de uma descolonidade efetiva e eficaz neste país africano com tanta potencialidade.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. (2005). O papel dual da educação em Angola colonial: instrumento de repressão ou agente transformador da realidade? *Ensaio*. União dos Escritores Angolanos. Acedido em 05/02/2015. Disponível em: www.ueangola.com.
- Campos, G. A. G. & Lima, M. C. (2012). Mobilidade académica internacional e a transformação das práticas pedagógicas na direção da transculturalidade, a experiência de estudantes originários dos países de língua portuguesa. *Revista: Ensino Superior*, 4, 35-45.
- Chung, F. (1996). Educação na África actual. In J. Delors et al. (Orgs), *Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Rio Tinto: Asa. 197-199.
- Decreto n.º 70/10, de 19 de maio. (2010). Diário da República. I Série – n.º 93. Aprova o Estatuto orgânico do Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia [MESCT]. Acedido a 25-08-2015. www.minct.gov.ao/verLegislacao.aspx?id=436.estatuto_orgânico_do_MESCT.pdf
- Decreto n.º 7/09, de 12 de maio. (2009). Diário da República. I Série – n.º 87. Luanda. Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UNA).
- Decreto n.º 90/09, de 15 de dez. DR I série, n.º 237. Aprova as normas gerais reguladoras do subsistema do Ensino Superior. Acedido a 15-08-2015. www.fm.ukb.ed.ao/ficheiros/Decreto_subsistema_do_sistema_do_Ensino_Superior.pdf.
- Descolonização em Angola. https://pt.wikipedia.org/wiki/Angola#Processo_de_descoloniza.C3.A7.C3.A3o.
- Ferreira, M.J.S. M. (2005) *Educação e política em Angola, Uma proposta de diferenciação social*. Centro de Estudos Africanos/ISCTE, EducaçãoPolítica__Angola.pdf.
- Governo da República de Angola. (2012). *Sumário Executivo: estratégia Nacional de Formação de Quadros*[ENFQ]. Luanda: autores.
- Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro, *Lei de Bases do Sistema de Educação*(2001). Diário da República. Luanda.
- Mendes, M.C.B.R. & Silva, A. da (s.d.). Avaliação, acreditação e gestão do ensino superior em Angola: percepções, desafios e tendências. *Mcbm_eas.pdf*.
- Ministério da Educação. (2012). Plano Estratégico para Revitalização da Alfabetização 2012.2017. Luanda: ME.
- Moreira, A. & Barata-Moura, J. (coord.). (s.d.). *Estudos – ensino superior e competitividade*. Vol.II. S.l.: Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior [CNAVES].
- Moutinho, M. (2002). *O indígena no pensamento colonial português - 1895-1961*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Neto, T. S. (2014). História da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência. 3ª ed. Chamusca: Zaina Editores.
- Plano Nacional de Educação para Todos PAN/EPT. (2005). Luanda.
- Teta, J.S. (s.d.). *Educação superior em Angola*. www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/teta.pdf.
- Torres, C.A. (2005). *Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire*. In A. Teodoro & C. Torres (Org.). Educação Crítica e Utopia, Perspectivas para o Século XXI. Porto: Edições Afrontamento.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA AULA UNIVERSITÁRIA: CONFIGURAÇÕES NA REFORMA CURRICULAR DA LICENCIATURA EM EXPRESSÃO GRÁFICA DA UFPE

Elizabeth Cristina Rosendo Tomé da Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Kátia Maria da Cruz Ramos
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Introdução

A evolução das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) vem possibilitando uma alteração nas relações em geral e, em particular, provocando reconfiguração no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Neste contexto, a Licenciatura em Expressão Gráfica (LEG) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) passa a questionar o perfil profissional que se espera de seus egressos, diante da necessidade de ofertar uma formação de caráter científico–tecnológico em estreita relação com os avanços da linguagem gráfica.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como propósito apontar configurações do uso de TDICs no âmbito da LEG, em termos de implicações no trabalho docente e no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Para tanto, inicialmente situamos o avanço das tecnologias digitais da informação e da comunicação na sua relação com a aula universitária. Logo a seguir, a partir da voz de professores e estudantes, apontamos o uso de TDICs na LEG. Por fim, tecemos considerações sobre os achados ressaltando que, apesar do reconhecimento da pertinência, do uso de TDICs na LEG enfrenta desafios que requerem atenção, entre outros, de ordem de infraestrutura bem como de resistências em fazer uso das tecnologias com finalidade didático-pedagógica.

TDICs no âmbito sócio-educacional: reconfigurações na sala de aula

No futuro, os novos aparelhos técnicos serão talvez tão inseparáveis do homem como a casca do caracol ou a teia da aranha (Heisenberg).

Ao longo dos anos as tecnologias vêm fazendo-se presentes no cotidiano, entre outros aspectos, como uma força determinante no processo de mudança social. Neste sentido, as palavras do físico alemão Heisenberg já prenunciavam o avanço da tecnologia em termos de como se configuraria a relação homem e máquina.

O surgimento de novas tecnologias sempre alterou as atividades humanas, possibilitando novas formas de convívio em sociedade e novas formas de comunicação. Principalmente em razão das mudanças serem próprias da racionalidade humana, por tender a estar em contínua relação de criação e adaptação. A este respeito Barros afirma que “a evolução da humanidade se processou graças às ‘novas tecnologias’ que em cada momento era descoberta e desenvolvida” (2006, p. 1).

Nesse sentido, tendo por base Kenski (2005), a evolução tecnológica resulta da própria evolução humana e no caso das TDICs, em razão do estágio de desenvolvimento, vêm num acelerado processo evolutivo, exigindo reconfigurações nos ritmos de realização das atividades em geral e no desenvolvimento do ensino em particular.

Por tal razão a prática docente não fica alheia a este processo de mudanças, uma vez que as TDICs estão dentro da sala de aula na maioria das vezes através dos discentes. O que vem exigindo superar a visão do uso dessas tecnologias limitado à inclusão de equipamentos tecnológicos e utilizá-los como meros instrumentos. Isto porque

existem questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem que apontam para a necessidade de compreensão das TDICs no contexto da sala de aula. Ou seja, ensinar e aprender mediado pelas TDICs, conforme afirma Barros, requer uma revisão do conceito de conhecimento no âmbito da compreensão de que “a aquisição de competências se torna um processo múltiplo e contínuo, tanto em suas fontes, como em suas formas e vias de acesso” (2006, p. 3).

Nesse quadro, na sala de aula universitária, a relação professor-estudante vem passando por mudanças no que se refere à inclusão das TDICs, uma vez que não se pode mais pensar numa prática docente que esteja alheia ao avanço tecnológico. A este respeito Oliveira Júnior e Silva afirmam que “é inadmissível pensar num ensino de qualidade onde o mediador não tem conhecimento do que deve ser feito” (2010, p. 5).

E tal reconhecimento implica na superação de desafios diante do avanço tecnológico no sentido tanto do professor transitar pelo mundo tecnológico como do estabelecimento de uma relação docente-discente-tecnologia livre de resistências e preconceitos.

TDICs na aula universitária: sobre a opção pela LEG da UFPE

Para tratar das tecnologias digitais no âmbito do curso de LEG torna-se necessário situar antecedentes deste curso que levaram as primeiras experiências de inserção de ferramentas digitais no contexto curricular.

O curso de LEG precisou ser reformulado ao longo dos anos como forma de acompanhar e se adaptar as mudanças sociais que afetam diretamente a educação. O curso já passou por muitas mudanças desde a sua criação em 1951, como Professorado em Desenho e posteriormente Licenciatura em Desenho e Plástica, em 1983.

As mudanças não ocorreram apenas na nomenclatura, uma vez que o curso foi repensado e reestruturado visando o mercado de trabalho e as exigências impostas pelo mesmo.

Em 1993, o curso passou por uma profunda mudança no seu perfil (válido para o vestibular 1994) que, segundo Galvão e Bellemain, tendo por base o objetivo “adequar-se às necessidades do mercado, aproximando o seu egresso das então denominadas ‘novas tecnologias’, vinculadas aos instrumentos computacionais” (2013, p. 4).

No âmbito do curso de LEG vários debates, na instância do colegiado, tinham como objeto de atenção questionamentos acerca do perfil profissional esperado dos egressos e ações que seriam necessárias para concretizar esse novo perfil profissional (106.2-1). A este respeito os autores acima referidos apontam que,

a obrigatoriedade de uma sólida formação profissional que permita ao licenciado a competência para atuar consistentemente no ensino da geometria gráfica (e suas aplicações), levou o NDE (Núcleo Docente Estruturante) do curso a montar uma estrutura curricular condizente com a contemporaneidade e suas diversas necessidades, além de pensar no estado permanente de (re)construção diária do mundo contemporâneo. (Galvão & Bellemain, 2013, p. 9)

Diante desta nova visão de formação profissional e em concordância com o perfil curricular atual (106.2-1) válido a partir de 2013.1, o curso de LEG vem buscando familiarizar seus discentes com o eixo tecnológico tendo como foco a Geometria e suas aplicações. Isto porque a nova proposta curricular se caracteriza em formar um profissional mais apoiado no caráter científico-tecnológico, sem dissociar do caráter humanístico que também se constitui como importante fundamento da ciência estudada objeto de atenção do curso (Universidade Federal de Pernambuco [UFPE], 2013).

Na mudança curricular da LEG houve uma reformulação no estatuto das disciplinas relacionadas às tecnologias digitais, disciplinas estas que no perfil 106.1-1 eram ofertadas como eletivas e passaram a ser obrigatórias, a exemplo da disciplina de Hipermídia, que passou a ser componente obrigatório, pois se entendeu que seus conteúdos devem fazer parte da formação obrigatória do egresso.

Ainda no âmbito da mudança do estatuto das disciplinas o componente curricular Gráfica Computacional A e Gráfica Computacional B, que no perfil 106.1-1 eram respectivamente obrigatória e eletiva, condensaram-se em uma única disciplina obrigatória, denominada Computação Gráfica.

A partir destas mudanças o uso das TDICs passa a fazer parte da aula de LEG como um dos instrumentos fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Principalmente porque se trata de uma área onde a capacidade de visualização é exigida e através do uso de softwares adequados seria viabilizado o desenvolvimento de competências dessa ordem.

Nesse quadro, tendo por base a abordagem quantitativa e no propósito de apontar configurações do uso de TDICs no âmbito da LEG, realizamos um levantamento de dados junto a professores e estudantes deste Curso.

O curso foi escolhido por ser o único no Brasil a oferecer formação docente no campo da Expressão Gráfica. E tal singularidade possibilitar nos aproximar de questões relacionadas tanto ao uso das TDICs em geral como em um curso de licenciatura que tem a computação gráfica como um componente curricular do campo da formação específica. Nesse quadro, consideramos pertinente contar com a participação de docentes e discentes. No que diz respeito aos discentes contemplamos aqueles que ingressaram no curso a partir de 2013.1, ano no qual o atual perfil 106.2-1 foi implantado, e estavam vinculados ao curso em 2015.1.

Para recolha de dados optamos pelo uso de entrevista semiestruturada que foi escolhida levando em consideração Triviños quando afirma que tal recurso, para além de viabilizar a descrição de fenômenos, possibilita “a explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”. (1987, p. 145)

O roteiro de entrevista congregou cinco perguntas que contemplaram os seguintes aspectos: a) importância do uso das TDICs na LEG; b) utilização das TDICs; c) impactos das TDICs no trabalho docente; d) alternativas encontradas para dar conta de exigências para o uso das TDICs; e) desafios apontados no uso das TDICs na LEG.

Contamos com a participação de 5 docentes e 17 discentes. No que diz respeito à caracterização dos docentes contamos com a participação de 3 sujeitos do sexo feminino e 2 do masculino, destes 3 possuem titulação de Doutor e 2 de Mestre. Os docentes possuem tempo de atuação na LEG entre 1 e 23 anos de magistério.

Quanto ao perfil dos 17 discentes, encontram-se na faixa etária entre 17-25 anos, distribuídos nos seguintes períodos: 9 no 5º período, 7 no 3º período e 1 no 7º período. Vale ressaltar que este estudante do 7º período foi representante dos discentes na elaboração do perfil atual, na condição de estudante do perfil 106.1-1. E optou por realizar novo vestibular para assim poder ingressar no perfil 106.2-1, e foi um grande contributo para a pesquisa uma vez que possui uma visão sobre a realidade dos dois perfis curriculares da LEG.

TDICs no âmbito da licenciatura em Expressão Gráfica da UFPE

Tendo traçado um perfil dos participantes da pesquisa e as questões que permitiram delinear o uso das na LEG apresentamos os resultados obtidos na direção de apontar para configurações do uso das TDICs no âmbito da aula da LEG. Notadamente tendo como suporte a compreensão de Kenski quando afirma que o processo de aquisição do “conhecimento na perspectiva das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação ao ser assumida como possibilidade didática exige que, em termos metodológicos, também se oriente a prática docente com base em uma nova lógica” (2003, p. 38).

Tomando como premissa a configuração das TDICs como possibilidade didática e tendo como questionamento os impactos no trabalho docente, observamos que 80% dos professores entrevistados apontam que o maior impacto está na falta de formação e domínio dos softwares e outras tecnologias digitais. A exemplo das lousas digitais, o que exige uma constante atualização de professores no sentido de adequar suas práticas docentes as exigências do uso das TDICs.

A respeito dessa ordem de acontecimentos Reginaldo, Fernandes e Baldessar (2013), ao tomar por referência Almeida, ponderam sobre o fato de os professores necessitarem de competências para a utilização das mídias, principalmente em termos de subsídios teóricos que possibilite justificar a adequação de mídias as atividades.

Também é apontado como um impacto no trabalho docente a capacidade por parte de professores em reconhecer os limites no processo de ensino aprendizagem (20%), a exemplo de estudantes que no âmbito do curso tem acesso aos softwares gráficos, porém não dispõe destes fora do ambiente da universidade.

Quando questionados sobre as alternativas que eles têm buscado para atender as exigências das TDICs na LEG, os docentes em sua maioria (60%) dizem ter buscado através de cursos de formação e/ou formação independente, através de tutoriais de softwares gráficos se familiarizarem com as novas ferramentas digitais que estão sendo usadas e exigidas na LEG.

No que se refere aos desafios enfrentados no processo de inserção das TDICs na LEG, foram referidos a falta de capacitação dos professores (60%), resistência de professores e estudantes em utilizar as tecnologias digitais (40%). Questões de ordem de infraestrutura e manutenção dos equipamentos tecnológicos (40%) foram os principais pontos apontados a serem superados para que seja possível se adequar totalmente as exigências do uso das TDICs na LEG.

Ainda no âmbito dos desafios enfrentados, existe uma preocupação quanto ao uso correto das TDICs (20%). Nomeadamente no sentido apontado por Jesus, Galvão e Ramos de que "estas devem ser entendidas apenas como ferramenta e que a solução não está apenas no seu uso, mas principalmente na capacidade de contextualizá-las no processo ensino-aprendizagem" (2012, p. 2).

Quanto aos discentes no que se refere à importância do uso das TDICs, 100% dos estudantes consideram fundamental o uso das tecnologias digitais no âmbito da LEG. Quanto às razões que justificariam a indicação das TDICs como fundamental na aula da LEG destaca-se, acompanhar o contexto atual das tecnologias digitais (64%), auxiliar na visualização e compreensão dos conteúdos geométricos (29%) e precisão nas construções realizadas em softwares (17%). Conforme podemos observar no quadro abaixo apresentado.

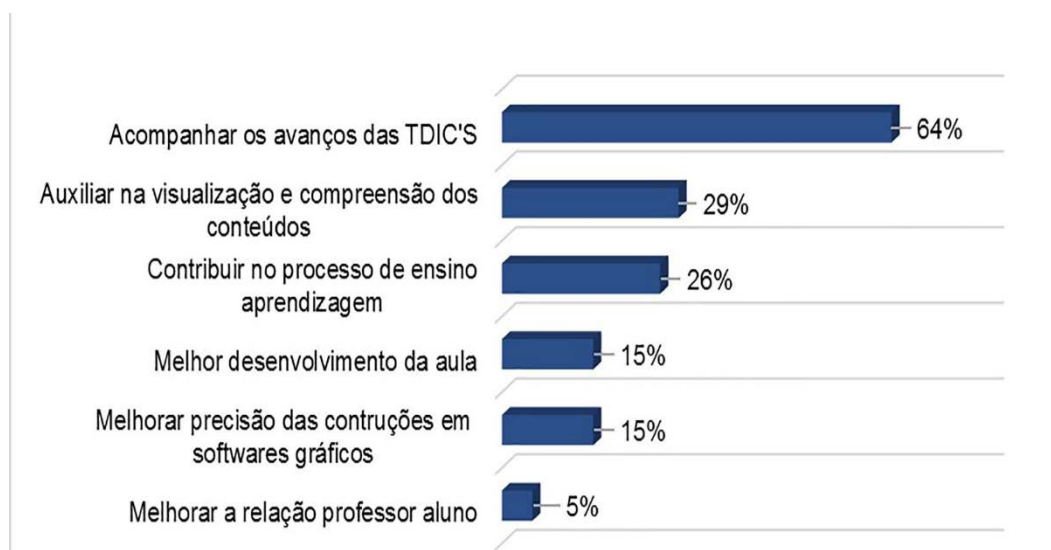


Gráfico 1 - Importância das TDICs na LEG

No que se refere à configuração das TDICs nas disciplinas cursadas foi apontado o uso destas como recurso didático (76%), citando ainda alguns softwares, como o MatLab, Geo Gebra e AutoCad. Em contrapartida foi apontado que o uso ainda é muito básico (23%), pois não se explora todas as potencialidades que os softwares gráficos dispõem, conforme podemos observar no gráfico 2.

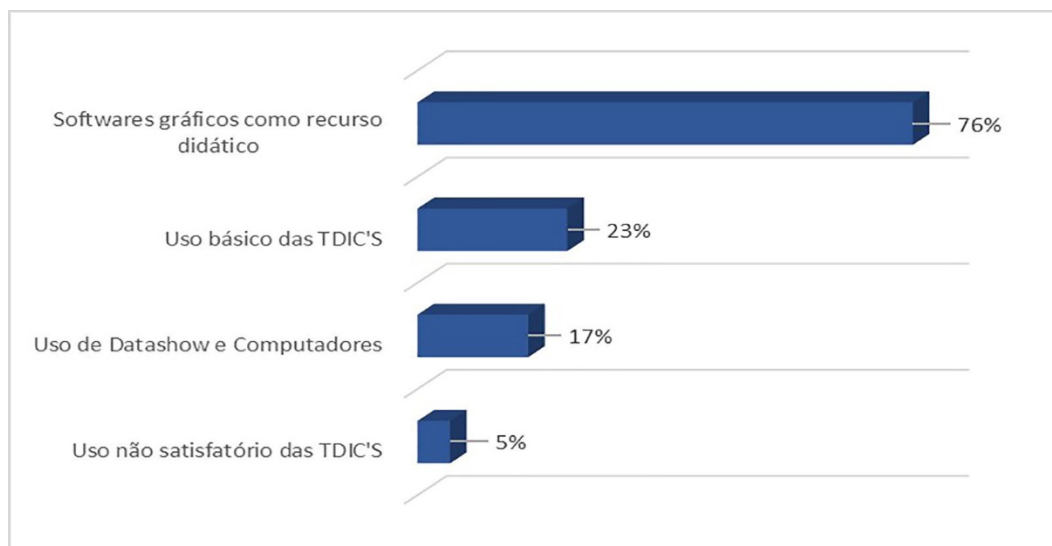


Gráfico 2 - Uso das TDICs em disciplinas do currículo da LEG

Nesse quadro, os dados confirmam a pertinência das TDICs na LEG tanto na sua dimensão formativa como enquanto um necessário recurso didático no âmbito do reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento acadêmico-profissional. E ainda acenam para desafios enfrentados no processo de reconfiguração da prática docente no âmbito da reforma curricular.

Considerações finais

Retomando o propósito deste estudo os dados apresentados permitem apontar configurações do uso das TDICs na Licenciatura em Expressão Gráfica. Neste sentido, foi possível identificar iniciativas para a inserção das TDICs na LEG, que teve sua origem em discussões advindas do colegiado do curso, no âmbito da definição do perfil profissional – seja o perfil que reconhece a importância das tecnologias, seja o perfil que incorpora as TDICs.

No que se refere aos impactos os professores acreditam que o principal está na exigência de constante atualização na área das tecnologias digitais. Neste caso, a maioria dos professores sente a necessidade de formação contínua na área das TDICs. E quando esta formação não é possível a alternativa encontrada é estudar através de manuais e tutoriais na internet que possuem a maior parte das informações necessárias.

Quanto à opinião dos estudantes é notável a importância dada por eles ao uso das TDICs na sala de aula da LEG, uma vez que tais tecnologias fazem parte do seu cotidiano e utilizá-las em seu favor contribuí no aprendizado.

Nesse quadro, a inserção das TDICs na Licenciatura em Expressão Gráfica vem demandando estratégias que viabilizem sua utilização, principalmente no que se refere à formação para os professores - uma vez que estes apontam desafios, como carência de curso de formação na área e falta de estrutura física. No que diz respeito aos estudantes, estes vem aproveitando as suas habilidades que auxiliariam no desenvolvimento das aulas e no processo ensino aprendizagem. No mais, os resultados indicam que o uso de TDICs na LEG ainda enfrenta desafios

que requerem atenção, entre outros, de ordem de infraestrutura bem como de superação de resistências relativas ao uso dessas tecnologias em sala de aula.

Referências bibliográficas

- Barros, M. (2006). As tecnologias da informação e comunicação e o ensino de ciências. In M. Amorim & A. Amorim. (Orgs.). *Ensino de Biologia: fios e desafios na construção de saberes*. (pp. 103–121). João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- Galvão, T. & Bellemain, F. (2013). Nova Licenciatura Em Expressão Gráfica: Parcerias Para Um Futuro Promissor. *Anais do Graphica 2013 Expressão gráfica – Tecnologia e Arte para a Inovação*. Florianópolis: UFSC.
- Jesus, P., Galvão, R. & Ramos, S. (2012). As Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: desafios, riscos e oportunidades. *SENEPT - Seminário Nacional de Educação Tecnológica e Profissional*. http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-02/GT02-010.pdf
- Kenski, V. (2003). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus.
- Oliveira Júnior, M. & Silva, A. (2010). Novas tecnologias na sala de aula. *Revista de Educação, Cultura e Comunicação do Curso de Comunicação Social das Faculdades Integradas Teresa D'Ávila - Fatea*, 1(1), 83-90.
- Reginaldo, T., Fernandes, A. & Baldessar, M. J. (2013, novembro). A utilização das TIC para Expressão Gráfica na educação: um estudo com professores. *Anais do Graphica 2013 Expressão gráfica – Tecnologia e Arte para a Inovação*. Florianópolis: UFSC.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas.
- Universidade Federal de Pernambuco/Centro de Artes e Comunicação/Departamento de Expressão Gráfica/Licenciatura em Expressão Gráfica (2013). *Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Expressão Gráfica (Perfil 106.2-1)*. Recife: UFPE. (doc. policopiado).

FORMAÇÃO DOCENTE NO DECRETO-LEI Nº 79/2014: GOVERNANDO COM OS NÚMEROS DA OCDE

Maria Geralda Oliver Rosa

Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontefícia Universidade Católica, Minas Gerais, Brasil

Introdução

Um novo paradigma no sistema educacional europeu, à partir dos anos 1990, cria um Espaço Comum de Ensino Superior. Entende-se que as mudanças estruturais nas questões da formação inicial de professores em Portugal, tem sua gênese à partir do Processo de Bolonha. Essas mudanças perpassam várias questões desde a implementação do sistema de créditos *EuropeanCreditTransferSystem* (ECTS), como forma de garantir a mobilidade¹⁵⁰, bem como, a definição das condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência. O Processo de Bolonha em Portugal, reestrutura todos os cursos do Ensino Superior, em especial dos novos cursos de formação de professores¹⁵¹.

Essas mudanças revigoram nos documentos emanados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da União Europeia, a teoria do capital humano. Nesse sentido, buscando elevar a qualidade dos sistemas de educação o Conselho Europeu recomenda o Programa de Trabalho Educação e Formação 2010 (EF/2010), adotado pela Direção Geral do Ensino Superior (DGES), e em 2009, esse mesmo Conselho, aprova o Quadro Estratégico para cooperação europeia nas áreas de educação e formação para o período de 2010-2020 (EF/2020)¹⁵². Na transição desses períodos, o Conselho estabelece cinco indicadores que abrangem questões sobre a aprendizagem ao longo da vida; a literacia em leitura, matemática e ciências; inclusão de adultos no ensino superior; abandono de ensino e formação; e ensino pré-escolar.

Nessa perspetiva, uma nova profissionalização docente é homologada pelo Ministério da Educação português, por meio do Decreto-Lei n.º 79/2014¹⁵³, dispondendo sobre o Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Dessa forma, faremos uma análise das ações do governo português e particularmente, da União Europeia e a OCDE à luz do Decreto-Lei n.º 79/2014, como forma identificar nos documentos analisados a justificativas apresentadas para as ações governamentais na implementação da revisão do regime jurídico da habilitação profissional docente. A metodologia utilizada é a análise de documentos e conteúdos como forma identificar o uso da produção de conhecimento pela OCDE em Portugal.

Este texto principia com uma breve discussão sobre a OCDE como organização interventora na fabricação e regulação *soft* de políticas e de ação públicas educativas (Carvalho, 2013). Na segunda parte, são descritos alguns documentos para a análise dos dados, na vertente de identificar as orientações e justificativas para as ações públicas em torno da homologação do regime jurídico de profissionalização docente. Por fim, são apresentados e discutidos alguns resultados da pesquisa cujo recorte, para este texto, enfatiza o uso dos números da OCDE para legitimar as ações públicas educativas, em especial o regime jurídico da profissionalização docente em Portugal.

¹⁵⁰ Mobilidade como “[...] circulação sem fronteiras para maximizar as trocas.” (Antunes, 2008, p. 182).

¹⁵¹ Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que aprova o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básicos e Secundários.

¹⁵² (EF/2020) – novo benchmarks para 2020 são estabelecidos pela Conselho Europeu em 2009.

¹⁵³ Decreto-Lei n.º 176/2014, DR, 1.ª série, n.º 92, de 14 de maio – Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade; definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo; criação de um novo grupo de recrutamento.

Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica (OCDE) - fabricação e regulação *soft* de políticas

Desde os anos de 1990 a OCDE por meio do *International Indicators and Evaluation of Educational Systems* (INES) tem constituído indicadores

[...] o qual iria ter grande importância na orientação da ação da organização e nas políticas públicas de educação dos países, designadamente, através de relatórios anuais *Education at a Glance* (EAG), iniciando-se então uma nova fase de ação da organização, marcada pela produção e utilização de indicadores educativos que vieram introduzir uma dimensão de comparabilidade entre os países. Esta mudança viria a mostrar-se de consequências radicais para a ação e para a influência da organização nas políticas de educação dos países, potenciando e acentuando enormemente os efeitos de coordenação e convergência. (Lemos, 2014, p. 296)

Portanto, acredita-se que as ações cognitivas de políticas públicas para a habilitação profissional docente em Portugal, foi construída à luz da OCDE na perspectiva de “governança pelos números” (Nóvoa & Yariv-Marshall, 2003). O *Programme for International Student Assessment* (PISA) é uma “[...]plataforma para fazer conexões duradouras com os mundos da política e do conhecimento (e entre estes), tendo em conta as diferenças existentes e permitindo que os dados e informações que disponibiliza possam alimentar essas diferentes possibilidades e disposições para seu uso”. (Carvalho, 2013, p.14)

Nessa vertente, a OCDE por meio da prática de uma regulação *soft* tem definido “construção de regras, a monitorização, a fixação de agendas para a política” educativas, atingindo assim de forma eficaz as políticas nacionais. Tem também definido o que seria na perspectiva dessa agência um bom decisor político, nos seguintes termos, “[...] o solucionador de problemas, o aprendente, o decisor político razoável que governa com e através da monitorização e da comparação regular (enquanto práticas correntes e apropriadas às suas esperadas identidades e papéis”. (Carvalho, 2013, pp. 6-7)

Dessa forma, as adesões e participações nacionais estão articuladas a elementos simbólicos, “[...] a procura de um posicionamento ao mundo das nações avançadas e em seus fóruns políticos e periciais; o estatuto atribuído à OCDE como organização especializada e a sua representação como instância produtora de saber de referência para a decisão política”. Ressalta que a adesão e a participação “[...] são contingentes à história e circunstâncias nacionais [...]”, portanto, apresenta quatro fatores que considera relevantes:

[...] a existência de estruturas nacionais e/ou tradições no domínio da avaliação e, em particular, a avaliação do desempenho dos estudantes; o envolvimento, anterior, em estudos internacionais e/ou organizações desse campo; a existência de reformas (em início ou em curso) nas quais as questões da *accountability*, da monitorização, ou a alteração das concepções do currículo, estejam em jogo; a acção de indivíduos ou colectivos de especialistas que intervêm como *entrepreneurs* junto ao mundo da política nacional. (Carvalho, et al, 2011, p. 157)

Os estudos desses autores, confirmam como o *Programme for International Student Assessment* (PISA) tem sido usado nos espaços nacionais para análises de políticas em curso; para justificar questões específicas da agenda política, entre outros.

Texto e contexto da Formação Docente no Decreto-Lei n.º 79/2014

Entendendo o conhecimento como um processo contínuo de circulação, combinação e transformação:

[...] tudo o que pretende dizer o real e é transmitido por meio da linguagem oral, escrita (textos, quadros estatísticos...), ou iconográfica (gráficos, fotografias, desenhos, filmes...). As produções científicas inscrevem-se nos contornos deste tipo de definição, mas elas coabitam e estão em competição com uma grande variedade de saberes profissionais, profanos, dos utilizadores, do governo, dos media ... que também consideramos como conhecimentos. (Delvaux, 2009, p. 963)

Nesse sentido, os produtores, tradutores e utilizadores participam de maneira contínua nessa construção de combinações e transformações. Assim, num processo de ação pública, o conhecimento mobilizado nos momentos

da problematização¹⁵⁴ e preconização¹⁵⁵, pode ser identificado em qualquer tipo de cena da ação pública, quer se trate do poder central, de organizações locais, de grupos de interesses ou ainda de outros lugares. Nos processos de problematização e preconização os conhecimentos desempenham um papel marcante; pois, “[...] serão utilizados pelos actores para porem à prova as problematizações e preconizações dos adversários [...]”, bem como, “[...] para justificarem as suas próprias problematizações ou preconizações, e assim, evitarem que estas sejam desfeitas pelas provas a que seus adversários as submeterem”. (Delvaux, 2009, pp. 966-967)

Dessa forma, buscando destacar os tipos de conhecimentos mobilizados, partem do princípio de que os problemas ou preconizações não emergem nem sobrevivem se não forem submetidos a provas, em cada um desses processos. As provas são aquelas incorporadas pelos atores, portanto, não garante, a emergência das “melhores” práticas. (Delvaux, 2009, p. 968).

Nessa perspectiva, para analisar as ações públicas de institucionalização da reforma da habilitação profissional de professores em Portugal, no advento da homologação do Decreto-Lei n.º 79/2014, emerge a OCDE por meio de “boas práticas” como forma de problematizar e preconizar o conhecimento para justificar a institucionalização da habilitação profissional (Delvaux, 2009, p. 971).

O documento *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, enfatiza a importância de uma política nacional de profissionalização docente; Lessard (2006) observa nos estudos de casos e propostas desse documento, dez orientações para a formação docente:

- 1) desenvolver perfis da profissão docente para adaptar a formação e o desempenho dos docentes às necessidades das escolas;
- 2) considerar o aperfeiçoamento do docente como um contínuo;
- 3) flexibilizar mais a formação dos docentes;
- 4) melhorar a seleção e o recrutamento em formação dos professores;
- 5) modificar o equilíbrio da formação;
- 6) melhorar a formação em meio escolar;
- 7) credenciar os programas de formação;
- 8) certificar os novos docentes;
- 9) reforçar os programas de inserção profissional;
- 10) integrar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira. (Lessard, 2006, p. 207)

No documento “Formação de professores para a diversidade: enfrentando o desafio”, a recomendação da OCDE para a formação inicial e continuada de professores centra-se na criação de programas para preparar efetivamente esses profissionais para ensinar numa demanda multicultural presente nas salas de aula, oriunda dos novos e diferentes públicos com capacidade de aprendizagens diferentes, portanto, com foco especial nas questões-chave para a investigação, a política e a prática (OCDE, 2010).

No documento “Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World”, a OCDE problematiza a questão da formação inicial de professores por meio das boas práticas¹⁵⁶, várias delas mencionadas no documento que recomenda reformas no currículo, instrução e avaliações com a intenção de preparar melhor os professores para enfrentar as demandas de educação e formação para o século XXI. Portanto, o documento levanta a necessidade de programas que preparem os professores com competências para ensinar de forma eficaz as novas habilidades para o século XXI, além de utilizar os dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)¹⁵⁷ de 2008 para enfatizar o déficit de professores em áreas-chave (matemática e ciências), incluindo prática educacional (Schleicher, 2012).

A OCDE tem atingindo as políticas nacionais de educação por meio de práticas de uma regulação soft onde “[...] sobressaem a construção de regras, a monitorização, a fixação de agendas para a política [...]”; por meio de standards, avaliações e rankings (Carvalho, 2013, p. 6).

O texto que institui a reforma do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, por meio do Decreto-Lei n.º 79/2014, enfatiza os múltiplos estudos internacionais,

¹⁵⁴ Processo de Problematização “é aquele no decurso do qual emerge uma definição mais ou menos concensual do problema que deve ser estudado por um colectivo”. (Delvaux, 2009, 965)

¹⁵⁵ Processo de preconização: “é aquele no decurso do qual esboços de planos de acção concorrentes são progressivamente seleccionados, combinados, afinados e retocados [...]”. (Delvaux, 2009, 965-966)

¹⁵⁶ Finlândia, Cingapura, Escócia, Suécia, entre outros.

¹⁵⁷ TALIS surge da revisão da OECD de 2005 sobre as políticas dos professores, quando identificou lacunas importantes nos dados internacionais e tem como objetivo ajudar os países a revisar e desenvolver políticas para tornar a profissão de professor mais atrativa e efetiva. TALIS é um programa de pesquisas, desenvolvido em ‘rodadas’ para levantar problemas elencados por cada um dos países envolvidos (OCDE, 2009, p.03).

[...] nomeadamente a OCDE e a Eurydice, têm vindo a revelar que o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino, [...]; [...] que a profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam tem efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula [...]; [...] a formação inicial dos professores nas matérias de docência é crucial e não é substituível pela formação profissional contínua, que obviamente não deixa de desempenhar um papel indispensável. (Decreto-Lei n.º 79/2014, pp. 2819-2820)

Nesse contexto, o governo justifica as alterações do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, como forma de melhorar a qualidade da formação inicial dos educadores e professores, bem como, definir a articulação entre as formações e os grupos de recrutamento.

Justifica ainda, como forma de “reforçar a qualificação dos educadores e professores” o aumento no tempo de duração dos Mestrados de Educação e/ou Educação/Ensino (Decreto-Lei n.º 79/2014, p. 2820). Fazemos um paralelo destas alterações no Quadro I, observe:

Quadro 1 – Alteração no tempo de duração do Mestrado em Educação e/ou Educação/Ensino

Mestrado	Decreto-Lei n.º 43/2007 (revogado)	Decreto-Lei n.º 79/2014
Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	2 Semestres (1 ano)	3 Semestres (1,5 ano)
Mestrado Conjunto em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	3 Semestres (1,5 ano)	4 Semestres (2 anos)

Fonte: Decretos-Lei n.º 43/2007 e 79/2014

É possível ainda, no preâmbulo desse Decreto-Lei n.º 79/2014 identificar as seguintes alterações quanto ao

[...] desdobramento do mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico separando a formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência, ao desdobramento do mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência ao nível da habilitação de ingresso, e à eliminação de mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento. [...] mecanismos de fixação das vagas para os ciclos de estudos de licenciatura em Educação Básica e de mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino que visam assegurar um melhor ajustamento entre a oferta de formação e as necessidades efetivas do sistema educativo. No quadro da transição entre a organização curricular atualmente em vigor e a aprovada pelo presente decreto-lei, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior promoverá a aplicação de procedimentos de avaliação e acreditação [...] reconhecem-se habilitando profissionalmente para a docência os diplomas de Pós-Graduação em Ensino conferidos pelos cursos de pós-graduação nas especialidades de Ensino de Português e de Francês, Ensino de Português e de Inglês e Ensino de Português. (Decreto-Lei n.º 79/2014, p. 2820)

Essas alterações sinalizam como a OCDE por meio dos números divulgados pelo PISA, entre outros instrumentos, influenciou o governo português na aprovação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, conforme o próprio diploma declara em seu preâmbulo. Percebe-se também, nesse documento, que a fixação do grau de licenciatura a todos os cursos de formação inicial possibilitou a definição de uma carreira única de educadores e professores nos ensinos básico e secundário. Nesse sentido,

[...] são definidos em regime próprio, os perfis docentes e os critérios para a acreditação das habilitações para a docência correspondentes a cada perfil e os procedimentos de acreditação e garantia dos respectivos cursos de formação passam a estar assegurados no contexto do processo de acreditação e avaliação dos cursos do ensino superior em geral. (Lemos, 2014, p. 310)

Portanto, na perspectiva e discurso de um Espaço Europeu de Ensino Superior, o governo português toma o conhecimento disponibilizado pela OCDE para justificar as intervenções no setor educacional. Nesse sentido, as propostas para a formação inicial de professores centram-se no aluno, no processo formativo, na contextualização da formação, na compreensão da profissionalidade docente, na articulação de disciplinas curriculares e na integração dos contextos da prática da educação formal/não formal.

Considerações finais

O governo português ao implementar as alterações no regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, por meio do Decreto-Lei n.º 79/2011, adota as recomendações da OCDE para promover e legitimar suas reformas. Nos documentos analisados em diferentes períodos anteriores a essa reforma, nota-se uma orientação para uma convergência das políticas para melhoria dos resultados educativos.

Nesse sentido, a problematização e preconização da institucionalização da habilitação profissional docente em Portugal, proposta de maneira *soft* pela OCDE vem de encontro com a necessidade de qualificar essa formação, estabelecendo uma carreira única de educadores e professores do ensino básico e secundário, bem como, a acreditação das habilitações pelos perfis e a acreditação e avaliação dos cursos.

Dessa forma, a OCDE ao emitir recomendações que constituem orientações para políticas educativas, busca nos contributos da investigação em educação e formação fundamentar seus estudos e propostas, de forma especial, os processos de qualificação da formação inicial e contínua de professores.

É nesse “nó” da governação pelos números que os resultados educativos em condições de comparações, tem influenciado decisores políticos quando da implantação das políticas educativa. A abordagem política pelos números centraliza hoje o recurso de governação pela comparação, portanto, nas perspectivas globais e nacionais. Esse paradigma enfatiza o papel desempenhado pelo conhecimento na ação pública para as políticas educativas. Entretanto, esse modelo atende a necessidade de formar professores mais qualificados, do ponto de vista científico, pedagógico e humanístico, para enfrentar as demandas emergentes nas salas de aulas para o século 21? Eis a questão.

Referências bibliográficas

- Antunes, F. (2008). *Nova Ordem Educacional, Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, Processos e Instituições. Subsídios para Debate*. Coimbra: Almedina.
- Carvalho, L.M., Afonso, N. & Costa, E. (2011). *O Espelho do Perito*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, L. M. (2013). *Mútua vigilância organizada*. Educação: Temas e Problemas, Évora, v. 12/13, pp. 61-76.
- Lessard, C. (2006). A Universidade e a Formação Profissional dos Docentes: novos questionamentos. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, pp. 201-227.
- Conselho Europeu. (2010). “Educação e Formação 2010” A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa, Relatório intercalar conjunto do conselho e da comissão sobre a realização do programa de trabalho relativo à prossecução dos objectivos dos sistemas de ensino e formação na Europa (2004/C-104/01. *Jornal Oficial da União Europeia* de 2004/04/30. www.dges.mctes.pt/ (pdf)
- Delvaux, B. & Mangez, E. (2000). *Literature reviews on knowledge and policy*. Rapport de Recherche. <http://www.knowandpol.eu/>
- Delvaux, B. (2009). Qual é o papel do conhecimento na acção pública? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, pp. 959-985, set./dez.
- Lemos, V. (2014). A OCDE e as Políticas de Educação em Portugal. M. L. Rodrigues (Org.) *40 anos de Políticas de Educação em Portugal: Conhecimentos, atores e recursos*. Vol. I, Ed. Almedina S/A.
- Lemos, V. (2014). Formação Inicial de Professores. (2014). In M. L. Rodrigues (Org.) *40 anos de Políticas de Educação em Portugal: Conhecimentos, atores e recursos*. Vol. II, Ed. Almedina S/A.

Nóvoa, A. & Yariv-Marshall, T. (2003). Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39 (4), 423-438.

OECD (2012), Reflections on the 2012 international summit on the teaching profession. In: *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-6-en>

OCDE (2009). *OCDE Anual Report*, Paris. DOI: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/58/20946947.pdf>

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro - Direção Geral de Ensino Superior (DGES). Diário da República, 1.ª série – n.º 38 - 22 de fevereiro de 2007.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Direção Geral de Ensino Superior (DGES). Diário da República, 1.ª série – n.º 92 - 14 de maio de 2014.

Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, International Summit on the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>

União Europeia. Educação, Formação e Europa 2020. Resolução do Parlamento Europeu, de 11 de setembro de 2012, sobre educação, formação e Europa 2020 (2012/2045(INI)). *Jornal da União Europeia*, C 353 E/56, de 03/12/2013.

EL PROGRAMA DE APOYO AL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR: ENTRE PROPUESTAS DE INTEGRACIÓN Y LIMITACIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE REFORMAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

Guillermo Ramón Ruiz
Universidad de Buenos Aires, CONICET

La comparación de las políticas educativas entre países de una misma región geográfica

La comparación de algunos de los países que integran el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) advierte las diferencias contextuales sin desconocer los desafíos comunes que caracterizan la región. Hay autores del campo de la educación comparada que sostienen que sólo se pueden comparar objetos extremadamente similares, algunos que piensan que se puede comparar objetos similares, pero no idénticos y otros que afirman que la comparabilidad se fundamenta en la diversidad de situaciones a comparar (Ruiz, 2011). En este caso se trabaja con unidades de análisis similares, pero no idénticas ya que se trata de países que si bien comparten un contexto regional siguen siendo unidades políticas independientes. En este sentido la educación comparada, sobre todo cuando se comparan países, implica siempre la lectura de los contextos (Broadfoot, 2000). El agrupamiento regional permite tomar una perspectiva global valiosa pero no debe hacernos perder de vista que en ese proceso se pueden velar divergencias significativas. Pues, más allá de las unidades de análisis elegidas, la comparación es una actividad cognoscitiva que nos permite establecer relaciones rigurosas para comprender los fenómenos que intentamos estudiar.

Las políticas incluyen propuestas, decisiones, planes o documentos y también pueden incluir acciones o prácticas de los gobiernos. En este trabajo se tomarán aquellas definiciones que entienden a las políticas como documentos, específicamente documentos oficiales y textos legales. En este trabajo la comparación transnacional se focaliza en las características que adquieren los intentos de coordinación de políticas regionales en la dimensión de los sistemas educativos: la formación de profesorado. Comparar políticas exige establecer regularidades a partir de las definiciones realizadas por los gobiernos y plasmadas en documentos normativos. Esto requiere no perder de vista el contexto en el que fueron concebidos ya que las políticas públicas de educación producidas por los gobiernos tienen el fin de atender las necesidades educativas de su población.

Escenarios regionales y leyes que encuadran las reformas educativas en América del Sur

En la década de 1990 la región latinoamericana atravesó por un período de profundización de la crisis capitalista de los años setenta, caracterizado por la globalización de los mercados, las privatizaciones de las empresas públicas, las desregulaciones de la economía y de la prestación de los servicios públicos y la flexibilidad laboral. Se fortaleció el sistema capitalista, teniendo al mercado como el actor principal, con la desaparición de la política como el espacio de las decisiones colectivas para transformarse en el ámbito de las reglas técnicas (Thwaites Rey & Castillo, 1999; Vior & Oreja Cerruti, 2014). Los organismos internacionales de crédito proponían como medidas necesarias para lograr una salida de la crisis la reducción del gasto público a través de la privatización de las empresas y servicios públicos, subordinando lo político a lo económico. En este contexto es que concebía a la educación como un servicio donde el Estado era un prestador secundario de los servicios educativos.

Luego de una década caracterizada por las políticas neoliberales, la reducción del Estado y la marginación social comenzaron a gobernar en la región gobiernos que con rasgos populistas han dado centralidad a la acción estatal, en procesos congruentes con la centralización del propio poder político (Vior & Oreja Cerruti, 2014; Grigera, 2013). De esta forma, se promovió el diseño e implementación de políticas educativas en cada país donde el Ministerio de Educación aparece como el organismo responsable del gobierno y administración directa de muchos planes y

programas, incluso en los países con regímenes federales de gobierno, dando lugar a diferentes estructuras en función al nivel de centralización-descentralización de cada sistema educativo en particular (Ruiz, inédito).

Las políticas en materia de educación se vieron plasmadas en un periodo de reformas educativas que fueron llevadas a cabo entre 1996 y 2010. Este período lo inició Brasil con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional N° 9.394 seguido por Paraguay con la Ley General de Educación n.º 1.264 en el año 1998. Ocho años más tarde, Argentina aprobó la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 y Uruguay en el año 2008 hizo lo propio con la Ley de Educación n.º 18.437. Garantizar la cobertura y el acceso significa que los Estados puedan, en el primer caso, brindar un cupo en el sistema educativo para todas las personas en edad escolar y que esta sea la oferta básica que el sector público pueda asumir como compromiso y, en el segundo, poder garantizar la utilización efectiva de dicho cupo. Por este motivo es muy importante no sólo la ampliación de la cobertura, ya que la oferta por sí misma no implica mayor acceso, sino también la creación de condiciones que aseguren este acceso. Así como aumentó el PIB destinado a educación durante la década que acompañó la puesta en marcha de las reformas educativas, se produjo en estos países un avance respecto del acceso y la cobertura (García y Pico, 2014). Se observa así un modesto incremento en la proporción de niños escolarizados de entre 12 y 14 años que de acuerdo a su edad debieran estar asistiendo a la educación básica o secundaria,¹⁵⁸ y un incremento mayor en la proporción de niños escolarizados de entre 15 y 17 años que de acuerdo con su edad debieran estar asistiendo a la escuela secundaria.¹⁵⁹

Cuadro n.º 1: Tasa neta de cobertura por países de 12 a 17 años. Primera década del siglo XXI

País	DE 12 A 14 AÑOS		DE 15 A 17 AÑOS	
	Año 2000	Año 2010	Año 2000	Año 2010
Argentina	97,8	97,4	85,2	88,3
Brasil	95	97	81,1	85,2
Paraguay	87,6	94,1	63,9	77,6
Uruguay	95	95,3	77,2	77,2

Fuente: SITEAL, 2013.

Este leve incremento en la tasa de escolarización del nivel secundario se correlaciona con la extensión de la educación obligatoria dado que dicho nivel se incluye a partir de las nuevas leyes educativas. La enseñanza obligatoria se extendió desde algún tramo de la educación inicial hasta algún ciclo del nivel secundario en todos los países estudiados. De este modo, se configura una escuela que presenta el desafío de atender a los jóvenes que históricamente no han tenido acceso a la escolaridad. La atención a la diversidad y el compromiso de no discriminación son centrales en esta escuela para todos y cada país lo explicita en las legislaciones educativas de estos países: Brasil, Título II punto XII; Paraguay, Artículo 11 punto e; Argentina, Artículo 11 puntos f y ñ; y Uruguay, Capítulo II artículo 8.

Los sistemas educativos a partir de las recientes reformas ***La estructura académica y ampliación de la obligatoriedad***

A partir de las reformas educativas, las estructuras académicas de los sistemas educativos adquirieron nuevas configuraciones. Brasil diferencia dos niveles educativos: el primer nivel corresponde a la educación básica que

¹⁵⁸ La población de 12 a 14 años se corresponde con el primer tramo de la educación media para Argentina, Bolivia y Uruguay y es parte de la educación básica en Brasil y Paraguay.

¹⁵⁹ La población de 15 a 17 años se corresponde con la educación media en todos los países estudiados.

comprende a la educación infantil (de 0 a 5 años), la educación fundamental (de 6 a 14 años) y la educación media (de 15 a 17 años) y el segundo nivel comprende a la educación superior. La obligatoriedad incluye dos años de educación infantil, nueve años de educación fundamental y tres años de educación media, es decir que la enseñanza obligatoria se extiende durante catorce años.

En Paraguay la estructura académica se compone de tres niveles. El primero comprende la educación inicial (con un ciclo hasta 3 años de edad y otro hasta los 4 años de edad) y la educación escolar básica¹⁶⁰ (EEB), el segundo nivel comprende a la educación media y el tercer nivel corresponde a la educación superior. De acuerdo a la Ley General de Educación la enseñanza obligatoria abarca únicamente la EEB, pero en el año 2010 se aprueba la Ley 4088 reglamentada en el 2011 bajo el decreto 6162 que establece la obligatoriedad y gratuidad escolar de la educación inicial y educación media. De este modo en el año 2011 la obligatoriedad escolar pasó de 9 a 14 años.

El sistema educativo argentino establece cuatro niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior; y contempla ocho modalidades (educación técnico profesional, educación artística, la educación especial, la educación permanente de jóvenes y adultos, la educación rural, la educación intercultural bilingüe, la educación en contextos de privación de la libertad y la educación domiciliaria y hospitalaria). Además, dicha norma determina que cada jurisdicción podrá decidir entre dos opciones de estructura: una estructura de seis años para el nivel primario y de seis años para el nivel secundario, o bien, una estructura de siete años para el nivel primario y cinco años para el nivel secundario. El rango de obligatoriedad es de aproximadamente catorce años de escolarización (dos años de nivel inicial, seis o siete años de nivel primario y cinco o seis años de nivel secundario).¹⁶¹

Uruguay establece cinco niveles en la estructura formal: la educación inicial (para 3, 4 y 5 años de edad), la educación primaria (de 6 a 11 años de edad), la educación media básica (de 12 a 14 años de edad), la educación media superior (de 15 a 17 años de edad, con tres modalidades: educación general, educación tecnológica y formación técnica profesional), la educación terciaria que incluye cursos técnicos no universitarios, tecnicaturas y educación tecnológica superior, formación en educación con carácter universitario, educación terciaria universitaria (referida a las carreras de grado) y la educación de postgrado. La educación en la primera infancia que se extiende de 0 a los 3 años de edad no se contempla dentro de la estructura formal. La obligatoriedad se extiende a once años de enseñanza que incluyen dos años de educación inicial, seis años de educación primaria y tres años de educación media básica.

Es interesante remarcar que a partir de la modificación que realiza Paraguay en el año 2010 y Argentina en 2015, todos los países estudiados alcanzan los 14 años de obligatoriedad escolar. Es destacable señalar la tendencia regional al aumento de años de escolaridad obligatoria. Por otro lado cabe destacar que, si bien los cuatro países tienen una amplia oferta de educación de postgrado universitario, sólo Uruguay lo distingue como un nivel diferenciado dentro del sistema educativo.

Cuadro n.º 2: Estructura académica y obligatoriedad escolar, según país

País	Edad en años																
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Argentina	Nivel Inicial				Nivel Primario							Nivel Secundario					
Brasil	Educación Infantil				Educación Fundamental							Ed. Media					
Paraguay	Educación Inicial				Educación Escolar Básica							Ed. Media					
Uruguay	Ed. de Primera Infancia		Ed. inicial		Educación Primaria							Ed. Media Básica		Ed. Media Superior			

Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas de los países considerados

 Rango de obligatoriedad escolar

¹⁶⁰ El preescolar es obligatorio (a los 5 años de edad) y se incluye dentro de la Educación Escolar Básica.

¹⁶¹ La falta de precisión radica en que la legislación nacional dispone que cada jurisdicción provincial puede optar entre una educación primaria de 7 años y una educación secundaria de 5 años o bien entre una primaria y una secundaria de 6 años para cada nivel. El problema se presenta en las jurisdicciones que tienen una educación secundaria de 5 años frente a la disposición legislativa acerca de una de las modalidades, la educación técnico profesional, que para el nivel secundario tiene una duración de 6 años en todos los casos.

La formación docente inicial de profesores de secundario en el marco de estas reformas

El aumento del acceso a la educación, la ampliación de la cobertura y del rango de obligatoriedad suponen desafíos para la formación inicial docente ya que entraña un nuevo escenario en el que se configura, al menos normativamente, una escuela secundaria inclusiva.

La obligatoriedad del acceso de todos los jóvenes a la educación secundaria representa un desafío para la formación del profesor de secundario que ahora debe atender a todos los estudiantes, teniendo en cuenta tanto los contextos sociales como culturales. Es por ello que los educadores son actores claves frente al desafío de la universalización de la escuela secundaria. Siguiendo a González Gallego (2010) el profesor de secundaria debe cumplir nuevas funciones: además de seguir formando a futuros universitarios debe ocuparse de la educación para todos o, mejor dicho, de la ampliación de la educación básica. Los estudiantes presentan condiciones de educabilidad muy distintas a las tradicionales y requieren una atención diferente (Tedesco & López, 2002). Es preciso, entonces, plasmar este cambio en una redefinición de los fines pedagógicos de las instituciones formadoras de profesores para el nivel secundario.

Dado que las reformas planteadas implicaron un cambio de paradigma dentro de los sistemas educativos, la formación docente, tanto inicial como continua, se configura como el motor para el cambio. Si bien cuando se habla de formación se hace referencia tanto a los dispositivos como a los contenidos de un plan de estudios, es importante destacar que, aunque ambos son condiciones de la formación, no la definen (Ferry, 2010). La formación implica un proceso de desarrollo personal que se logra a través de mediaciones tales como formadores, lecturas, la relación con los otros, dispositivos, contenidos, entre otros. En este sentido, la formación es el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades, valores, para el desempeño de tareas de una determinada profesión, en este caso la docente (Ruiz et al, 2013).

Estructura y duración de la carrera de profesorado

Si se analizan los lineamientos generales de la formación inicial docente se encuentran varias convergencias en las disposiciones normativas. En la Argentina la carrera tiene una duración de cuatro años con un mínimo de 2.600 horas reloj distribuidas en formación general (entre el 25% y el 35% de la carga horaria total), formación específica (entre el 50% y el 60% de la carga horaria total), formación en la práctica profesional (entre un 15% y un 25% de la carga horaria total) y la residencia pedagógica en el último año de cursado. Por su parte, en Brasil la formación docente inicial para este nivel tiene una duración de entre tres y cuatro años con un mínimo de 2.333 horas reloj para los profesores que ejercen en los últimos años de nivel fundamental y 2.667 horas reloj para el nivel medio. Este trayecto formativo se organiza en actividades formativas (87,5%) y prácticas supervisadas (12,5%).

En Paraguay la formación docente inicial para el tercer ciclo del EEB es de cuatro años. La formación de docentes para la educación media cuenta con tres modos o trayectorias que habilitan para enseñar en el nivel medio. El primer trayecto forma al profesor en el área para la educación media. Para esta modalidad existe un plan regular de 3.645 horas reloj y un plan experimental de tres años de duración con una carga de 2.720 horas reloj, organizado en dos áreas curriculares: la primera de formación general (33,3% conformada por un eje de formación personal profesional, un eje de formación instrumental, un eje de la formación práctica o experiencia profesional) y la segunda de formación específica (66,7% conformada por un eje de formación científica, un eje de formación investigativa y un eje de formación didáctica). El segundo trayecto es una habilitación pedagógica para licenciados en áreas no educacionales de 975 horas reloj. El tercer trayecto es para profesores de educación inicial, EEB y educación media o egresados universitarios con formación pedagógica que ejercen en áreas diferentes a su formación y cuenta con un plan transitorio de 1.350 horas reloj. En Uruguay la formación docente inicial para el nivel de la educación media básica y media superior general es de cuatro años con un total de entre 3.000 y 3.200 horas reloj. Estas horas se distribuyen en: un núcleo de formación profesional común de 1.080 horas reloj (entre 28% y 33% de la formación), formación específica entre 1.730 y 1.870 horas reloj (entre 57% y 59%) y prácticas con una carga de 216 horas reloj (7%). La formación de los maestros técnicos de la educación media superior es de cuatro años de duración con un total de entre 3.000 y 3.100 horas reloj. Esta carga horaria está conformada por: un núcleo de formación profesional común (35%), la formación específica (entre 57% y 58%) y las prácticas (7%). Además, es importante señalar que en ambos casos las prácticas profesionales en el 4º año de carrera son rentadas.

Todas estas propuestas se fundamentan en lineamientos generales plasmados en textos y normativas específicas en cada país. Argentina estableció los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente (Res. CFE 23/07), Brasil elaboró los Referencias para la Formación de Profesores, Bolivia planteó los Lineamientos Generales para la Excelencia Académica de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (Resolución Ministerial n.º 694/2013) Paraguay propuso el Plan Nacional de Educación 2024 y Uruguay organizó el Sistema Nacional de Formación Docente (Res. n.º 63/2007).

Instituciones formadoras de profesores

Un aspecto fundamental en el análisis comparativo regional de la formación de docentes está dado por las instituciones formadoras ya que en este plano encontramos importantes divergencias. En algunos países la diversidad institucional da lugar a diferentes sectores y también a sistemas binarios de educación superior. Como consecuencia, el nivel superior de educación ofrece una variedad de instituciones que difieren en la calidad y en sus misiones específicas. Ello generó una fragmentación costosa y conspirativa contra el funcionamiento eficiente del conjunto del nivel superior de educación debido a que los sectores que lo conforman nunca establecieron canales de articulación entre los distintos tipos de formación que el nivel superior brindaba (universitaria y terciaria no universitaria).

En la Argentina la formación docente inicial se desarrolla tanto en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) públicos y privados que dependen de las jurisdicciones provinciales, regulados por la Ley de Educación Nacional y en universidades o institutos universitarios nacionales, privados y provinciales regulados por la Ley de Educación Superior. En Brasil la Ley de Directrices y Bases establece que la formación de los profesores se realiza en el nivel superior a través de cursos de licenciatura (profesorados) en universidades e institutos de formación superior que pertenecen al sistema universitario. Dado que las universidades son autónomas existen gran diversidad de planes y titulaciones. En Paraguay los profesores para el nivel secundario se forman principalmente en los institutos de formación docente pertenecientes al nivel terciario. La universidad ofrece la *licenciatura en ciencias de la educación* que habilita a sus egresados a ejercer la docencia en cualquiera de los niveles. En Uruguay, al igual que en Argentina y en Paraguay, el sistema es binario. Pero en Uruguay la formación de docentes se realiza principalmente en los institutos terciarios y las universidades que forman docentes son universidades de gestión privada.

Cuadro n.º 3: Sectores, duraciones y estructuras de la formación docente, según países

PAIS	Nivel de la formación docente	Duración de la formación docente	Estructura de la formación docente		
			Formación General	Formación Específica	Práctica Profesional
Argentina	universitario y terciario (no universitario)	4 años (2600 horas reloj)	entre 25% y 35%	entre 50% y 60%	entre 15% y 25%
Brasil	universitario	Entre 3 y 4 años (entre 2300 y 2700 horas reloj)	87,5% (*)		12,50%
Paraguay	universitario y terciario (no universitario)	Entre 3 y 4 años (entre 3600 y 2700 horas reloj)	33,3% (**)	66,70%	(**)
Uruguay	universitario y terciario (no universitario)	4 años (entre 3000 y 3200 horas reloj)	entre 28% y 33%	entre 57% y 59%	7%

Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas de los países considerados
 (*) La normativa no contempla la diferenciación entre formación general y específica
 (**) La formación general incluye un eje de formación práctica o experiencia profesional

Gobierno y administración de los sistemas de formación docente

El responsable de las regulaciones para la formación docente es el Ministerio de Educación a través de diferentes organismos que se han creado para la fijación de lineamientos curriculares. La normativa de las recientes reformas muestran cierta tendencia a la centralización de las definiciones de las políticas educativas (Ruiz et al, 2013). En Argentina es a través del Consejo Federal de Educación que las autoridades educativas jurisdiccionales y el Ministro de Educación Nacional acuerdan las políticas educativas nacionales y dictan resoluciones de cumplimiento obligatorio. Con el objetivo de planificar y articular el sistema de formación docente inicial y continua, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente que además coordina la Comisión Federal de Evaluación integrada por representantes de cada una de las cinco regiones del país para examinar los diseños curriculares de la formación docente.

En Brasil los principales organismos involucrados en la formación docente inicial y continua de profesores son: el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación y la Fundación de Coordinación de Perfeccionamiento del Personal del Nivel Superior (CAPES). Esta Fundación es la agencia reguladora de la formación de profesores en el país, su función principal es dotar de mayor organicidad las políticas, acciones y programas gubernamentales para la formación y profesionalización de los profesores, a través del Consejo Nacional de Secretarios Estaduales de Educación, el Foro Nacional de Consejos Estaduales de Educación y la Unión Nacional de Dirigentes Municipales de Educación es que los funcionarios en ejercicio se reúnen, en instancias de concertación, para presentar reivindicaciones al gobierno estadual o federal y discutir problemas.

En Paraguay es la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) quien regula la habilitación y cierre de Institutos de Formación Docente de gestión oficial y privada como también la apertura de carreras de formación docente inicial, capacitaciones y especializaciones de pregrado. Los títulos son registrados por el Departamento de Normalización Académica. Quién diseña los programas de estudio de la formación docente inicial, en conjunto con los especialistas del MEC, es el Instituto Superior de Educación Dr. "Raúl Peña", institución dependiente administrativamente del MEC pero con autonomía pedagógica.

En Uruguay el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) desarrolla los principios generales y coordina las políticas educativas. El Instituto Universitario de Educación (IUDE), creado a partir de la última reforma, es quien debe desarrollar en el ámbito de la educación pública actividades de enseñanza, investigación y extensión, y formar maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores, y debe proponer a la Administración Nacional de Educación Pública y a la Universidad de la República los programas conjuntos para la formación de docentes de todos los niveles de enseñanza pública. Con la nueva ley también se ha creado el Instituto Terciario Superior (ITS) que desarrolla actividades de educación terciaria integrando enseñanza, investigación y extensión. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) fue el órgano competente para la definición de políticas de formación docente. Si bien aún no se ha puesto en marcha, a partir de la reforma la ANEP cumple la función de definir las políticas sólo para los niveles inicial, primario, medio básico y medio superior. Las regulaciones de la formación docente inicial y permanente están a cargo de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. En cuanto a la educación de gestión privada es el Consejo Consultivo de Enseñanza Terciaria Privada, en el ámbito del MEC, quien otorga la autorización para funcionar y el reconocimiento de nivel académico de los establecimientos privados.

Desafíos y cuestiones problemáticas comunes

Entre los años 1996 y 2010 en los cuatro países analizados se llevaron adelante reformas educativas que configuraron un nuevo escenario educativo que más allá de sus singularidades señalan una tendencia regional en materia educativa (López, 2007). Todos los países aquí presentados han legislado con el objetivo de lograr que cada vez más años de escolarización. Con respecto a las convergencias se puede observar que los Estados continúan asumiendo la responsabilidad de garantizar el derecho a una educación de calidad. Algunas decisiones políticas tomadas por los gobiernos de los países estudiados intentan ir en esa dirección, aunque es claro que no son suficientes. Entre ellas, se destaca el aumento de la inversión en el porcentaje de PIB destinado a la educación, la creación de instituciones o programas de evaluación destinados a garantizar esa educación de calidad, el aumento de la obligatoriedad escolar que incluye, al menos, algún tramo de la educación media con la necesaria

inclusión de poblaciones anteriormente excluidas (García y Pico, 2014). En relación con la inclusión, si bien comienza a vislumbrarse en la tendencia a un cierto aumento en la tasa de escolarización, se está produciendo de manera lenta e irregular tanto entre los países cuanto al interior de ellos.

Las propuestas normativas relevadas son un punto de partida fundamental para configurar un escenario inclusivo, pero se requiere además de esfuerzos institucionales, políticos y financieros por parte de los Estados para poner en acción la letra de las reformas. Asimismo, se hace necesaria una mirada atenta y comprometida con una formación de profesores que sea capaz de brindar las herramientas necesarias para atender a estos nuevos escenarios. Es así que la tendencia regional relevada coincide en un aumento de horas y reorganización de la malla curricular de profesores para el nivel secundario. También los países estudiados se han propuesto brindar una amplia oferta de formación continua desde una concepción desarrollo profesional docente que considera la formación como un continuo que comienza en la formación inicial y se extiende durante todo el ejercicio profesional.

Frente a estas dificultades cabe el planteo sobre cuáles son las verdaderas capacidades que tienen los Estados Nacionales para determinar una formación docente de calidad, equivalente y capaz de hacer frente a estos nuevos escenarios educativos que se configuran a partir de las reformas. Con esta perspectiva resulta valioso también analizar qué capacidades poseen estos países para coordinar acciones de políticas de formación de profesores que excedan el plano nacional. Estos desafíos son algunos que los Estados deben asumir para de hacer efectivo la obligatoriedad de la educación extendida de sus sistemas escolares.

Las limitaciones de la integración educativa en América del Sur

Como hemos podido observar, la formación de docentes para los niveles inicial, primario y secundario en algunos de los países que conforman el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), tales como: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay se encuentra enmarcada en cada caso en procesos mayores de reformas educativas y a la vez, desde una perspectiva regional, se evidencia un intento de coordinación de políticas regional. El Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM), diseñado con el objetivo fortalecer la formación profesional docente en la región, constituye un emprendimiento original pero que se ve limitado dadas las características específicas que tienen las instituciones formadoras de docentes en cada uno de estos países.

El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es la unión aduanera creada el 26 de marzo de 1991 mediante la suscripción del Tratado de Asunción por la República Argentina, la República Federativa de Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay. Su objetivo primordial es la integración de los cuatro Estados Parte a través de la libre circulación de bienes y la adopción de una política comercial común. Por ahora ha alcanzado un estadio menor: una unión aduanera imperfecta por la que se permite la libre circulación de bienes y se grava con un arancel externo común el ingreso de bienes, aunque hay excepciones. Cabe destacar que el MERCOSUR contempla otras dimensiones de integración que tienen diferente grado de alcance e implicancias para los Estados Miembros y Asociados. Entre dichas dimensiones de integración se encuentra el Sector Educativo del Mercosur (SEM) constituido en el año 1991 a pocos meses de su creación. El SEM tiene en su estructura el Comité Gestor del Sistema de Información y Comunicación, cuyos objetivos son, entre otros, la creación y el mantenimiento de este espacio para la difusión de los temas educativos discutidos en el ámbito del MERCOSUR. El SEM incluyó las siguientes áreas como prioritarias, para encarar programas educativos:

- Formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración
- Capacitación de los recursos humanos para contribuir al desarrollo
- Armonización de los sistemas educativos

El PASEM

El Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM) fue creado en el año 2012 y dio lugar al inicio de una nueva actividad del *Sector Educativo del MERCOSUR* conjuntamente con la *Unión Europea* en los procesos

de cooperación, que ponen de manifiesto el interés en el rol central que ocupa la educación. Según la documentación oficial, el PASEM se propone como metas mejorar la formación docente inicial, continua y en servicio en la región, focalizando en el diseño y gestión de las políticas públicas para la formación y el desarrollo profesional docente, el reconocimiento de estudios, el aprendizaje del español y portugués como lenguas extranjeras, la alfabetización y el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje, y la consolidación de los vínculos interinstitucionales.

El Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur tiene, así como objetivo la contribución a la mejora de la calidad educativa a través del fortalecimiento de la formación profesional docente en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay desarrollando acciones y diseñando políticas con el fin de consolidar el proceso de integración regional. Tiene una duración de 60 meses, distribuidos en una etapa de ejecución operativa (48 meses) y una etapa de cierre (12 meses) y un costo total que se expone en euros a continuación:

Cuadro n.º 4: Costo del PASEM en Euros, según tipo de contribución

Costo total	€ 9.872.281
Contribución de la Unión Europea	€ 6.772.281
Contribución de los países beneficiarios	€ 3.100.000

Fuente: Convenio de Financiación n.º DCI-ALA/2010/19892

Las estrategias a desarrollar por el PASEM han promovido la generación de condiciones para el logro de la integración regional y la calidad educativa en el espacio común de la formación docente. Para alcanzar los resultados se propusieron una serie de investigaciones conjuntas, estudios comparados, trayectos de capacitación, pasantías, elaboración de materiales conjuntos e intercambios de experiencias y buenas prácticas. Todo ello bajo las metas oficiales de: mejorar la formación docente inicial, continua y en servicio en la región; focalizar el diseño y la gestión de las políticas públicas para la formación y el desarrollo profesional docente; el reconocimiento de estudios; la enseñanza del español y portugués como lenguas extranjeras; la alfabetización y el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje; y la consolidación de los vínculos interinstitucionales. En cumplimiento con las actividades propuestas se siguieron diferentes líneas de acción entre los años 2012 y 2015:

- 1) Se han desarrollado y publicado investigaciones:
 - Estudio criterios de calidad y mejora de la formación docente en el MERCOSUR
 - Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del MERCOSUR
 - Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente en el MERCOSUR
 - Planes de estudio y propuestas de formación continua
- 2) Se ha creado un banco de experiencias innovadoras
- 3) Se han realizado seminarios regionales
- 4) Se ha puesto en marcha un sistema de pasantías de intercambio regional
- 5) Se han otorgado subvenciones a redes de instituciones de formación para diseñar soluciones a cuestiones problemáticas comunes e implementarlas en proyectos piloto de mejora

Entre los resultados esperados del proyecto los documentos oficiales mencionan los siguientes:

1. Capacidades para diseñar y gestionar políticas de formación docente para la integración regional fortalecidas

Las capacidades para diseñar y gestionar políticas de formación docente, inicial, en servicio o continuada en los países miembros de MERCOSUR se mejoran, a través de la investigación aplicada sobre políticas y otros aspectos específicos de la formación docente, el intercambio de experiencias intrarregional para los responsables políticos y directivos de centros de formación docente.

2. Propuesta de marco para el reconocimiento mutuo de estudios y títulos de formación docente a nivel regional elaborada y presentada a las autoridades educativas de los países miembros del MERCOSUR.

En consecuencia, la propuesta de un marco normativo se desarrollaría a partir de un análisis de casos de los países de MERCOSUR y de la UE y del desarrollo de propuestas de políticas, incluido el diagnóstico de problemas comunes en planes de estudios, procesos de la acreditación de títulos y mecanismos de control de calidad de instituciones de formación docente, entre otros.

3. Propuestas de desarrollos de formación continua sobre alfabetización tecnológica y el uso pedagógico de las TIC y sobre temáticas e integración regional.

4. Promoción y fortalecimiento de la formación docente para la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular los idiomas oficiales del MERCOSUR.

El resultado esperado es el diseño de programas de capacitación para la formación de los profesores en español y portugués como segunda lengua, incluidos distintos materiales de aprendizaje, así como propuestas para la implementación en los sistemas de formación docente en países miembros del MERCOSUR.

5. Vínculos interinstitucionales consolidados.

Se espera desarrollar investigaciones conjuntas para diseñar soluciones a problemáticas que son comunes a los docentes en el aula, tales como: la violencia, la inclusión, la deserción, el desarrollo profesional. A partir de los estudios se ejecutaron proyectos pilotos para aplicar las propuestas de soluciones.

6. Creación de una base de datos de experiencias de Buenas Prácticas.

Para consolidar el espacio educativo común es necesario compartir los estudios, las propuestas desarrolladas y las experiencias que se van generando. Para ello se propone diseñar y poner en marcha una base de datos de buenas prácticas en el sector educativo del MERCOSUR.

Algunos balances generales

Si se analizan las posibilidades efectivas de integración regional en un área crítica de las políticas educativas como lo es la formación de profesores, se pueden identificar algunas de las siguientes tendencias regionales:

se ha legislado con el objetivo de lograr que cada vez más estudiantes reciban más y mejor educación en una escuela inclusiva, equitativa y con mayor participación de diferentes sectores de la sociedad

las políticas referidas a la formación docente inicial y continua han adquirido centralidad, al menos discursiva, en la agenda de estos países

asimismo, se creó el PASEM con objetivo de contribuir al proceso de integración regional y la calidad educativa a través del fortalecimiento de la formación docente en estos países

De todos modos, a pesar de los recursos involucrados, humanos, técnicos y financieros, han prevalecido importantes divergencias en la coordinación del PASEM:

Diversidad y heterogeneidad de instituciones formadoras

Diversidad de formas de gobierno y organización política

Dificultades de la región:

a. pobreza estructural que no ha podido reducirse pese a los esfuerzos realizados; según la información del PASEM, los países estudiados ocupan diferentes lugares en lo que refiere al nivel de pobreza estructural: Uruguay puesto 7; Argentina, 11; Brasil, 42 y Paraguay, 48 (Fuente: Anexo II del Convenio de Financiación n.º DCI-ALA/2010/19892)

b. ineficiencia en el manejo de la economía nacional

c. desigualdades en cuanto a la distribución del ingreso, el acceso a la propiedad, a bienes culturales y a la salud pública

Si bien estas políticas regionales apuntan a la mejora de la formación es importante destacar que ellas mismas encierran algunos problemas. Uno de ellos radica en la heterogeneidad y la diversificación institucional que caracteriza tanto a la formación docente inicial como continua. Distintos tipos de instituciones, universidades e institutos superiores, con insuficiente articulación tienen a su cargo la oferta de formación docente. Esta diversidad y heterogeneidad de las instituciones formadoras ocurre tanto entre los países estudiados como al interior de cada uno de ellos. Se observa así una gran fragmentación académica en el nivel regional y en el nivel nacional, sobre todo en los países más grandes, como es el caso de Argentina y Brasil. La formación de profesores de nivel secundario ocurre en instituciones que difieren en cuanto al origen, trayectoria y cultura académica. Este punto dificulta la implementación y articulación de las reformas propuestas y pone en evidencia el problema que conlleva la transferencia de políticas de reforma educativa entre países y dentro de un mismo país, dada la coexistencia de diversos modelos formativos y los diferentes proyectos político-educativos que se sustentaron y desarrollaron con diferentes posturas ideológicas. Asimismo, otro problema central se vincula con los desafíos propios de la región, tales como la pobreza estructural que no ha podido reducirse pese a los esfuerzos realizados (CEPAL, 2013), la ineficiencia económica y las desigualdades en cuanto a la distribución del ingreso, el acceso a la propiedad, a bienes culturales y a la salud pública.

En suma, por un lado, como podemos observar, habría una convergencia regional ya que luego de las reformas educativas todos los países que integran este estudio ampliaron la obligatoriedad escolar desde algún tramo del nivel inicial hasta completar el nivel secundario. Es interesante remarcar que a partir de la modificación que realiza Paraguay en el año 2010 y Argentina en 2015, todos los países estudiados alcanzan –como mínimo– los catorce años de obligatoriedad escolar completando el nivel secundario. Se evidencia en todos los textos normativos la tendencia regional al aumento de años de escolaridad obligatoria y la coincidencia de los años de escolarización obligatoria. Si bien las estructuras son diferentes en relación con la cantidad de niveles educativos, de diversos modos todos coinciden en diferenciar un nivel inicial o infantil, un nivel básico o primario, un nivel medio y un nivel superior.

Por otro lado, se vislumbran notorias divergencias entre los países estudiados. Las formas de gobierno y difieren, tenemos dos países con regímenes centralizados y otros dos con regímenes descentralizados. Asimismo, la organización política también difiere, al igual que la cantidad de habitantes. Pero si observamos en detalle los países similares, vemos que estas convergencias se vuelven divergencias dado que, por ejemplo, los países que tienen un régimen federal de gobierno y descentralizado tienen distintos grados de descentralización, esto es la capacidad para fijar políticas de gestión que cada país asigna a distintos niveles. Así, Argentina delega en el nivel provincial que se compone de 24 jurisdicciones, lo que comparativamente es muy inferior a los niveles estadual y municipal de Brasil que cuenta con más de 5500 municipios y 26 estados. En el caso de Uruguay y Paraguay, si bien ambos tienen una organización de gobierno centralizada, observamos algunos leves grados de descentralización que difieren entre sí. Por ejemplo, en Uruguay el *Gobierno-Administración Departamental* es ejercidas por el Intendente Municipal -preside la administración del departamento-, y la Junta Departamental -que tiene funciones legislativas dentro de cada departamento. Ambos, son elegidos en forma directa, por voto secreto y gozan de autonomía territorial y financiera. Las Intendencias Municipales tienen sus propios impuestos y fuentes de recursos.

En Paraguay el Estado unitario implica la existencia de un único centro de poder dentro del territorio. Es decir, en el territorio paraguayo existe un solo Poder Legislativo, un solo Poder Ejecutivo y un solo Poder Judicial, cuyas competencias abarcan la totalidad del territorio. La descentralización implica que, pese a existir un único centro de poder en el ámbito nacional, se admiten, sin embargo, poderes locales con competencias derivadas, otorgadas por dicho centro de poder político.

Nuevamente estamos frente a convergencias que se diversifican al observarlas en detalle. Como resultado se espera evidenciar, tal como se sostuvo al inicio de este trabajo que las iniciativas como el PASEM se desarrollan en contextos que enfrentan lógicas institucionales y de los sistemas formativos que obturan intentos de armonización intra-regional. Por ello, el estudio de la transferencia de políticas puede servir como terreno fértil para comprender las constelaciones de poder y los conflictos de políticas prolongados en contextos específicos, como en estos cuatro países. En fin, consideramos que este tipo de estudios demuestra cómo las dinámicas de lo global y lo local han afectado desigualmente a los sistemas educativos de regiones geográficas como la latinoamericana e incluso dentro de ella, en espacios políticos como el MERCOSUR.

Algunas preguntas podrían guiar en la tarea analítica de comprender los desafíos pedagógicos que enfrenta la región. ¿Es posible la convergencia y la integración educativa en América Latina? ¿Se puede identificar una base pedagógica común o regional? Los "estándares internacionales", las "habilidades del siglo XXI" así como las "buenas prácticas" suelen encontrar eco entre los políticos y responsables de diseñar políticas, sobre todo cuando precisas generar presión para introducir reformas y así figuran en los documentos del PASEM. Sin embargo, no existe consenso acerca de lo que realmente significan. Estas consignas funcionan como catalizadores del cambio. Sirven de recipientes vacíos que, cuando es necesario, se llenan de sentido local. Son contundentes políticamente porque *provocan miedo a quedar rezagado en un mercado global* y así tienen el potencial de crear coaliciones entre grupos de interés que de lo contrario estarían opuestos. En suma, la *globalización* no es una fuerza externa sino *una retórica inducida desde el nivel nacional* que se moviliza en momentos específicos para generar presión por introducir reformas y para crear coaliciones de políticas. La reflexión sobre los cambios recientes y en curso constituye un desafío intelectual que habilita a recuperar y a aplicar categorías analíticas propias de la pedagogía para interpretar el presente y advertir los desafíos futuros, comunes, pero también diversos acordes con cada contexto particular.

Referencias bibliográficas

- Broadfoot, P. (2000). Comparative education for the 21st century: retrospect and prospect. *Comparative Education*, 36 (3), pp. 357-372.
- CEPAL (2013). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35904/S2013868_es.pdf?sequence=1
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- García, M. V. & Pico, M. L. (2014). Las reformas de la formación docente para el nivel secundario en clave regional y comparada. Normativas e improntas nacionales de algunos países del MERCOSUR. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 6, pp. 63-79. <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/6/mon4.pdf>
- Gonzalez Gallego, I. (2010). *El nuevo profesor de secundaria*. Barcelona: Grao.
- Grigera, J. (2013). Argentina después de la convertibilidad. 2002-2011. Buenos Aires: Imago Mundi.
- López, N. (2007). Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Ruiz, G. (inédito). La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales. Buenos Aires.
- Ruiz, G. (2011). El lugar de la comparación en la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2, pp. 84-93. <http://www.saece.org.ar/relec/numero2.php>
- Ruiz, G., García, M.V. & Pico, M.L. (2013). La formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del profesorado para el nivel secundario en el Mercosur. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, pp. 221-248. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7621>
- SITEAL (2013). Resumen estadístico comentado. Desarrollo en América Latina 2000-2010. Buenos Aires: IIPE / OEI.
- Tedesco, J. & López, N. (2002). *Desafíos a la educación secundaria en América Latina*. Revista de la CEPAL 76.
- Thwaites Rey, M. & Castillo, J. (1999). Poder estatal y capital global: los límites de la lucha política. En A. Borón, J. Gambina & N. Minsburg (comp.). *Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO / EUDEBA.
- Vior, S. & Oreja Cerruti, B. (2014). O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). J. M. Mendes Pereira & M. Pronko (comp.). *A demolição de direitos*. EPSJV / FIOCRUZ; pp. 113-151.

Normativa consultada

Argentina

Ley n.º 24.521. Ley de Educación Superior (1995).

Ley n.º 26.206. Ley de Educación Nacional (2006).

Resolución CFE n.º 23/07 - Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010.

Resolución CFE n.º 24/07 - Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

Resolución CFE n.º 30/07 - Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina y Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional.

Brasil

Ley n.º 9.394. Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996).

Parecer CNE/CP n.º 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer CNE/CP n.º 21/2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Resolução CNE/CP n.º 1/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Resolução CU n.º 009/201. Regulamento do Programa Emergencial de Formação de Professores em exercício na Educação Básica Pública (PARFOR/UEL), que integra o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Portaria n.º 931/2005. Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB

Portaria n.º 482/2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica

Paraguay

Ley n.º 1264. Ley General de Educación (1998).

Decreto n.º 11510/95. Reglamentación para la apertura y funcionamiento de los Institutos de Formación Docente.

Resolución n.º 10747/00. Suspensión de la apertura y habilitación de nuevos institutos de formación docente de gestión oficial y privada.

Decreto n.º 19275/02. Reglamentación del Art. 122 de la Ley Gral. De Educación. Reconocimiento, homologación o convalidación los títulos.

Ley n.º 2072/03. Creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.

Resolución Ministerial n.º 782/07. Ampliación de la suspensión de la apertura y habilitación de nuevos institutos de formación docente de gestión oficial y privada por el término de 6 años.

Ley n.º 4088/2010. Gratuidad de la educación.

Decreto n.º 6162/2011 Reglamenta la obligatoriedad y gratuidad escolar de la educación inicial y educación media.

Resolución n.º 685/1995. Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (SNEPE).

Uruguay

Ley n.º 18437: Ley General de Educación (2008).

Ordenanza n.º 45. Acta n.º 86 Resolución n.º 20 de 19/XII/94. Estatuto del Funcionario Docente.

Acta n.º 30, Resolución n.º 25, de 10/V/05. Área de Perfeccionamiento Docente y Estudios Superiores.

HISTÓRIA E EMBATES POLÍTICOS DO SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITÁRIO LATINO-AMERICANO. ESTUDO COMPARADO ENTRE ARGENTINA, COLÔMBIA E MÉXICO ENTRE 1990-2010

Luís Roberto Beserra de Paiva
Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo

Carlos Bauer
Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo

Introdução

A década de 1980 na América Latina e Caribe caracterizou-se por significativos processos de mobilização sindical e popular por conta dos reflexos da crise da dívida externa e ajustes econômicos adotados pelos governos. O ascenso sindical e de movimentos sociais incidiram vigorosamente não apenas na conjuntura econômica do período, mas também em políticas públicas de áreas como a Educação e Saúde. Em alguns casos esse processo cristalizou-se em avanços constitucionais como no Brasil (1988) ou Colômbia (1991).

As duas décadas seguintes (1990 e 2000) foram marcadas por reformas neoliberais do Estado em que se produziram resistências, mas em uma conjuntura adversa para os trabalhadores. No México, as políticas neoliberais tiveram início já na década de 1980, mas as décadas citadas também aí configuraram período de aprofundamento do neoliberalismo, como fica evidente com a integração ao NAFTA (Tratado Norte-Americano de Livre Comércio) em 1994.

Em linhas gerais, os planos econômicos neoliberais pressupunham uma profunda reforma do Estado, que acompanhavam a reestruturação produtiva na economia: o corte de gastos públicos para os setores mais vulneráveis da população; abertura ao mercado internacional; ajuste fiscal; reforma previdenciária pautada na ampliação do tempo de trabalho, a redução do valor dos benefícios e direcionamento das economias dos trabalhadores para o sistema financeiro; privatização dos serviços públicos, particularmente os relacionados à infraestrutura; redução do número de servidores públicos e redução da folha de pagamento com o estabelecimento de mecanismos fiscais limitadores; reestruturação produtiva e a flexibilização de direitos trabalhistas; estímulo à terceirização e a consequente fragmentação da representação sindical; precarização do trabalho; manutenção de altos índices de desemprego (desemprego estrutural) para inibir greves manter baixos os salários e diminuir a influência dos movimentos sociais na formulação das políticas públicas.

O documento que melhor caracterizou o ensino superior na ótica neoliberal e as políticas voltadas para este setor na década de 1990 foi "La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia" elaborado pelo Banco Mundial (BM) em 1994¹⁶².

Neste documento o BM caracterizava que o ensino superior vivia uma crise em escala mundial devido ao aumento da procura de vagas. Entre 1974 e 1994 o aumento médio anual de matrículas no ensino superior teria sido entre 6,2% e 7,3% (Banco Mundial, 1995, p.18) superando o crescimento econômico e os recursos orçamentários destinados ao setor.

Para o BM havia uma incapacidade do Estado em acompanhar este ritmo de criação de vagas, cursos e instituições, que teria se desdobrado em precarização da qualidade de ensino e na impossibilidade de expansão de um setor fundamental para a geração de mão de obra qualificada necessária ao mercado.

162 Utilizamos no trabalho a versão em espanhol de 1995.

O documento desenvolve uma lógica a partir de premissas do pensamento liberal e da suposta ineficiência do setor público: um custo maior dos estudantes da rede pública em relação à rede privada, o “baixo” número de estudantes por professor, o nível de desistências (evasão) e o custo da assistência estudantil (Banco Mundial, 1995, p.22). Estes seriam investimentos não apenas ineficientes, mas regressivos, pois beneficiariam as camadas sociais com maior poder aquisitivo.

Concomitantemente aponta fatores de ineficiência externa ao próprio sistema de ensino superior: a) os índices mais elevados de desemprego entre os profissionais graduados; b) uma redução do número de publicações científicas dos membros das instituições públicas; c) o baixo nível de interação entre as instituições públicas e a indústria nacional.

Conforme Squissardi, em 1986, no documento “Financing education in developing countries: an exploration of policy options” o BM já defendera a tese do “maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica que o dos investimentos em educação superior” (2009, p.169). Esta tese será a pedra angular sobre a qual o BM sustentará suas propostas e ações durante os anos seguintes para o ensino superior: nos países em desenvolvimento o ensino superior não ofereceria a mesma rentabilidade social que a educação básica. Os investimentos na educação básica resultariam em redução das desigualdades sociais e elevação de renda dos setores mais vulneráveis da sociedade, portanto, o ensino superior não seria prioritário e inclusive não deveria demandar maiores investimentos.

[...] a realidade fiscal na maioria dos países em desenvolvimento indica que melhoramentos da qualidade e o aumento das matrículas no ensino pós-secundário, podem ser obtidos com pouco ou nenhum aumento do gasto público. BM. (1995, p. 4, traduzido por nós).

As metas propostas pelo documento objetivariam maior eficiência, qualidade e equidade no nível superior e as reformas sugeridas estariam ordenadas em quatro eixos:

- Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluído o desenvolvimento de instituições privadas;
- Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e resultados;
- Redefinir a função do governo no ensino superior;
- Adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade.

Essas diretrizes gerais esboçadas nos planos dos organismos internacionais e que coadunavam com um processo geral de reordenamento do capitalismo mundial, materializaram-se em cada país adaptando-se à realidade histórica e política local e estimulando os traços que mais se aproximavam da proposta sugerida ou recomendada pelo BM. Diversos relatos dão conta de que as formas de trabalho precário eram pré-existentes, mas assumem um papel mais relevante com o neoliberalismo. Outro elemento comum foi que a reforma universitária contou em geral com a oposição da Comunidade Universitária organizada sindicalmente.

Desta forma faz-se necessário um trabalho comparativo para estabelecer os traços comuns e distintos que marcaram este processo e como os sujeitos sociais, os docentes universitários organizados ou representados por suas entidades associativas e/ou sindicais, enfrentaram tal situação em seus respectivos países.

Julgamos necessário pensar a construção da história da educação latino-americana a partir das vozes dos seus personagens coletivos, dos seus intelectuais orgânicos, tendo também como fontes jornais, livros, panfletos sindicais e outras manifestações da cultura material que diuturnamente produzem no afã de combater a ordem política, econômica e social estabelecida.

Objeto de estudo

A temática deste trabalho é o sindicalismo docente universitário na América Latina e temos como objeto de estudo as entidades sindicais e associativas docentes universitárias nacionais – em alguns casos as mais importantes na inexistência das nacionais – da Argentina, Colômbia e México.

Faz-se importante ressaltar que o sindicalismo aqui é percebido como a ação de entidades que estão constituídas como sindicatos, mas também associações, que expressam os interesses e reflexões dos docentes universitários.

Alguns entrevistados colombianos associaram a dicotomia sindicato/associação à resistência do docente universitário reconhecer-se enquanto trabalhador. Essa percepção também se manifestou na análise de alguns professores mexicanos entrevistados, mas não entre os entrevistados argentinos, ainda que uma leitura sobre os primórdios da reorganização sindical dessa categoria, já no período recente de redemocratização (1984), nos debates que deram origem à organização da entidade nacional dos docentes universitários argentinos, a CONADU (Federação Nacional de Docentes Universitários), indique essa polarização:

A formação concreta da CONADU se materializou em um congresso de organizações de base docentes universitárias, as que em sua maioria o faziam como associações civis e não como organizações gremiais, fundamentalmente pelo trâmite que implicava a formação de organizações gremiais, ainda que existissem grupos de docentes, em particular os setores mais academicistas e elitistas (como os Profesores Titulares da Faculdade de Medicina de Buenos Aires), que sustentavam que os docentes universitários não podiam ser catalogados como trabalhadores, senão que eram acadêmicos, e inclusive deviam ter organizações separadas dos ajudantes [...]. (Conaduh, 2011, p. 28, tradução nossa)

As entidades elencadas em nosso estudo são:

Argentina

CONADU – Federação Nacional de Docentes Universitários;

CONADU HISTÓRICA – Federação Nacional de Docentes Investigadores e Criadores Universitários;

FEDUN – Federação dos Docentes das Universidades;

AGD-UBA – Associação Gremial dos Docentes da Universidade de Buenos Aires;

ADUBA – Gremial Docente da Universidade de Buenos Aires;

Colômbia

ASPU – Associação Sindical de Professores Universitários da Colômbia – com as seções de Bogotá, Nariño e Pereira;

FENALPROU – Federação Nacional dos Professores Universitários da Colômbia;

ASOPRUDEA – Associação dos Professores da Universidade de Antioquia;

México

SNTE – Sindicato Nacional dos Trabalhadores na Educação;

STAUACH – Sindicato dos Trabalhadores Acadêmicos da Universidade Autônoma de Chapingo;

STUNAM – Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Nacional Autônoma do México;

STAUdeG – Sindicato dos Trabalhadores Acadêmicos da Universidade de Guadalajara;

SUPUAQ – Sindicato Único do Pessoal Acadêmico da Universidade Autônoma de Querétaro.

As instituições sindicais constituem espaços privilegiados por comportarem significativa documentação sobre os debates realizados por estes trabalhadores e por catalisarem análises críticas sobre as reformas educacionais que vêm moldando as instituições de ensino superior nestes países.

Obviamente os discursos, análises e balanços dos diversos professores entrevistados não conformam uma narrativa unívoca e tampouco isenta de subjetividades, mas parametralizados com outras fontes (primárias e

secundárias), a serem mais bem identificadas à frente, constituem-se em um rico acervo de apreciações sobre as reformas universitárias e seus desdobramentos para os trabalhadores e as instituições de ensino.

Objetivos

No percurso do estudo procuramos compreender o papel desses sindicatos e associações em perspectiva histórico-social, analisando os embates políticos e sua atuação junto aos educadores, tendo como recorte o período entre 1990 e 2010.

Trata-se, portanto, de trazer para o campo da pesquisa, na área educacional, estudos que se preocupem com as experiências e formas de organização política e sindical dos educadores na América Latina, procurando entendê-los também no momento em que expressam suas concepções de mundo e crítica social, num terreno arduamente construído e pautado pela tensão social.

Partindo das percepções e discursos daqueles que atuam e atuaram nestes processos, da análise das produções e ações desenvolvidas pelas entidades sindicais, dos trabalhos e dados reunidos por instituições e pesquisadores, objetivamos contribuir na identificação dos elementos, comuns e distintos dessas realidades, que permitam a produção de conhecimento específico sobre a atuação do movimento sindical nas conjunturas políticas desses países e, particularmente, na proposição e crítica às políticas públicas no campo da educação superior.

Nas ciências sociais e humanas o resultado da pesquisa incide diretamente sobre a dinâmica do objeto pesquisado. Assim, espera-se que o conhecimento produzido nesta pesquisa contribua na elaboração de análises e propostas, mais abrangentes e contra-hegemônicas, das organizações sindicais ou associativas, no sentido que lhe confere Mancebo, "trata-se da ampliação de categorias teóricas, sínteses explicativas mais fortes, críticas que reúnam contribuições de várias disciplinas e que potencializem a ação coletiva de contestação e a mudança radical" (2011, p. 87).

Um resultado imediato é tornar conhecidos os processos que caracterizam esses quadros. Sem a determinação dos elementos que são comuns e específicos entre os distintos países, se torna uma tarefa mais difícil criar pontes que aproximem esses atores e movimentos sociais. Vários sindicatos e professores com os quais tivemos contato solicitaram o envio da pesquisa depois de sua conclusão.

A partir dos relatos dos professores pretendemos destacar os elementos desses contextos e identificar os nexos entre as dimensões próprias da organização do trabalho e da educação.

A estratificação evidenciada nos diferentes vínculos com a instituição, em condições de trabalho, remuneração e participação na carreira (que baliza a participação do docente na vida acadêmica da instituição), acaba se tornar um obstáculo ao desenvolvimento de projetos coletivos e à constituição de espaços que socializam experiências e percepções. Esse mesmo elemento está na raiz da fragmentação da identidade coletiva destes docentes. Temos como hipótese de que a ação do sindicato é um elemento que contribui na formação da subjetividade do trabalhador da educação, sua consciência de classe e paralelamente estimula a reflexão sobre o trabalho docente e o próprio sentido da universidade. Nesse sentido a ação sindical não se limita à esfera corporativa, mas contribui com a própria avaliação das políticas públicas aplicadas no ensino superior.

Instituições, que questionam projetos centrados no individualismo, consumismo e a concorrência e propõe como alternativa um discurso calcado na coletividade e no interesse comum, são um contraponto minoritário, mas relevante na atualidade. Todavia, qual tem sido a recepção a esse discurso e às práticas contra-hegemônicas? Como percebem essa recepção os professores preocupados com a organização política e sindical de suas categorias? É significativo ou estaríamos vivenciando um período de "desencontros e destempos" entre os discursos e práticas desenvolvidos pelos sindicatos e o conjunto dos professores, como nos descreveu um docente colombiano entrevistados na Universidade Tecnológica de Pereira (UTP)? Em que medida a fragmentação estimulada pelas políticas neoliberais, é um obstáculo para a existência de uma universidade crítica e surgimento de outro modelo de "autonomia"? Como as estruturas sindicais podem obstaculizar, seja pelas práticas

burocráticas ou pela própria desmoralização, ou propiciar um processo de reorganização democrático que atenda às exigências dos novos desafios?

A pesquisa não se restringe à apreciação das análises, práticas, discursos, identidades e formas organizativas, abrangendo também o campo teórico e metodológico. Como destaca o professor Sadi Dal Rosso:

Uma breve análise do estado dos estudos e pesquisas sobre organizações de luta do sindicalismo docente conduziu à conclusão de que eram perceptíveis lacunas enormes não só na pesquisa empírica, na teoria, no método e nos conceitos, como – e especialmente – na comunicação de resultados entre pesquisadores, seja de um país seja do exterior. (Sadi Dal Rosso, 2011, p.13)

Portanto, um objetivo geral é congregando esforços às iniciativas de outros pesquisadores desta temática, para a elaboração de novos conhecimentos também no campo teórico e metodológico, bem como estimular a produção de novas pesquisas que abordem as origens, desenvolvimento e a história de associações e sindicatos na educação.

Pelo caráter internacional do estudo intencionamos difundir as experiências e análises produzidas em outros contextos nacionais, sindicais e históricos para que contribuam na reflexão de nossa própria experiência histórica.

Por fim, ao analisar políticas públicas e projetos ligados à Educação, aspiramos mobilizar o conhecimento metódico e sistematizado, a episteme segundo Saviani (2012), em função dos interesses da maior parte da sociedade, os trabalhadores, e não dos grandes grupos econômicos.

Referencial teórico e metodologia

Os “problemas” educacionais, tais como o financiamento das instituições de ensino superior, a autonomia reduzida ao contingenciamento orçamentário para direcionar a comunidade universitária ao mercado, não se esgotam em si. Não são disfuncionalidades institucionais, mas o papel que a educação deve cumprir, a partir de uma visão hegemônica nesta fase do capitalismo. Não podem ser “solucionados” ou compreendidos apenas no âmbito escolar.

Do ponto de vista teórico nossa pesquisa tem como categorias centrais analíticas “trabalho”, “classe” e “luta de classes”. Em sua contraposição aos interesses mercantis que predominam nas concepções e termos que invadem a educação, as categorias teóricas definidas por “interesses de classes” se tornam ainda mais pertinentes. Não é coincidência que o ideário educacional que serviu de base às reformas universitárias tenha como uma de suas referências a proposta de um banco de ação internacional, o Banco Mundial.

Há ainda que destacar-se que a temática, e o objeto de estudo, referem-se a três países (Argentina, Colômbia e México). Trata-se, portanto, de um **estudo comparativo** entre múltiplos objetos que apresentam semelhanças e dissimilaridades, a partir de uma base comum, como o proposto por Marc Bloch:

Estudar paralelamente sociedades vizinhas e contemporâneas, constantemente influenciadas umas pelas outras, sujeitas em seu desenvolvimento, devido a sua proximidade e a sua sincronização, à ação das mesmas grandes causas, e remontando, ao menos parcialmente, a uma origem comum. (Bloch, 1928, *apud* Barros, 2007, p.15)

Pensamos que a internacionalização cada vez mais intensa da economia, os avanços tecnológicos nos meios de comunicação, e a elaboração cada vez mais comum de políticas em base à experiência de outros países, impõe a necessidade de estudos comparativos para melhor compreender os contextos e processos políticos específicos de cada realidade.

Trabalhar comparativamente requer levar em conta as condições históricas de cada país onde os “modelos” ou paradigmas sugeridos pelos organismos internacionais, assumem feições próprias.

É necessário considerar que o capitalismo articula formas novas e arcaicas de controle e exploração da força de trabalho com a finalidade de ampliar a acumulação e reprodução, então na Colômbia a violência foi e é instrumentalizada, conforme verificamos em vários relatos, com a finalidade de alcançar determinados objetivos

políticos e econômicos. Assim, o capitalismo mobiliza e proporciona sobrevivência a preconceitos e estruturas arcaicas para ampliar seus ganhos. Na avaliação oferecida por Novack,

As variações entre os múltiplos fatores da História dão a base para o surgimento de um fenômeno excepcional no qual as características de uma etapa inferior de desenvolvimento social se fundem com as de outra superior. (nossa tradução). (Novack, 1975, p. 98)

A base estrutural do sistema produtivo permeia e encadeia todas as dimensões da sociedade criando arranjos sociais integrados aos projetos e interesses das classes sociais dirigentes. A análise comparativa, portanto, comporta esse exercício de observação de aspectos comuns e distintos a luz do desenvolvimento político, cultural e histórico de cada país.

A metodologia empregada está sistematizada nos procedimentos a seguir: a **revisão bibliográfica** sobre o tema; **coleta de dados e análise documental e de conteúdo** (fontes primárias e secundárias); **entrevistas semiestruturadas** com professores do ensino superior sobre a organização sindical ou associativa de sua categoria; **análise de discurso** em uma percepção histórico-social. A coleta e análise de dados não ocorre em momentos distintos, mas se “retroalimentam constantemente” (Triviños, 1987, p.139), ou seja, novos dados podem despertar atenção para aspectos até então desconsiderados e que levam a nova coleta de dados.

Por sua vez, a revisão bibliográfica situa o pesquisador na área de estudo. Segundo Alves a revisão tem o objetivo de “iluminar” (1992, p. 54) o caminho do pesquisador desde a identificação do problema até a interpretação dos resultados.

Esse procedimento localiza e insere o pesquisador no contexto da área de pesquisa, permitindo assim a familiarização com os debates, argumentos e referências que pautam, ou pautaram, a produção do setor. Essa inserção é dialética porque estabelece uma interdependência entre várias dimensões: presente/histórico, pessoal/coletivo, particular/universal. Essa “localização” da pesquisa dentro da área de estudo é o que permite sua contextualização e problematização. O conhecimento “novo” produzido se agrega, critica e dialeticamente, ao saber já sistematizado.

Durante a revisão deparamo-nos com uma quantidade maior de artigos do que livros e em geral focados sobre análises de categorias sindicais, instituições e eventos/movimentos sindicais do que trabalhos com análises mais gerais ou comparativas.

Tal como Gentili e Suárez (2004), percebemos que um elemento comum na produção da área, do sindicalismo docente, é a predominância das investigações de caráter nacional, muito associada aos conflitos. A tradição de estudos restritos a fenômenos nacionais e a própria fragmentação dos movimentos sindicais reflete sobre a produção acadêmica na área, não obstante as políticas educacionais latino-americanas serem tributárias de recomendações de organismos que atuam em nível internacional. A constatação é a mesma que em outras áreas: o capital financeiro e seus agentes já se articulam na esfera global, mas os trabalhadores ainda atuam à escala nacional e a superação desse limite, parece, por hora, projetar um avanço lento.

Trabalhamos com a **coleta de dados e análise documental**, onde se processa a **leitura analítica** (Severino, 2002). Priorizamos nesse ponto as fontes primárias que são as produções das próprias entidades sindicais ou associativas universitárias: jornais, panfletos, cartazes, revistas, portais da internet, materiais para formação sindical, publicações de temas específicos, histórico das entidades com sua fundação e principais lutas.

Recorremos ainda aos dados das instituições responsáveis pela apuração, tabulação e divulgação dos censos educacionais como o Instituto Nacional de Estatística e Geografia (INEGI) e a Secretaria de Educação Pública (SEP) no México; o Sistema de Informação Sindical e Laboral (Sislab) e a Escola Nacional Sindical na Colômbia. Na Argentina a questão coloca-se mais delicada uma vez que o INDEC (Instituto Nacional de Estadística e Censos da República Argentina) vem sofrendo uma intervenção do governo, o que prejudica a fidedignidade de suas informações. Com estes dados criamos tabelas que indicam a expansão do ensino superior dos setores públicos e privados/confessionais, o número de alunos, de professores e de cursos.

Informações relevantes como o orçamento das instituições superiores, o peso neste da folha de pagamento, a organização dos planos de carreira, a média salarial dos professores foi possível em alguns casos. A diversidade da organização sindical de país para país requereu uma familiarização, ainda que básica, com a legislação trabalhista e sua implantação e as reformas que se seguiram.

Foi necessário consultar documentos que indiretamente pautaram o contexto das políticas voltadas para o setor, tais como as propostas do BM para o ensino superior (1995), e artigos de jornais e revistas que trataram sobre enfrentamentos ou temáticas que afetaram os docentes do ensino superior.

A inferência de caracterizações no processo comparativo e classificatório dos dados coletados enquadra-se em um enfoque histórico-social, ou seja, não são interpretados em um sistema delimitado à realidade universitária, mas societário.

As fontes primárias e secundárias são importantes não apenas para identificar as transformações, rupturas e permanências do contexto e do objeto de estudo, mas também para a triangulação com as entrevistas.

As entrevistas qualitativas com os professores são instrumentos privilegiados no acesso a dados, informações e percepções e constituem-se no centro do trabalho. São os professores que compõem a categoria profissional e dão vida às organizações sindicais e associativas. Estes indivíduos aportam relatos pessoais e coletivos. Conformam com seus pares o sujeito social que interage com os elementos estruturais e acidentais desses contextos. Expressam não apenas suas singularidades, mas elementos coletivos de inserção social (atividade profissional, vínculo institucional, sujeição a um conjunto de normas e procedimentos). Além disso, são sujeitos históricos capazes de relacionar ao longo do período recordado eventos vivenciados pelo segmento social e instituições que integram.

Na organização e fundamentação das entrevistas, trabalhamos principalmente com os conceitos da obra de Triviños (1987), na concepção histórico-estrutural que intenta não apenas descrever o meio (ambiente, contexto) e o fenômeno social estudado, mas que

[...] empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existe, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa. Triviños (1987, p. 125)

Esta relação dialética da pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural pressupõe procedimentos de análise indutivos e dedutivos, que permitam uma triangulação de diversas fontes e dimensões ao situar e relacionar o contexto micro e macro, o particular e universal, o qualitativo e o quantitativo, o individual e o coletivo e a interação e interdependência constante destes elementos ao longo do tempo.

Nos relatos reconhecemos as percepções, memórias, análises sobre estruturas ou eventos, crenças, experiências sindicais e partidárias, trajetórias profissionais, avaliações, valores e práticas sociais. Sem a dimensão do sujeito social que interage com as políticas implantadas, as análises mostrar-se-iam genéricas e superficiais.

De acordo com Manzini (1990/1991, *apud* MANZINI, *s/d*,) a entrevista semiestruturada está centrada em um assunto para o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais que são complementadas por novas questões que se mostram pertinentes durante a entrevista. É um roteiro direcionado, mas simultaneamente aberto e flexível.

Este modelo difere do modelo de entrevistas fechadas e diretivas (questionários) centradas nos resultados, ou do modelo qualitativo fenomenológico, mais utilizado na psicologia e centrado apenas no indivíduo e seu meio.

Os relatos dão visibilidade a atores e elementos (materiais e imateriais) e dimensões que outras formas de pesquisa, como as quantitativas, não têm como captar. A entrevista permite resgatar pela própria voz dos agentes sociais sua visão a respeito de seu papel na história e no processo social, sua avaliação sobre a organização sindical e as experiências vivenciadas, mas como afirmam Caregnato e Mutti "o discurso produzido pela fala sempre terá relação com o contexto sócio histórico" (2006, p.679).

A análise de discurso não está restrita, portanto, a aspectos da dimensão pessoal ou da micropolítica. Os relatos aportam ao pesquisador elementos que possibilitam alcançar uma compreensão de contextos a partir de outro ponto. Por exemplo: porque políticas de orientação internacional (do BM), como as reformas educacionais, foram implantadas de maneiras distintas em países ou regiões de um mesmo país, ou determinar a que tradição está associada determinada forma de resistência ou forma organizativa adotada pelos trabalhadores. É um processo indutivo que explica um fenômeno específico em uma categoria docente universitária de uma instituição ou país, a partir de elementos de categoria conceitual micro, ou uma relação dialética entre o particular e o universal.

O quadro estrutural (condições de trabalho, de remuneração, de organização sindical e associativa, autonomia universitária, processo de formação do governo universitário) e de significações e representações (análises dos contextos setorial e nacional, culturas locais ou próprias de um agrupamento social, das identidades dos sujeitos sociais, das propostas de organização) nos permitiria na leitura comparativa dos países latino-americanos estudados, obter uma compreensão mais rica desses processos enquanto construções históricas.

Elementos do sindicalismo docente (Argentina, Colômbia e México)

Estivemos no México entre outubro e novembro de 2014 e lá pudemos entrevistar sete (7) professores de cinco (5) instituições de ensino superior: “Benemérita Escola Nacional de Professores”¹⁶³ também conhecida como Normal da Cidade do México, Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), Universidade Autônoma de Guadalajara (UAG), Universidade Autônoma de Querétaro (UAQ), Universidade Autônoma de Chapingo (UACH).

Permanecemos na Colômbia durante o mês de janeiro de 2015 e entrevistamos também sete (7) professores de quatro (4) instituições universitárias: Universidade de Nariño (UdeNar), Universidade Nacional de Colômbia (UN), Universidade de Antioquia (UdeA) e Universidade Tecnológica de Pereira (UTP).

Na Argentina estivemos julho e novembro de 2015 e entrevistamos cinco (5) professores de três (3) universidades: Universidade de Buenos Aires (UBA), Universidade Nacional de Artes (UNA), Universidade Nacional do Litoral (UNL).

Dos dezenove (19) entrevistados quinze (15) lecionam, um (1) é aposentado e três (3) estão afastados para atividades sindicais. Do total, doze (12) desempenham alguma função na sua entidade sindical, como representantes de base ou dirigentes.

Cada país foi estudado (história, política recente, indicadores estatísticos) anteriormente à viagem, mas em cada um averiguamos a literatura específica sobre o sindicalismo docente universitário disponível no Brasil ou acessível por meios digitais, bem como sites das entidades sindicais e instituições oficiais e não governamentais ligadas ao mundo do trabalho. O recorte temporal (1990-2010) foi definido em base à implantação das reformas neoliberais, mas foi estendido quando necessário para melhor entender os processos e características com que nos deparamos.

Cada país apresenta suas peculiaridades, mas está ligado aos demais por eventos de caráter regional ou mundial. Assim podemos caracterizar a crise da dívida externa dos anos 1980 como um marco importante para Argentina e México, e com menor peso, para a Colômbia. Argentina e México tiveram regimes políticos nacionalistas que implementaram políticas econômicas desenvolvimentistas, baseada na industrialização por meio da substituição das importações, ao contrário da Colômbia que vivenciou um período guerra civil depois do assassinato de Jorge Eliécer Gaitán, em 1948.

Outro elemento comum foi o processo de abertura política e mudanças importantes nos regimes políticos durante os anos 1980: a redemocratização na Argentina depois da Ditadura Militar (1976-1983), as reformas eleitorais no México que encerraram setenta (70) anos de governo do PRI (Partido Revolucionário Institucional) em 2000, e o fim da Frente Nacional (FN) na Colômbia em 1986, com as negociações que se estabeleceram com as guerrilhas e culminaram com uma nova Constituição em 1991.

¹⁶³ A Benemérita Escola Nacional de Professores é uma instituição do ensino superior centenária e localizada na Cidade do México. Não é uma instituição universitária, mas está voltada à formação de professores normalistas (de ensino primário). Assim como as demais instituições educacionais com essa finalidade, não possui autonomia e é centralizada pelo governo federal. Ainda assim, o relato de condições é muito próximo ao das universidades autônomas.

As reformas neoliberais (reformas trabalhistas, previdenciária, educacional dos ensinos básico e superior, as privatizações, terceirizações, abertura ao mercado mundial, internacionalização da economia) são outro elemento comum, bem como o assessoramento de organismos internacionais. Listamos entre 1994 e 2014 nove documentos do BM sobre a reforma do ensino superior na América Latina.

Durante o período estudado, Colômbia e México mantiveram, e inclusive estreitaram o alinhamento com os Estados Unidos da América (EUA), enquanto que a Argentina, que durante os anos 1990 também esteve muito próxima a este país, a partir de 2001 assumiu uma postura mais crítica e independente, aproximando-se de outros países latino-americanos com governos mais à esquerda (Venezuela, Bolívia, Uruguai e Brasil).

Adotamos para cada país uma “chave histórica interpretativa”. Assim, para melhor compreender as instituições e políticas mexicanas há que se levar em conta a Revolução de 1910. Esta foi importantíssima para a formação das instituições do México contemporâneo: partidos, governos, legislação, estrutura sindical, organização da economia, do campo, relação com os povos originários e diversos elementos que explicam, por exemplo, a autonomia universitária.

A organização da estrutura sindical mexicana a partir das décadas de 1930 e 1940 criou enormes aparatos burocráticos que se gerenciam, em grande medida, com independência dos trabalhadores que representam. Um exemplo é maior sindicato da América Latina, o SNTE (Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação) com mais de um milhão (1.000.000) de filiados. Os professores são sindicalizados automaticamente quando ingressam no serviço público.

Na Colômbia é impossível compreender o contexto nacional desconsiderando a violência contra os movimentos sociais (milhares de pessoas assassinadas, desaparecidas e torturadas) e que ocasionou o deslocamento de milhões de pessoas.

Segundo a CODHES (Consultoría para los Derechos Humanos y Desplazamiento) “al menos 5.905.996 personas han sido desplazadas forzosamente desde 1985 hasta diciembre de 2013 en Colombia” (CODHES, 2014). Somente a Síria supera a Colômbia em número de deslocamentos internos forçados por conflitos ou violência. Os números de deslocamentos recentes, referentes a 2013 (203.976 pessoas), ocorre em áreas controladas por grupos paramilitares reemergentes (neoparamilitares), que se beneficiaram de indultos e penas menores com a desmobilização, mas retomaram a ação criminal.

Dois pesquisadores colombianos, Valencia e Ospina (2012, p.31), informam que dos dois mil oitocentos e setenta (2.870) sindicalistas assassinados entre 1977 e 2011, oitocentos e oitenta e nove (889) eram militantes de base da FECODE (Federação Colombiana dos Trabalhadores na Educação) o que corresponde a 31% do total de sindicalistas mortos. Das outras formas de violência 2.733 pessoas sofreram ameaças, 37 foram alvo de atentados com ou sem lesões, 53 desapareceram, 122 foram detidas de forma arbitrária, 40 foram sequestradas e 19 torturadas. Isso é o que existe de registrado. Em muitos casos as vítimas têm medo de represálias.

Há que se considerar que essa situação não é resultado somente das ações dos grupos paramilitares, ou dos neoparas, mas também da ação governamental. Deparamo-nos com vários depoimentos sobre o desaparecimento e assassinato de professores e estudantes universitários. Na Universidade de Antioquia um professor foi executado por um grupo paramilitar no corredor da instituição. Há casos de indicação de reitores por paramilitares. Segundo uma entrevistada há um levantamento informal da ASPU (Associação Sindical de Professores Universitários da Colômbia) contabiliza ao menos vinte e cinco (25) professores universitários assassinados por sua atividade sindical ou política. No dia 25 de agosto é o dia do “professor caído” como trágica data para recordar os docentes assassinados pelos grupos paramilitares. Assim, a violência torna-se um fator fundamental para compreender a ação coletiva e individual dos docentes universitários colombianos e a implantação das políticas públicas no ensino superior.

Na Argentina a existência de uma das ditaduras mais violentas do continente – entre 1976 e 1983 – significou a eliminação física de toda uma geração de cidadãos envolvidos com atividades sociais, políticas e sindicais. O processo de redemocratização na década de 1980 foi marcado pela reorganização dos diversos movimentos sindicais que enfrentaram uma profunda crise econômica e política com hiperinflação no final da década. A persistência da influência do peronismo, movimento político nascido na década de 1940, é um traço muito particular desse país, mas que diferente do México, não conseguiu criar “dinastias” sindicais, nem monopolizar burocraticamente o movimento operário e popular.

Nos três países o sindicalismo docente universitário é tardio, se comparado ao sindicalismo fabril ou mesmo de setores de serviços como do transporte. A organização sindical desses setores do professorado está associada à expansão do ensino superior e ao ingresso de camadas sociais mais. Os movimentos estudantis que ocorreram em fins da década de 1960, o Cordobazo (1968) na Argentina, os massacres estudantis (1968 e 1971) na Cidade do México e o forte movimento estudantil de 1971 na Colômbia, impactaram fortemente a organização docente. Posteriormente, muitos destes estudantes da década de 1960 integraram-se à vida acadêmica universitária e desempenharam importante papel para organização dos docentes em associações e/ou sindicatos.

Na Argentina a organização sindical iniciada dentro da CTERA (Confederação dos Trabalhadores da Educação da República Argentina) no início da década de 1970, foi abortada com o golpe militar em 1976 e depois retomada em 1984 com a fundação da CONADU (Federação Nacional de Docentes Universitários da Argentina). No México, ainda que tenha havido organizações dos trabalhadores na UNAM desde 1929¹⁶⁴, o sindicalismo só se torna uma força a ser levada em conta, a partir de 1972 com o início de um ciclo de greves e manifestações pelo reconhecimento do direito de organização sindical e reajuste salarial. Na Colômbia a ASPU foi fundada em 1968, mas somente nos anos 1970 passa a ter uma participação mais ativa acompanhando o ascenso dos demais setores do movimento sindical e participando do “Paro Cívico Nacional” ocorrido em 1977 e que tinha como uma de suas consignas a “reabertura e desmilitarização das universidades” (Fonseca, 2012).

Em geral, os docentes universitários estão organizados à parte dos trabalhadores administrativos – também denominados como “não-docentes” na Argentina. Apenas o STUNAM, dos casos estudados, apresenta uma organização conjunta, ainda que a maior parte dos docentes organizados da UNAM estejam associados à AAPAUNAM (Associação Autônoma do Pessoal Acadêmico da Universidade Nacional Autônoma do México).

Na Argentina há três principais entidades nacionais dos docentes universitários (CONADU, CONADU Histórica e FEDUN), mas há outras organizações que também representam docentes das instituições de ensino superior. A FAGDUT (Associação Gremial dos Docentes da Universidade Tecnológica Nacional) representa os docentes da Universidade Tecnológica Nacional (com mais de trinta campus espalhados pelo país). A CTERA e UDA (União dos Docentes da Argentina) representam alguns docentes dos colégios pré-universitários (aplicação) que dependem das universidades, mas são minoritários. Os professores das instituições de ensino superior privado são representados pelo SADOP (Sindicato Argentino dos Docentes de Organismos Privados).

Na Colômbia, além da ASPU que reúne mais de trinta seções nas universidades públicas, há a FENALPROU (Federação Nacional dos Professores Universitários da Colômbia) a qual a ASPU está afiliada, bem como outros sindicatos e associações de docentes universitários que não integram a ASPU.

No México os sindicatos universitários (docentes, administrativos e mistos) articulam-se em uma organização denominada Frente Ampla de Sindicatos Universitários e da Educação Superior (FASUES) que abriga três vertentes organizativas (LECHUGA; RAMOS, 2012). Neste país a autonomia universitária é utilizada como argumento para dificultar a construção de uma organização nacional do sindicalismo docente universitário.

Esse elemento da autonomia universitária é importante para a compreensão da organização sindical dos docentes universitários. Com a expansão das matrículas universitárias e conseqüentemente do número de docentes, que paulatinamente assumem características mais próximas de categorias sindicais, a autonomia universitária passou a ser instrumentalizada como argumento para barrar a organização dos docentes e criação de entidades nacionais.

A Reforma de Córdoba de 1918 teve na autonomia universitária uma de suas principais bandeiras (contra a ingerência dos governos e Igreja) juntamente com o cogoverno universitário (comunidade universitária) e o preenchimento dos cargos por concurso. A Reforma Universitária foi fruto da organização e espírito de luta estudantil com cunho democrático e anticlerical.

¹⁶⁴ Trabalhadores administrativos: União de Empregados da Universidade Nacional Autônoma do México (1929); Sindicato de Empregados e Operários da UNAM (1933); Sindicato de Trabalhadores da UNAM (1945); Sindicato de Empregados e Operários da UNAM (1961); Associação de Trabalhadores Administrativos da UNAM (1966); Sindicato de Trabalhadores e Empregados da UNAM (1971); Trabalhadores acadêmicos: União de Empregados, Professores e Operários da UNAM (1937); Federação de Professores Universitários da UNAM (1938); Associação de Professores Universitários do México (1950); Sindicato de Professores da UNAM (1964); Sindicato Independente de Professores da UNAM (1972); Sindicato de Pessoal Acadêmico da UNAM (1974); Associação de Agrupações do Pessoal Acadêmico da UNAM (1974). (Basurto, 1997)

Comentando os noventa anos desta reforma, Roberto Leher destaca os fundamentos, ou o programa, que inspirou os estudantes em 1918 e que é alvo das políticas neoliberais:

Não é casual que a ofensiva neoliberal dos anos 1990 objetivou destruir todos os fundamentos dos reformistas: a gratuidade, o governo democrático e o pluralismo político, a autonomia, a liberdade de pensamento e de expressão, garantidas por cátedras paralelas e pelo ingresso por meio de concurso público, o co-governo, o acesso universal, a natureza pública dos processos institucionais. (Leher, 2008, p. 55)

Ainda que o setor privado tenha ampliado seu peso durante o período estudado, nos três países a ampliação das matrículas universitárias ocorreu principalmente via as instituições de ensino superior públicas, mas isso se dá com a redução ou congelamento orçamentário e a consequente redução do gasto com cada aluno. Na Argentina os dados do governo indicam ampliação orçamentária durante a década de 2000, mas os professores entrevistados afirmam que não houve ampliação do gasto por aluno, uma vez que houve criação de novas instituições.

Evolução da participação no PIB argentino do orçamento destinado ao Ensino Superior

Porcentagem do orçamento universitário no PIB	
1982	0,31%
1986	0,41%
1991	0,40%
1996	0,52%
2003	0,53%
2008	0,71%
2012	1,02%

Bicentenario, 2013, p.72-73

A ampliação se dá em base à precarização da mão de obra docente e as condições estruturais. Em todos os países os professores entrevistados destacaram que parte significativa, senão majoritária dos docentes, possuem vínculos *empregatícios* frágeis com as instituições, o que os mantém em situação de permanente insegurança e vulnerabilidade. Isso tem como efeito direto o empobrecimento da vida acadêmica da própria instituição. Em muitas situações, como a relatada por uma professora da UNAM, reforça-se o paradigma taylorista com a separação entre o setor voltado para a docência e daquele onde se realiza a pesquisa.

Os professores precarizados que trabalham em várias instituições – públicas e privadas – e lecionam várias disciplinas, trabalham por contratos, ou por honorários. São denominados pejorativamente de “professores táxis”. Não desfrutam do plano de carreira e em muitas situações não podem ser representados pelo sindicato, não têm local para se reunir ou orientar alunos e não podem votar ou concorrer para os organismos de governo universitário. São os professores de “asignatura” ou por honorários no México, os “catedráticos” na Colômbia e os docentes “sem concurso” e os “ad honorem” na Argentina.

Tabela 1 - Evolução do tipo de contrato dos professores universitários colombianos

TIPO DE CONTRATO	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Catedrático							33.849	40.396
Sem classificar	90.303	92.537	98.332	100.541	81.530	105.430		
Termo fixo							40.605	47.182
Termo indefinido							19.630	19.339
Total							94.084	106.917

Fonte: Site SNIES, Sistema Nacional de Informação do Ensino Superior.

Na tabela acima se percebe, ainda que sem dados gerais referentes a todos os anos, que o número de professores catedráticos, aqueles sem estabilidade e que trabalham por hora, e de "termo fixo", os contratados por determinado período letivo, superam em muito o quadro estável, os de carreira, das instituições de ensino superior, no caso, públicas e privadas. Conforme relato dos professores colombianos entrevistados, isso favorece a indicação de professores por chefes políticos locais, comprometendo a autonomia universitária e enfraquecendo a organização sindical.

Na Argentina, estima-se que haja cento e cinquenta mil (150.000) professores nas universidades públicas. Destes, praticamente dois terços (100.000) não possuem estabilidade. Há ainda trinta mil (30.000) que são designados como "ad honorem" (Baigorria, 2015, p.7), ou seja, dão aulas, preparam atividades, tomam exames, mas não são remunerados. Estes trabalham de graça na esperança de acumularem antecedentes que os auxiliem na obtenção de um cargo na instituição. Há casos de docentes que permanecem como "ad honorem" por muitos anos. Há que se acrescentar que na Argentina, mesmo os docentes concursados, devem submeter-se a novos concursos periodicamente, onde disputam com outros candidatos, o seu próprio cargo, portanto, mesmo a estabilidade dos professores de carreira, é precária.

Em 2012, segundo informe da Secretaria de Educação Pública (SEP) do México, havia 369.000 professores no ensino superior nas instituições públicas e privadas, mas somente 89.000 (24%) eram de tempo completo (Tuirán, 2012).

Esse elemento tem um peso importante na formação da identidade social dos docentes universitários. Vários entrevistados destacaram que o professor universitário resiste a reconhecer-se parte do mundo do trabalho. Não obstante, em todos os países, isso vem mudando, segundo todos os professores entrevistados. Além do elemento da precarização, os entrevistados apontam a heterogeneidade da composição social da categoria profissional como outro fator relevante para compreender a identidade do docente. Em algumas carreiras, como direito, medicina, engenharia, arquitetura, o professor identifica-se mais com associações de classe (profissionais liberais) do que com a docência. Quando se apresentam, identificam-se como advogados, médicos, engenheiros ou arquitetos e em segundo lugar como docente, por exemplo. A maior parte dos entrevistados, ainda atribui essa situação aos baixos salários, à impossibilidade de participarem da vida acadêmica, à falta de condições e estímulos para desenvolverem pesquisa ou envolverem-se em atividades de extensão.

Os sindicatos docentes universitários desenvolvem ações vinculando questões salariais e condições de trabalho à defesa de um ensino superior público gratuito, de qualidade e de acesso universalizado. Desta forma, a ação sindical também está vinculada à formulação e crítica de políticas públicas. Em geral, também participaram das lutas nacionais, com outras categorias em aspectos específicos como contra a violência à mulher (Argentina, 2015), violência aos estudantes (Ayotzinapa, México, 2014) e por acordos de paz (Colômbia, 2015).

O direcionamento da universidade para interesses do mercado, com a investigação e/ou prestação de serviços para empresas também é um elemento comum nas críticas elencadas. Em 2009 na Argentina, a Universidade de Cuyo e uma mineradora que buscava atuar na região passaram a colaborar. Diante da crítica de estudantes e professores a reitoria processou a entidade sindical docente e os representantes estudantis (Conaduh, 2011). Ou seja, ao invés de debater, interditou o debate judicializando a crítica.

Na Colômbia uma das entrevistadas cita que a participação da renda da própria instituição (Universidade de Antioquia) no orçamento, elevou-se de 25% para quase 45%. Isso em menos de vinte anos. É uma tendência ao autofinanciamento.

Outro elemento comum são as críticas aos processos de certificação das instituições universitárias por órgãos externos. Estabeleceram-se ranqueamentos em base a critérios de produtividade dos docentes e dos estudantes.

Na pós-graduação, vários entrevistados apontam o aprofundamento do acúmulo de funções (polifuncionalidade /toyotismo) como um elemento de degradação da qualidade de vida dos professores, que devem alcançar índices de publicações, organização e/ou apresentação de trabalhos em eventos, orientação de alunos, coordenação de projetos, preenchimento de relatórios, participação na concorrência de editais com proposta de projetos e ainda lecionar. O tempo da vida privada desse professor é apropriado pela avalanche de atividades pertinentes ao trabalho. É o trabalho invisível.

Sobre os movimentos houve grandes lutas encabeçadas pelas entidades. Em 1987, na Argentina ocorreu a primeira greve nacional dos docentes universitários. Foi uma greve por reajuste de salários e o nomenclador (um denominador que estabelecia uma proporção entre o salário do professor titular, responsável da cátedra, e os demais professores auxiliares) e foi vitoriosa, alcançando o maior nível salarial verificado até hoje. Posteriormente em 2005 ocorreu o segundo maior movimento sindical docente universitário, pela incorporação das gratificações aos salários. Quase 70% do vencimento eram gratificações. Essas foram as duas maiores lutas, o que não significa que não tenha havido outras mobilizações. Agora (em 2015) conquistaram o Convênio Coletivo de Trabalho (CCT) que formalmente confere, entre vários direitos, a negociação coletiva (paritária). Até então, os docentes universitários eram a única grande categoria do Estado sem esse tipo de instrumento jurídico.

Na Colômbia em 1993 houve uma grande paralisação, de três meses exigindo a equiparação com um reajuste concedido para os juizes. Foi também uma luta vitoriosa, e depois em 2011 houve um levantamento estudantil dirigido pela MANE (Mesa Ampla Nacional Estudantil) contra uma reforma da lei do ensino superior e os docentes tiveram uma participação destacada, mas vários entrevistados indicaram problemas na organização nacional, a ASPU, e perda do seu protagonismo e relevância.

No México houve uma importante greve estudantil na UNAM em 1999, que se prolongou por um ano, contra a cobrança de mensalidades. Os professores apoiaram, bem como suas entidades sindicais. O acesso ao ensino superior se faz em geral por processos seletivos, mas há exceções como a UACM (Universidade Autônoma da Cidade do México). Na Colômbia também há um processo de seleção, enquanto que na Argentina o acesso é irrestrito (com algumas exceções em cursos como medicina em algumas instituições) e gratuito.

Há ainda a crítica, comum na Colômbia e Argentina, quanto à cobrança de mensalidades na pós-graduação nas universidades públicas, inclusive para os professores universitários. Na Argentina, o CCT recém-conquistado, estabelece que a graduação passara a ser gratuita para os docentes, nos próximos anos. Outro elemento é o aligeiramento dos cursos e a substituição das disciplinas reflexivas por outras mais aplicadas e voltadas para suprir as necessidades do mercado de trabalho.

Intentamos com os elementos aqui apresentados, recuperar a rica discussão e elaboração de propostas de organização da Universidade através do olhar de docentes com atuação sindical. Não é a opinião dos “especialistas”, chancelada pelos governos ou pelos organismos internacionais, mas aqueles que sustentam a universidade e desenvolvem no exercício do ofício uma crítica que incorpore às suas reivindicações específicas (salariais e de condições de trabalho) a defesa da universidade pública, gratuita, democrática e voltada para os grandes temas de interesse dos trabalhadores.

Referências bibliográficas

Banco Mundial. (1995). *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington (versão em espanhol). <http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>

- Baigorria, C. (2015). Docentes universitarios arrancan el ciclo con una semana de paros. *Jornal da Central de Trabajadores de la Argentina* (CTA). Buenos Aires, año X, nº 108, p.7, mar.
- Barros, J. D'A. (2014). *História Comparada: da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico*. <http://pt.scribd.com/doc/100376710/Historia-Comparada>
- Bicentenario. (2013). El día que la Universidad cambió. Revista de la subsecretaría de gestión y coordinación de políticas universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. nov/2013. 84p.
- Caregnato, R. C. A. & Mutti, R. (2014). Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. < <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>>.
- CODHEAS. (2015). Consultoría para los Derechos Humanos y Desplazamiento. Grupos posdesmovilización y desplazamiento forzado en Colombia: una aproximación cuantitativa. < <http://www.codhes.org/index.php/component/content/article/14-articulos-de-opinion/122-grupos-posdesmovilizacion-y-desplazamiento-forzado-en-colombia-una-aproximacion-cuantitativa> >.
- CONADU HISTÓRICA. (2011). El sindicalismo docente universitario. Aportes a la reconstrucción colectiva desde CONADU HISTORICA (1971-2011). Buenos Aires: Ediciones CONADU HISTORICA.
- Fonseca, N. C. G. (2015). *El primer Paro Cívico Nacional: 35 años para recordar y no olvidar*. < <http://memoriapalabra.blogspot.com.br/2015/09/el-primer-paro-civico-nacional-35-anos.html>>.
- Gentili, P. & Suárez, D. (2004). Conflictos educacionales en América Latina. In GENTILI, P. Gentili & D. Suárez. (orgs.) *Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lechuga, M. T. & Ramos, A. (2012). *Magister Changarization: los nuevos sujetos académicos y el trabajo precario en la educación superior*. 2. ed. México D.F.: Stunam/Red Tap/Cultura, Trabajo y Democracia/GIIS.
- Mancebo, D. (2011). Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In S. D. Rosso (org). *Associativismo e sindicalismo em educação*. Brasília: Edição Paralelo 15.
- Manzini, E. J. (2014). *Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros*. <<http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>.
- Rosso, S. D. (2011). Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In S. D. Rosso (Org.) *Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15.
- Saviani, D. (2012). *Pedagogia Histórico-Crítica*. 11. ed. Campinas: Autores Associados.
- Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Sguissardi V. (2009). Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente. São Paulo: Cortez Editora.
- Triviños, A. N. S. (1987). Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas.
- Tuitán, R. (2015). *La educación superior en México 2006-2012: un balance inicial*. *Observatório Acadêmico Universitário*. < <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/>>.
- Valencia, L. & Ospina, J. C. C. (2012). Sindicalismo asesinado: reveladora investigación sobre la guerra contra los sindicalistas colombianos. Cota: Random House Mondadori.

MODELOS DE GESTÃO E PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOS ENFERMEIROS EM UNIDADES DE CUIDADOS INTENSIVOS: UMA PROPOSTA DE ESTUDO COMPARADO

Ana Macedo, Vilanice Alves Püschel & Kátia Grillo Padilha
Escola Superior de Enfermagem, Universidade do Minho / Escola de Enfermagem, Universidade de S. Paulo

Introdução

O estudo que se segue fundamenta um projeto de pós-doutoramento, intitulado “Modelos de gestão e práticas profissionais de educação e formação dos enfermeiros em unidades de cuidados intensivos”, concretizado em dois países - Portugal e no Brasil¹⁶⁵. Há indícios que o quadro económico-social e internacional parece ter sido assimétrico para Portugal e Brasil ao longo destes últimos anos. Alguns problemas podem ter estado na origem: o problema da globalização económica, da reestruturação produtiva, das inovações tecnológicas, o princípio da qualidade e da competitividade, as transformações do mundo de trabalho e a desocupação estrutural, o controlo de informação, a ideologia da sociedade de consumo, o aumento da desigualdade e da pobreza, as diferenças de acesso aos serviços sociais (Franco, 2000). Os diferentes percursos históricos e culturais de cada um dos países propiciam-nos assim um quadro diversificado de contextualização da educação e formação.

O estudo que pretendemos levar a cabo reflete sobre a educação e a formação dos enfermeiros em contexto de trabalho hospitalar, concretamente em unidades de cuidados intensivos, que apesar de não constituir uma questão nova no âmbito da Enfermagem, o seu objeto de investigação de natureza organizacional, aparece no contexto português e brasileiro com alguma novidade.

A nossa opção por unidades de cuidados intensivos tem por base outros estudos que nos chamam atenção para as práticas dos enfermeiros nestas unidades, distintas de outros contextos. As unidades de Cuidados Intensivos destinam-se ao doente crítico hemodinamicamente instável que a qualquer momento está sujeito a intercorrências clínicas, originárias de complicações e em algumas situações a sua morte. Por esta razão estas unidades são caracterizadas por possuírem um ambiente tenso e exigente para os profissionais que têm por principal atividade a supervisão/monitorização contínua de cuidados especializados. Para além da carga de trabalho implícita nos cuidados que os enfermeiros prestam, como é possível avaliar através do instrumento Nursing Activities Score (Miranda, et al., 2003), os seus conhecimentos parecem ser complexos e multifacetados, baseados em evidências científicas. Os resultados desses estudos chegam mesmo a realçar que as diferenças pessoais e culturais dos profissionais de enfermagem podem influenciar as suas decisões, sugerindo a atenção por parte dos gestores destas unidades para que atribuam maior significado às dimensões sociais (Bringsvora, et al., 2014).

O estudo parte do pressuposto de que os modelos de gestão têm impacte nos modelos adotados por determinado serviço, na medida em que eles induzem uma determinada cultura organizacional; estabelecem as relações de poder, as principais formas de ação dos atores dos contextos, seus valores e definem critérios de análise de desempenho. A problemática do estudo centra-se nas políticas, nos princípios e nas lógicas de ação que se consubstanciam em práticas e estratégias de educação e formação dos enfermeiros em unidades de cuidados intensivos situadas em países distintos, recorrendo-se a uma metodologia comparada.

¹⁶⁵ Este projeto está a ser realizado na de Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, Brasil nas linhas de pesquisa “Enfermagem em Unidades de Terapia Intensiva” e “Gestão de Recursos Humanos na Perspetiva do Processo de Trabalho em Saúde e Enfermagem”, da Universidade de São Paulo Brasil, no período de um ano com início em novembro de 2015 a novembro de 2016, sob orientação de Kátia Grillo Padilha e Vilanice Alves Püschel.

Nesta investigação, os modelos de gestão surgem como analisador das práticas de educação e formação dos enfermeiros no contexto de trabalho. Significa que, do ponto de vista teórico metodológico, pretende-se concretizar uma reflexão e comparação sobre as particularidades sócio históricas de cada contexto onde desenvolvemos o estudo - Unidade de Cuidados Intensivos Portuguesa e Unidade de Cuidados Intensivos Brasileira. O referencial teórico levar-nos-á à compreensão dos modelos de gestão e das práticas profissionais, pretendendo-se evidenciar as suas dinâmicas e as suas relações institucionais, oferecendo-nos o registo reconstruído da organização do trabalho e concretamente da educação e formação. Para a construção de um quadro teórico-concetual, além do recurso a modelos teóricos dominantes e teóricos representativos dos quatro períodos a partir do desenho de Scott (1981) – o modelo racional tipo I, o modelo natural tipo II, o modelo racional tipo III, modelo natural tipo IV -, com recurso aos autores Taylor (1911), Fayol (1949), Weber (1947), Mayo (1945), Perrow (1967), March & Olsen (1975), Meyer & Rowen (1977), que utilizámos anteriormente, procuraremos outros autores, mais recentes, que têm estudado especificamente os contextos de trabalho de unidades de Cuidados Intensivos (Padilha et al., 2010), as suas dinâmicas e seus recursos (Trepichio, et al. 2013, Panunto & Guirardello, 2012, Telles & Castilho, 2007).

Do ponto de vista sociológico, os modelos acima referidos consideram ideologias organizacionais e administrativas capazes de incluírem autores que se inscrevem em orientações com características distintivas de outras classificações e diretivas. Ou seja, é nossa intenção cruzar estes modelos teóricos de análise com outros, radicados em tradições disciplinares e escolas de pensamento, ou até resultantes de esforços de articulação, "(...)" que nos permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais (...)" (Lima, 1998: 586). De entre as várias obras de síntese, optamos por uma que serve de "lente" para o nosso trabalho, destacando-se as faces das organizacionais de Per-Erik Ellström (1983), associadas a outros modelos e eixos concetuais.

Em 2002 utilizamos aquele que ainda nos parece constituir o quadro teórico de sustentação para análise da problemática da formação em contexto de trabalho (Macedo, 2002; 2006) e que agora importa compreender até que ponto o exercício profissional dos enfermeiros que trabalham numa unidade de cuidados intensivos pode ser educativo e formativo, quer pelo sistema de valores nos quais está imerso, quer pelo recurso a outros valores que lhes permita o desenvolvimento de um pensamento mais crítico, apelador de uma outra dimensão mais democrática. Neste sentido, socorremo-nos novamente na proposta de modelo teórico de análise que procura cruzar dois eixos: o primeiro referente aos modelos e dimensões organizacionais, tal como são propostos por Ellström (1983); e o segundo referente a alguns modelos e dimensões relativos à formação dos enfermeiros em contexto de trabalho.

Apresentam-se as seguintes questões de partida:

Como se caracteriza a organização e a gestão da Unidade de Cuidados Intensivos e como se relaciona com o trabalho dos enfermeiros? Quais são as lógicas que estão implícitas na gestão e na educação e formação que acontece no contexto de trabalho?

Qual é o papel que a educação e a formação em contexto de trabalho assume na gestão da Unidade de Cuidados Intensivos?

Como se relaciona a carga de trabalho dos enfermeiros com a sua disponibilidade para a formação em contexto de trabalho?

Objetivos

Nesta investigação procura-se compreender como é que a educação e a formação dos enfermeiros podem representar uma resposta estratégica aos problemas dos contextos de trabalho e aos objetivos da organização (mais centrados na qualidade e na competitividade). De forma sucinta, apresentamos alguns dos objetivos primordiais que nos propomos perseguir neste trabalho, deixando claro que os mesmos apenas pretendem proporcionar orientações no nosso percurso investigativo, estando, contudo, abertos a outros, emergentes dos contextos onde a investigação irá ocorrer:

- Identificar modelos de análise à educação e formação em contexto de trabalho (realçando algumas dimensões da educação e formação em Enfermagem, assim como algumas dimensões organizacionais das Unidades de Cuidados Intensivos – portuguesa e brasileira);
- Caracterizar as Unidades de Cuidados Intensivos que fazem parte do estudo quanto aos seus modos de gestão;
- Caracterizar a evolução do quadro jurídico-normativo relativo à formação em contexto de trabalho (português e brasileiro);
- Descrever as representações das práticas profissionais dos enfermeiros que trabalham nas Unidades de Cuidados Intensivos sobre o contexto de trabalho;
- Analisar as práticas de educação e formação que acontece no contexto de trabalho (contexto de ação concreta);
- Compreender as lógicas de educação e formação dos enfermeiros que trabalham em Unidades de Cuidados Intensivos, implícitas e explícitas entre as duas organizações;
- Relacionar a carga de trabalho dos enfermeiros com a sua disponibilidade para a formação em contexto de trabalho;
- Comparar os dois contextos de trabalho quanto à educação e formação proporcionada aos enfermeiros.

Metodologia

A problemática do estudo situa-se ao nível meso e micro, cujas categorias de análise são as seguintes: os modelos de gestão, a educação formação em contexto de trabalho dos enfermeiros, as transformações no mundo de trabalho, permitindo uma compreensão de algumas mediações históricas. Nesta análise destacar-se-ão as experiências dos seus atores, com os seus trajetos, as suas dúvidas e as suas estratégias para resolução dos problemas de ordem profissional.

Metodologicamente trata-se de uma aproximação aos estudos de caso, recorrendo-se ao método de caso comparativo, como forma de distinção de “estudos de casos múltiplos” (Yin, 2005: 33), permitindo-nos procurar as diferenças entre os contextos de trabalho situados em países também geograficamente distintos. Concretamente, o estudo faz uma investigação comparativa sobre os modelos de gestão e de educação e formação profissional dos enfermeiros que trabalham em unidades de cuidados intensivos de Portugal e do Brasil.

A nossa opção de alargamento do campo de estudo não pretende comprovar qualquer teoria ou hipótese prévia, mas usufruir de um conjunto variado de informações sobre o assunto, bem como questionar algumas similitudes e dissimilaridades nos procedimentos organizacionais e nas intenções dos atores em relação ao objeto de estudo em questão, tendo em conta, designadamente, as diferenças de tipo organizacional e institucional específicas de cada unidade de cuidados intensivos. A comparação é inerente à consciência e à vida humana, da mesma forma conhecer diferentes modos de organização do trabalho e de formação em contexto de trabalho é um meio de desenvolvimento e de enriquecimento. No entanto, comparar não é um processo simples na medida em que estão presentes complexos significados, próprios do conhecimento e da interpretação dos sujeitos sociais, face à sua transformação sob ação, da sua história e da sua cultura (Franco, 2000). Assim sendo, estaremos atentos a alguns problemas teóricos metodológicos que certamente se levantam pela dimensão das vertentes de análise face à assimetria cultural, política e social.

Participantes

O estudo “Modelos de gestão e práticas profissionais de educação e formação dos enfermeiros em unidades de cuidados intensivos: estudo comparado Portugal e Brasil” incide sobre os enfermeiros que trabalham nas duas

unidades de cuidados intensivos, uma situada no hospital universitário do Norte Portugal e outra situada num hospital universitário do estado de S. Paulo, Brasil. O período de recolha de dados decorrerá durante trinta dias, quinze dias consecutivos em cada uma das unidades, no turno da manhã. Os enfermeiros participantes assinarão o consentimento livre e esclarecido, de acordo com os padrões éticos estabelecidos na Declaração de Helsínquia (World Medical Association, 2008) e a Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Estima-se um total de 8 enfermeiros entrevistados, durante os dias de permanência da investigadora em cada uma das unidades. Durante esse período de recolha de dados realizar-se-á também entrevistas informais a peritos na área de Cuidados Intensivos e aos responsáveis pela formação em contexto de trabalho de cada uma das unidades.

Métodos de recolha de dados

Neste estudo, procuramos estruturar o referencial teórico, tendo por base a reconstrução sócio histórica de cada uma das unidades. O tema é analisado dentro de um quadro global muito próximo da metodologia de investigação etnográfica, ou seja, para sermos mais sistemáticos, situamo-nos no paradigma de investigação naturalista, optamos pelo método de caso comparativo, e recorremos a técnicas como a observação, a entrevista e a análise de documentos.

Ao elegermos o paradigma naturalista queremos valorizar determinadas dimensões metodológicas, tais como: a investigação em contexto natural; o investigador como principal instrumento de recolha de dados; a análise de tipo qualitativo, descritivo e interpretativo; a observação cuidadosa das situações concretas e dos processos organizacionais e comportamentos dos atores; a compreensão das intenções e do sentido que esses atribuem à sua ação (Lessard-Hébert, et al. (1994). Dado que se trata de uma investigação mais focalizada em um processo investigativo qualitativo, não existe preocupação das investigadoras com a generalização dos resultados obtidos e nem com a confirmação de hipóteses prévias ou validação de determinadas teorias.

Afigura-se-nos, neste momento clarificar alguns aspetos relacionados com os principais métodos de recolha direta da informação no terreno e a natureza específica dos procedimentos, de acordo com o quadro de referências teóricas e as características do objeto de estudo.

Análise de Documentos

O tempo e o espaço são dimensões fundamentais na explicação do objeto de estudo, para a compreensão dos processos sociais que os constituem historicamente. Embora tenhamos escolhido a atualidade como o período da investigação, este recorte histórico levar-nos-á, certamente, à procura da origem dos factos e, neste sentido, faremos recurso do passado. Quanto à questão espacial, o tema requer informações de nível nacional, principalmente nos aspetos legais, no que diz respeito às políticas de educação e de formação dos enfermeiros dos dois países. No que diz respeito às dimensões de análise de nível meso e macrosocial, a primeira abordagem à caracterização geral dos hospitais e concretamente das unidades de cuidados intensivos tem por base um conjunto de dados recolhidos nas próprias instituições. É o caso do sistema de registo do NAS, disponível nas unidades de cuidados intensivos, cuja análise subsidiará a compreensão da carga de trabalho dos enfermeiros e a sua relação com a formação naquele contexto.

Inquérito por entrevista

A entrevista semidirectiva baseia-se na utilização de um guião, permitindo aos entrevistados exprimirem-se, seguindo o curso do seu pensamento (Albarelo, et. al. 1997).

A opção por este tipo de entrevista, como principal técnica de recolha de dados no terreno, justifica-se pela sua adequação à recolha de testemunhos dos diversos enfermeiros sobre as suas práticas e perspetivas atuantes no quotidiano das unidades de cuidados intensivos. As diversas interpretações permitem apreender os processos de ação e as experiências dos atores geradas naquele contexto (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A proximidade estabelecida com os entrevistados e a natureza compreensiva das entrevistas levar-nos-á a optar pela sua gravação para posteriormente serem transcritas na íntegra. As entrevistas, de duração de cerca de 30 min,

ocorrerão em local combinado com os entrevistados e em horário de sua conveniência. A integração de cada participante na entrevista será sujeita ao consentimento escrito e esclarecido, com uma respetiva cópia entregue no momento da realização da entrevista.

Observação não participante

O trabalho de campo tem início em novembro de 2015 e termina em janeiro de 2016. As deslocações às unidades de cuidados intensivos envolvem a nossa presença durante algumas horas, pela importância das dimensões sociais que aí se observam, o confronto sistemático entre, por um lado, a visão do mundo e da sociedade dos atores sociais locais, obtida através de vários tipos de depoimentos verbais e, por outro, os dados obtidos por observação direta. Durante a nossa presença nas unidades recorreremos a este método, utilizando uma grelha de observação para registo de acontecimentos significativos ao tipo de estudo. A grelha de observação é constituída por dois tópicos – i) Dinâmicas de trabalho na Unidade de Cuidados Intensivos (espaços, tempos, profissionais, doentes, métodos de trabalho); ii) os atores, o contexto de trabalho e a formação (processos de formação, carga de trabalho). Este guião contém espaços para as notas de campo e o seu registo é feito após as nossas deslocações às unidades de cuidados intensivos.

Procedimento

A investigação empírica inicia-se após se obter a aprovação dos Conselhos de Administração dos Hospitais selecionados, e respetivas Comissões de Ética. Uma vez obtidos os pareceres favoráveis de todas as entidades supracitadas, a investigadora agendará uma reunião prévia com os Enfermeiros Chefes, das respetivas Unidades de Cuidados Intensivos, a fim de explicitar os objetivos do estudo, expor a metodologia planeada para a recolha de dados e, definir a melhor estratégia para a sua implementação, i.e., para obter a participação voluntária dos sujeitos alvo de estudo (e.g., enfermeiros). As unidades de cuidados intensivos selecionadas são de caráter polivalente, situadas em hospitais universitários em dois países distintos.

Todos os enfermeiros participantes no estudo serão referenciados à investigadora pelo Enfermeiro Chefe, após o que se marcará reunião com os potenciais participantes, a fim de se proceder ao esclarecimento dos propósitos do estudo. O anonimato e a confidencialidade dos dados serão preservados ao longo de toda a investigação.

A leitura transversal e analítica dos dados, obtidos por entrevista (semi-directiva), integra, em grande medida, procedimentos que envolvem a organização, a codificação e a categorização das informações recolhidas e a sua posterior análise de conteúdo (Bardin, 2004).

Considerações finais

A afinidade que liga Portugal e Brasil é historicamente conhecida pelo processo de colonização, no entanto ambos os países sofreram evoluções estruturais fruto da globalização económica. No interior das organizações é possível realçarmos semelhanças e diferenças culturais. Neste sentido, e não desprezando a normatividade em vigor nos contextos de saúde, parece-nos importante adotar um posicionamento antropológico. Significa que o objeto de estudo ao encontrar-se no seu contexto deve ser olhado a partir das suas relações com outros objetos e atores sociais. Embora haja uma focalização do objeto de estudo de âmbito particular, nas duas Unidades de Cuidados Intensivos, ele não será analisado de forma isolada, mas sim atribuindo-lhe importância a partir dos sujeitos e ao conjunto de relações onde ele se situa, num tempo e num determinado espaço.

Este posicionamento aproxima-se de uma perspectiva Weberiana concretamente no seu contributo da análise, na medida em que nos propomos culturalmente e sociologicamente compreender e interpretar o comportamento dos atores sociais, assim como o significado das organizações e práticas políticas identificadas.

Em síntese, este estudo comparativo embora seja uma reconstrução sócio histórica das práticas de educação e formação dos enfermeiros beneficia também dos recursos metodológicos da sociologia pelas técnicas e métodos

de investigação, destacando os problemas dos sujeitos sociais no seu contexto de trabalho. Neste sentido, a observação, a entrevista e análise documental são os principais instrumentos de recolha de dados.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bringsvora, H., Bentsen, S. & Berland, A. (2014). Sources of knowledge used by intensive care nurses in Norway: An exploratory study. *Intensive and Critical Care Nursing*, 30, pp.159-166.
- Ellström, P. (1983). Four faces of educational organizations. *Higher Education*, 12, pp.231-241.
- Franco, M. (2000). Quando nós somos o outro: Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, ano XXI, 72, agosto, pp.197-230.
- Lima, L. (1998). A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal. (1974-1988). Braga: Universidade do Minho.
- Macedo, A. (2002). Ensaio preliminar para a construção de um modelo teórico de análise da formação em contexto de trabalho hospitalar. Investigação em Enfermagem. *Edições Sinais Vitais* 6, pp.51-60.
- Macedo, A. (2006). A qualidade na formação em contexto hospitalar: uma reflexão crítica. In M. S. e Costa & M. E. Leandro (Orgs.), *Participação Saúde e Solidariedade: Riscos e Desafios*. Braga: Universidade do Minho.
- Miranda, D., Nap, R. Rijk, A., Schaufelli, W., Lapichino, G. & the members of the TISS Working Group (2003). Nursing Activities Score. *Critical Care Medical*. 31(2), pp.374-382.
- Quivy, R. & Compenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gonçalves L. & Padilha K. (2007b). Fatores associados à carga de trabalho de enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva. *Rev Esc Enferm USP*, 41(4), pp.645-52.
- Panunto, M. & Guirardello, E. (2012). Carga de trabalho de enfermagem em Unidade de Terapia Intensiva de um hospital de ensino. *Acta Paulista de Enfermagem*. 25 (1), pp.96-101.
- Queijo, A. (2008). Estudo comparativo da carga de trabalho em unidades de terapia intensiva geral e especializadas, segundo o Nursing Activities Score (NAS) [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem.
- Telles S. & Castilho V. (2007). Staff cost in direct nursing care at an intensive care unit. *Rev Latinoam Enfermagem*. 15(5), pp.1005-1009.
- Trepichio, P., Guirardello, E., Duran, E. & Brito, A. (2013). Perfil dos pacientes e carga de trabalho de enfermagem na unidade de nefrologia. *Rev Gaúcha Enferm*. 34(2), pp.133-139.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO DOCENTE NO MARANHÃO

Vanessa Dantas & Carlos Bauer
Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo

Introdução

Ao realizarmos este estudo, o fizemos com o desígnio de colaborar para a ampliação das pesquisas que se fazem no âmbito da Rede de Pesquisadores Sobre o Associativismo e o Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação – Rede Aste, procurando inseri-lo no campo da história social da educação, área a qual tem se destinado os nossos estudos no interior do Grupo de História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Nove de Julho.

Para tanto, inicialmente, trazemos à tona alguns aspectos da história dos professores do Brasil, as reformas implantadas no período da ditadura civil-militar, a compreensão crítica do contexto sócio-político daquele conturbado momento, com o objetivo de analisar as disposições político-educacionais na esfera federal e a sua efetivação na esfera estadual, com isso, procurando localizar as modificações ocorridas no ensino com a ascensão de novos sujeitos políticos ao governo e, sobretudo, identificando os pontos nevrálgicos das lutas por direitos sociais no período histórico estudado. Porém, o nosso objetivo confesso é o de contribuir com o preenchimento de algumas lacunas existentes na história social da educação do Estado do Maranhão.

Antes de tudo, importa-nos esclarecer que este estudo se escora na concepção que temos da sociedade brasileira, na forma em que se encontra dividida por classes sociais e daquilo que entendemos do papel do Estado, enquanto entidade que viabiliza os interesses da classe dominante e que, na educação, e por meio dela, reproduz a ideologia de dominação de uma classe sobre a outra. É no interior dessa concepção elementar que, em nossa opinião, reside a necessidade do Estado controlar as instituições de ensino, a fim de assegurar o poder, a dominação ideológica e a reprodução social, além de instrumentalizar os sujeitos que compõem essa sociedade, no sentido de expandir o modelo econômico, político e promover os interesses do capital.

Aportes teóricos e justificativas da pertinência da comunicação

Prestes a completarmos trinta anos da conquista da democracia e do Estado de direito, torna-se possível identificar que as consequências das políticas educacionais adotadas pelos sucessivos governos que constituíram a chamada ditadura civil-militar, como também alguns dos seus ideais continuam presentes na educação brasileira. Como afirmam Ferreira Jr. e Bittar o que explica tais permanências é a “descontinuidade sem ruptura, isto é, a passagem de uma ordem institucional para outra conservando elementos estruturais da anterior” (2006, p. 1160). E, corroborando com os autores, é importante também lembrar que isso ocorre devido à presença de determinados personagens e seus sucessores no cenário político do país que se esmeram em disseminar a ideologia de que os brasileiros viviam melhores sob a égide dos governos militares.

Assim, completados pouco mais de cinquenta anos do golpe militar, acreditamos ser oportuno o estudo do contexto educacional no Maranhão nesse período, sobretudo do impacto sofrido pela escola pública de educação básica, que foi a mais atingida pelos efeitos da repressão e concepções autoritárias então vigentes. No entanto, não existe a intenção de fazermos apenas um trabalho descritivo, antes, pelo contrário, objetivamos compreender as condições que desencadearam o surgimento das mobilizações dando origem à organização como método de luta dos trabalhadores em educação, pontuando conquistas, derrotas, experiências e organizações política e sindical que tiveram importante papel social, notadamente, na esfera educacional nesse período.

Como aporte teórico, nos aproximamos de clássicos, como Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lênin e Leon Trotsky (2008) na intenção de fundamentarmos a luta de classes e os esforços políticos, associativistas e sindicais como ponto de apoio para a construção das concepções de mundo e da organização da classe trabalhadora; E. P. Thompson (1998) no que tange a percepção da história, sobretudo, a história social; procuramos ainda, nos fiar nas interpretações dos estudos desenvolvidos pela Rede de Pesquisadores Sobre Associativismo e Sindicalismo em Educação – Rede Aste – a propósito da qual, comentaremos mais a frente. E para nos apoiar na compreensão da conjuntura política, econômica e social do Maranhão, no tempo delimitado para este estudo, nos baseamos nos trabalhos de Caldeira (1978), Buzar (1988, 1975) e Bonfim (1985).

Esse resgate histórico possibilitará compreender os primeiros passos da organização dos professores e seus desdobramentos no espaço e tempo social, político, educacional e econômico aqui considerado, bem como suas formas de mobilizações desencadeando o maior sindicato de trabalhadores em educação do Maranhão, contando atualmente, com cerca de 30 mil filiados.

Para isso, torna-se necessário ir além e reconhecer, como afirma Saviani que somente “no terreno da História, isto é, no âmbito do desenvolvimento de situações concretas, essa questão pode ser dirimida” (2011, p. 8), e oportunizar a formação de uma consciência reflexiva e crítica da realidade, que venha num processo dialético corroborar e pesar na construção de uma sociedade que preconize políticas de igualdade e valorize mais homens e mulheres em detrimento do capital, e não o contrário.

Alguns autores justificam o pouco interesse de pesquisadores por essa temática, afirmando que a mesma é vista como um tema marginalizado. Porém, basta considerar a existência impregnada e o domínio do pensamento da classe dominante na sociedade ocidental para conseguiremos entender tal ponto de vista. Apesar disso, temos observado que o número de estudos tem se alargado paulatinamente, por meio da disseminação de sua relevância social, por meio do significado que essas lutas representam para a transformação e promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto,

[...] o que se constata é um significativo crescimento na quantidade de trabalhos publicados a respeito da organização sindical docente nas últimas décadas, em especial, dos anos 80 em diante. Pode-se acompanhar o tema como objeto de estudo de variadas teses, dissertações, artigos de revistas, livros, periódicos, entre outras publicações. Constituiu-se inclusive uma Rede de pesquisadores que se dedica ao tema, intitulada: Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (REDE ASTE). Tal Rede, através da organização de Seminário, destina-se como espaço para divulgação e discussão da produção acerca da referida temática. (Klumb, 2012, p. 02)

Márcia Klumb, apresenta a produção teórica no campo do movimento sindical de trabalhadores em educação no Brasil, e aponta inúmeros caminhos já trilhados por pesquisadores em trabalhos desenvolvidos nas últimas décadas, delimitados em diferentes épocas e espaços. Entre eles, apontamos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da Rede Aste, como: Bauer; Diniz e Paulista (2013); Boito (1991); Dal Rosso (2011); Ferreira (2009); Gindin (2006); Gohn (1993; 1997 e 2003); Oliveira (2010); Rêses (2008); os quais têm influenciado trabalhos de diversos pesquisadores por todo o país.

Baseada no materialismo histórico-dialético e seus desdobramentos no campo da cultura e da história social, a perspectiva adotada para o desenvolvimento deste trabalho é a compreensão, por meio de uma abordagem qualitativa, do fenômeno social do associativismo docente, considerando a trajetória e a transição do associativismo para o sindicalismo em tempos de redemocratização do Brasil.

Optou-se por essa abordagem pois ela possibilita uma compreensão significativa do problema, além do que a abordagem de cunho qualitativo pode assumir muitas formas e ser inserida em diversos contextos.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 1995, p. 21)

O método dialético, entre outras coisas, nos objetiva interpretar a realidade com enfoque na totalidade dos processos que a regem e no reconhecimento da existência do princípio de contradição desses fenômenos. Por isso, está muito ligado ao tema proposto para a presente pesquisa sobre a emergência do Associativismo e Sindicalismo em Educação, num cenário social reconhecidamente povoado de tensões e contradições na realidade histórica e social.

Torna-se relevante mencionar que objetos de pesquisa em educação, no que tange a história social dos trabalhadores em educação só ganham importância política e social se forem compreendidos por um enfoque crítico.

A Educação Básica, o Regime e as Reformas no Brasil - um breve panorama

O governo militar, com seu regime centralizador, buscou controlar o país de diversas formas. A educação, por exemplo, foi usada como aparato do Estado para difusão dos conceitos ideológicos por eles defendido.

Para tanto, o regime fez uso de decretos, enviesados de autoritarismo que, no ano de 1968, tomou proporções maiores, com o ato Institucional nº 5, o AI-5 –, marcado pela repressão e perseguição dos segmentos sociais defensores de ideologias opostas ao projeto social, econômico e político defendido pelos militares.

Nas escolas, esse controle se dava, por meio da censura ao conteúdo ensinado, aos livros adotados, aos termos que podiam ser usados. A disciplina de História, por exemplo, passou por medidas restritivas, tanto no âmbito da formação como, também, na atuação dos professores. O currículo foi reorganizado no sentido de desempenhar a função de principal instrumento de controle ideológico e romper com quaisquer possibilidade de resistência ao regime imposto.

As Comissões da Verdade¹⁶⁶ tem evidenciado a grande perseguição contra professores com e sem histórico de militância em função de seus posicionamentos ideológicos. Muitos foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, outros se recolheram a vida privada, alguns demitidos, trocaram de profissão, presos, torturados, chegando muitas vezes a terem suas vidas ceifadas pela violência.

Professores afirmam que o pensamento de Paulo Freire, por exemplo, era vedado em muitas escolas e também nos cursos de formação de professores. O professor e deputado Chico Alencar (PSOL-RJ), conta que, também, teve um livro censurado nesse período, chamado “História da sociedade brasileira”, e que outra forma de perseguição e controle a professores de 1º e 2º graus que passassem em concurso público, era a necessidade de apresentar um “Nada Consta” do Departamento de Ordem Política e Social - DOPs.

Para dirimir as forças de pensamentos oposicionistas, os militares se preocuparam, ainda, com a criação e implementação das conhecidas disciplinas: Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica, regulamentadas pelo Decreto-Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1.969, que as tornou obrigatórias nas escolas, inclusive nas instituições de 2º grau.

O Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo, invadindo universidades, prendendo estudantes em confrontos com o autoritarismo policial, sendo, inclusive, que alguns foram calados para sempre; a União Nacional dos Estudantes foi proibida de funcionar; o Decreto-Lei n.º 477 inibiu alunos e professores; e o Ministro da Justiça declarou que estudantes tinham que estudar e não fazer baderna.

No entanto, mesmo com toda repressão e esforço para combater a resistência, a década de 1960 terminava com a reivindicação dos mais variados segmentos sociais pela redemocratização das relações políticas no Brasil. Nesse momento, as organizações de professores crescia por todo o país, em prol da defesa da educação tomando novos rumos. Isso porque, até então, a postura da maioria daqueles que faziam o magistério era passiva. Uma parte do professorado, inclusive apoiou o golpe militar. Contudo, o cenário instaurado naquele momento, promoveu entre a categoria, o florescimento de um novo olhar, crítico, constituído nas bases da resistência contra a opressão oriunda do regime militar.

¹⁶⁶ Grupos formados para investigar a violação de direitos humanos ocorridas no Brasil, por agentes do Estado, no período que antecedeu a ditadura civil-militar até a transição democrática.

As reformas educacionais implementadas por meio das Leis n.º 5.540/68 e 5.692/71, foram um divisor de águas na composição social da categoria dos professores de 1º e 2º graus no que diz respeito as transformações ocorridas na sua origem econômica e cultural. Agora, estes profissionais, encaixavam-se nas classes médias populares. Os estudos de Ferreira Jr. e Bittar, propiciam uma reflexão esclarecedora sobre a categoria dos professores públicos nesse período.

Do ponto de vista da extração social, a nova categoria dos professores públicos do ensino básico resultou, fundamentalmente, de duas vertentes da estrutura de classes da sociedade brasileira contemporânea. A primeira foi constituída por aqueles que sofreram um processo de mobilidade social vertical descendente, ou seja, pertencia as camadas da burguesia ou das altas classes médias e foram proletariados econômica e socialmente no curso de monopolização que as relações de produção capitalistas tomaram nas últimas décadas. Já a segunda, originou-se de determinadas frações das classes médias baixas ou das camadas dos trabalhadores urbanos que se beneficiaram da expansão da educação universitária, a partir dos anos 1970, e efetivaram uma mobilidade vertical ascendente na pirâmide da estrutura social. (2006, p.72)

A expansão da categoria dos professores era necessária por conta de dar à formação educacional um cunho profissionalizante. Planejava-se fazer com que a educação contribuísse de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira. Porém essa ampliação constituiu-se social e culturalmente pela “via-crúcis” da política de arrocho salarial e da precária formação inicial pedagógica, tornando possível afirmar, assim, que “a nova composição social dos professores nasceu sob o signo social da proletarização” (2006b, p.1166).

Associado às reformas, além da ampliação do quadro de profissionais docentes no país, pensava-se também, em erradicar definitivamente o analfabetismo através de um programa nacional, levando-se em conta as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região. Para erradicar o analfabetismo foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF, que se assemelhava em sua didática, no Método Paulo Freire. O MOBRAF propunha erradicar analfabetismo no Brasil, no entanto, não conseguiu. E entre denúncias de corrupção, foi extinto.

As políticas educacionais implementadas pelo regime militar influenciaram rapidamente os sistemas educacionais estaduais de todo o país, e conforme nos propomos, daremos aqui, destaque ao contexto educacional maranhense, partindo da compreensão do cenário político-social desse espaço, naquele momento.

A Conjuntura Política e Educacional Maranhense antes de 1964

Reconhecendo nossas limitações diante da imensidão histórica imbricada à nossa temática de estudos, deixamos claro, desde o início, que este modesto trabalho tem um ponto de partida. Entretanto, em tempo algum, o limitaremos a um ponto de chegada. Nossa intenção é de nos encontrarmos com fatos, identificar contradições e nesse percurso estabelecer uma relação dialética com a finalidade de analisar e interpretar a realidade de forma crítica.

Reiteramos que o Estado do Maranhão é apenas o espaço que elegemos para objetivar nossa análise, e que só é possível analisar o processo e seu caráter global, se reconhecermos e refletirmos sobre as especificidades que permearam a realidade.

A conjuntura educacional no âmbito nacional, segundo Romanelli, no período que antecede o foco desta pesquisa - o período da ditadura civil-militar - foi descrito

A Normalidade democrática, o nacionalismo e o populismo caracterizaram a vida política nesse período, enquanto prosseguia a implantação da indústria pesada e acentuava-se o crescimento da indústria leve. Radicalizaram-se posições ideológicas com as esquerdas e as direitas surgindo, de forma atuante, no cenário nacional. Quanto à educação, esse período se caracterizou pelo reinício das lutas ideológicas, em torno do projeto de Lei das Diretrizes e Bases. (2014, p.129)

Compreendendo, portanto, o cenário brasileiro, prosseguimos na tentativa de descrever ações realizadas no Estado do Maranhão e suas implicações no âmbito educacional. Neste sentido, é preciso compreender a forma como se estruturou a política-partidária maranhense, até o início da década de 60. Os senhores de terra, que ali dominavam o setor rural, e os povoados do interior do Estado, perduravam o paradigma do “coronelismo” político herdado do

período da República Velha. Assim, a política se processava nas relações estabelecidas pelos coronéis, o governo estadual e o governo federal.

Nessa conjuntura que visualizamos a acentuada presença de Victorino Freire, em torno do qual se desenvolveu uma política baseada no clientelismo. Victorino manipulou a política do Estado e dominou o Maranhão por vinte anos,

A sua liderança montava-se na disciplina partidária e no respeito pelo chefe político dos Municípios que, segundo Vitorino, era a autoridade máxima na sua zona, mandando tanto quanto o Governador, que na maioria das vezes também era um coronel. Ostentava nos círculos políticos sua bandeira de luta, sintetizada na frase: "Aos amigos tudo, aos inimigos a lei"³ 167. Como se percebe, prevalecia uma política pautada no clientelismo, na permuta de favores, que em última instância, estava a serviço dos interesses do grupo oligárquico, detentor do poder. (Bonfim, 1982, p. 16)

Sendo essa a conjuntura político-social na qual viviam os maranhenses naquele período, não é de espantar que fraudes eleitorais tenham favorecido e sustentado o "status quo". É certo que nada de novo, tinha a oposição para oferecer, no entanto, ela existia e se via sempre derrotada, uma vez que o poder judiciário corroborava para esse fim.

As bases da política educacional maranhense, portanto, se amoldavam às características do coronelismo, ou seja, estruturavam-se na política paternalista, onde o que norteava o ensino e todo o sistema educacional estava intrínseco aos interesses particulares dos detentores do poder, e onde todo e qualquer progresso realizado era "oferecido como favor" da parte dos coronéis e senhores de terra.

Toda essa retrógrada disposição e ordem dos elementos que constituíam as raízes da educação maranhense podia ser visto pelo reflexo dos indicadores de acesso à escola. De acordo com os arquivos do Governo do Estado Do Maranhão, nos anos 1960, a população escolarizável era de 275.000, no entanto, somente 61.071 tiveram acesso à escola, o que deve justificar o índice de 64% da população caracterizada como analfabeta.

Bonfim, neste sentido, reconhece o projeto educacional como aparato direcionado pela organização sócio-política e econômica, quando afirma que "ela se atrelara ao poder dominante, adquirindo suas formas e recompondo suas nuances, tendo caráter eminentemente político, constituindo-se desse modo como um elemento a serviço da oligarquia" e da ideologia que esses grupos carregavam consigo.

Reiniciava nesse período as lutas ideológicas em torno da organização do sistema educacional. Polêmicas em torno do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação foram suscitadas, como: a centralização e descentralização do controle do ensino pelo Governo Federal, liberdade de ensino e abertura para escolas de iniciativa privada, inclusive no que se referia aos recursos. Contudo, sua implementação se deu por meio da Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Como declara Romanelli, (2014) "a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam", e foi sob essa ótica que Bonfim, avaliou:

Diria que no caso do Maranhão, a Lei de Diretrizes e Bases teria atravessado esses fatores, visto que se algumas mudanças aconteceram não se poderia atribuí-las à existência de um texto legal a pressioná-las. (1982, p. 104)

A autora confirma que mesmo com a regulamentação da educação para todo o país, no Estado do Maranhão os interesses de uma pequena minoria continuavam sobrepondo às necessidades da população.

Chega Newton Bello ao Governo do Maranhão (31/01/61) e desde sua campanha eleitoral enfoca a necessidade de incrementar o ensino particular por perceber a impossibilidade do Estado de arcar com todo o ônus da educação. (id. *ibid.*)

Essa era uma reivindicação levantada pela igreja católica que, agora, respaldava-se na nova lei. Ela influenciava diretamente a política partidária maranhense, que tinha interesse pelo ensino secundário, pelo lucro desse comércio e pela doutrinação, onde outrora exercia com toda liberdade. Embora, a legislação defendesse um ensino laico, ela própria, no final das contas, sempre se constituiu resultado dos interesses das classes dominantes.

³ O Segredo de Vitorino. Jornal do Dia. São Luís, 27 de outubro de 1954 apud Bonfim, 1982.

Se avaliarmos criticamente, por exemplo, a “ajuda internacional” recebida a partir de 1965, por meio do programa MEC/USAID (Arapiraca, 1982 apud Saviani, 2008. p. 297) podemos identificar e concluir a predominância da ideologia dominante em cada uma de suas propostas no que tange a expansão do modelo econômico capitalista. Em nome da democratização do ensino, a expansão do sistema educacional da forma que se deu, obteve respaldo legal, porém, é notório que esse crescimento de matrículas ocorreu, bem como a estruturação do ensino profissionalizante, com a finalidade de preparar mão de obra para ocupação de funções nas indústrias que se instalavam naquele momento.

Essa política veio a se potencializar no Maranhão, a partir da ruptura do governo de Victorino Freire e a ascensão de José Sarney 168 na administração pública maranhense.

O Contexto Político-Educacional Maranhense após 1964

A “Revolução de 1964” trouxe para o Maranhão grandes mudanças no cenário político. Para Caldeira “o sarneísmo, de modo direto, não é produto do udenismo local, [...] é produto da Revolução de 1964 (ou mais especificamente dos governos Castelo Branco e Costa e Silva) e da própria ARENA” (1978, p 87).

Assim, com o apoio do Governo Federal, Sarney assumiu o Governo do Estado em 1966, afirmando

[...] nada temos a continuar, tudo temos a inovar, em nosso Estado [...] estamos sepultando um passado embrutecido pela ausência, pelas carências de toda a ordem. Um passado em que as instituições foram empobrecidas e deformadas, quando não corrompidas ou viciadas. Um passado que nos encheu de vergonha, de pobreza e de mistificação; um passado que, por tudo isso, deve ser sepultado para sempre”. (discurso de posse de José Sarney, apud Caldeira, 1976, p. 42)

Deste modo, Sarney procurou planejar seu Programa de Governo com base nas diretrizes desenvolvimentistas que na região sul e sudeste já tinham forte atuação. Aliás, foi com esse discurso, que recebeu apoio direto do regime militar para ascender ao governo do Estado. Sua proposta era então, de implantação dos projetos industriais e agropecuários, o apoio do governo era fundamental, pois viabilizaria recursos e infraestrutura como suporte. Barbosa 169, descreve com rigor o pensamento idealizado que estava sendo difundido e que tinha origem no projeto autoral de Sarney, intitulado de “Maranhão Novo”. Ela coloca suas impressões de forma contundente, quando afirma:

Personalizando o projeto de um “Maranhão Novo”, José Sarney iniciou sua trajetória no comando da política maranhense. Cabe ressaltar que sua ascensão se deu na mesma medida em que os militares também assumiam o controle do aparelho de Estado brasileiro (Caldeira, 1978). Tratava-se, para José Sarney, de superar (na verdade, recompor), no campo político, o que denominara “atraso” e decadência. Nesse sentido, foi ágil na criação de uma infra-estrutura jurídico-política que possibilitasse o estreitamento dos laços com o capital monopolista. Apresentou as mudanças efetuadas no aparelho estatal como superação do atraso por meio da criação de novos dispositivos político-institucionais que, sob a égide da racionalidade burocrática, propiciassem a imediata ruptura com o passado. (Id. p. 2)

No entanto,

o corte simbólico entre o passado e o presente seria a marca que o diferenciaria da era vitorinista, identificada com o “velho” e com o “arcaico” da política maranhense. Articulando-se ao movimento de expansão do capitalismo monopolista no Brasil, sob a égide dos militares, o governo Sarney (1966- 1970) adotou uma política desenvolvimentista, materializada na aliança Estado-capital privado e na subordinação da máquina estatal aos interesses da acumulação capitalista, sem prejuízo da forte presença oligárquica. (Id. p. 3)

Em síntese, o pano de fundo é o mesmo: duas classes sociais com interesses e necessidades antagônicas lutando em um determinado espaço e tempo, onde a classe dominante detém o poder econômico e o poder político, em qual lugar acaba prevalecendo no âmbito da sociedade, sua ideologia.

¹⁶⁸ José Sarney natural do Maranhão, foi Deputado federal (1955/1966), Governador de Estado (1966/1970), senador da República (1970/1985; 1991) e presidente da República (1985/ 1990).

¹⁶⁹ Barbosa, Z. M. As “Temporalidades” da Política no Maranhão. http://www.pucsp.br/neils/downloads/v9_artigo_zulene.pdf.

Nesse contexto, a Educação assumi importante papel na reprodução ideológica presente na ideia do programa de governo "Maranhão Novo". Bonfim (1982) corrobora nessa análise e "situa a Educação como elemento político, por excelência". Desse modo, políticas no setor educacional foram desenvolvidas nos moldes do que a autora classifica por "imediatismo" uma vez que o "governo não ponderou a realidade do Estado em suas múltiplas e diversas dimensões". Vangloriavam-se de que, a partir de então, haveria planejamento, porém, o cerne das decisões que constituíam a política educacional do país estava preenchido por aquilo que era necessário ao plano governamental de desenvolvimento econômico do país e não pelas reais necessidades educacionais da população maranhense.

Embora a política educacional da Ditadura Civil-Militar tenha sido direcionada para as reformas do Ensino Universitário (Lei n.º 5.540/68) e do 2º Grau - atual Ensino Médio - (Lei n.º 5.692/71), seus efeitos foram devastadores para todo nível da Educação Básica e o que podemos ver, em geral, é uma crescente e inevitável precarização da educação não apenas no Maranhão, mas em todo país. Se, anterior ao período de 1964, o quadro se mostrava deficiente, após a inserção das políticas liberais, esse quadro mostrou debilidades ainda maiores. Pois a educação que outrora tinha caráter de formação humanística passa a dar espaço para as propostas tecnocráticas.

Os Planos Trienais oriundos do Governo Federal por meio do Ministério de Educação e Cultura (MEC), com plena participação dos Estados Unidos passam a nortear as ações do Governo Estadual em todos os setores. Ao discursar para a Assembleia Legislativa, o Governador Newton Bello, em 1963, mostra que as empreitadas da USAID, foram anterior ao Golpe de 1964, e que o mesmo corroborava com as propostas da mesma: "Firmamos um convênio para a execução do plano trienal de Saúde. O Plano trienal de Educação está sendo presentemente estudado pelos técnicos da USAID/Brasil" (Bello, 1963 apud Bonfim, 1982).

Para dar sustentação ao Plano Trienal a Lei 2.335 de 13 de dezembro de 1963, foi promulgada, a fim de reestruturar a Secretaria de Educação do Estado e de lhes responsabilizar pela execução de um plano estruturado num espaço alheio a realidade dos maranhenses. Além disso, enquanto a secretaria esta sendo reorganizada, foi criada também a Comissão Executiva do Plano Estadual do Maranhão - CEPEMA -, com a função, sobretudo, de garantir meios para execução do Plano, uma vez que esta era responsável pela gestão dos recursos financeiros. Ao relatar a origem desses recursos, Bonfim afirma, que:

É evidente que a ajuda maciça adviria da USAID, fato que motivaria o próprio direcionamento do Plano, contemplado com uma soma de recursos financeiros superior a qualquer pretensão do Estado, àquela época, para a condução da política educacional. Basta constatar que o índice geral de analfabetos no Maranhão era de quase 80%. Diria que a ajuda despontara para resolver os problemas quase crônicos do Estado, que responsabilizava a inércia e a carência do sistema educacional (falta de professores, equipamentos, mobiliário, material didático e salas de aula) "a insuficiência de recursos financeiros federais e estaduais destinados a esta finalidade". (1982, p. 116)

Havia a ideia de que para empregar esses recursos financeiros e suprir as necessidades que limitavam o desenvolvimento da educação no Maranhão, era mister vincular a teoria da administração de empresas organizadas segundo o modo de produção capitalista, pois como corrobora Russo, "a escola constitui um empreendimento cuja administração não requer nenhuma consideração especial, a não ser, é lógico, levar em conta sua matéria-prima – o aluno" (2004).

Desse ponto de vista, o objetivo era, conforme afirmou o próprio José Sarney num documento intitulado "Política Educacional do Maranhão", "o preparo da juventude maranhense para a vida do Maranhão" (1964).

Documentos da Secretaria de Educação do Estado, mostram que as escolas da rede estadual apontaram um crescimento significativo em número de matrículas, o que denotava o início da democratização do ensino no Maranhão. No entanto, uma nova problemática surge, pois na mesma medida em que cresciam os índices de matriculados, ampliavam-se também, a margem de reprovação e de evasão nessas instituições.

Num levantamento realizado em 1967 para Secretaria de Educação, observamos, por exemplo, que apenas 6,7% dos alunos que ingressavam no primeiro ano tinham condições de cursar o ensino médio. E na mesma direção, havia um crescente percentual do analfabetismo, mostrando que o reconhecimento do governo acerca da problemática, não era suficiente para superá-la, mesmo que submetendo-a a projetos.

Com vistas a superação desse Estado arcaico instaurado no Maranhão, as políticas educacionais passariam a preconizar as desigualdades sociais e a mudança do currículo, objetivando o desenvolvimento econômico e inovador. Para isso, a Secretaria de Educação deveria estabelecer parceria com a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE -, prestando assessoria para equipes de planejamento. Estas deveriam desenvolver projetos de caráter iminente, cuja a diretriz está na preparação de recursos humanos; e que juntos formariam o Programa Oficial de Educação do Estado.

A maioria dos projetos eram voltados para o Ensino Médio e Superior, o que confirma a tendência tecnicista das políticas educacionais desenvolvidas naquele momento, sobretudo, para formação de recursos humanos. O que confirma o direcionamento dos poucos recursos a esses níveis de ensino, também, confirmando a incógnita - a educação básica maranhense entrou num profundo nível de precarização.

Os Projetos Bandeirantes, TV Educativa, Madureza, Centauro, João de Barro dentre outros, por mais que denotassem uma extraordinária "revolução na educação maranhense" alcançando um quantitativo expressivo em termos de matrícula e de afeição popular, pecava ao desconsiderar questões fundamentais. Bonfim (1982), ao relatar suas impressões acerca do Projeto Bandeirantes descreve:

Assim, estaria encoberta a premissa de que se antes de 1966 não houvera uma ação dinamizadora da educação de nível médio pelo Governo Estadual teria sido porque a forma de inclusão do Estado no modo de produção econômico não reclamara ainda esse tipo de educação. Tanto é que quando a equipe de planejamento interpreta o real, admitindo que tudo estava por ser feito no terreno educacional maranhense é porque está estabelecendo uma relação entre esse fato e a nova forma econômica que ganharia o espaço maranhense. Até parece que antes mesmo dela ser anunciada, devessem estar todos os setores, inclusive o educacional, preparados e a serviço do seu atendimento. Desse modo, a ação política aflora de modo sutil, parecendo àqueles menos avisados que o atraso educacional seria apenas motivado pela estagnação do sistema e pela má administração dos governantes, encobrendo a relação simbiótica existente entre a estrutura econômica e o desempenho atingido pelo setor educacional: a escassez de escolas, a inércia do sistema de ensino corresponderia ao próprio estágio atingido pelas forças produtivas naquele Estado nordestino, ainda não capturado pelo novo estágio do sistema de produção. (p. 167-168)

Com o passar do tempo, ficou manifesto que os avanços não chegavam e que as condições ainda eram muito escassas. Além disso, os professores eram dia após dia desvalorizados, chegando ao nível de serem, inclusive, substituídos por "orientadores de estudo" durante a vigência dos projetos TVE e Madureza, que utilizavam o recurso da vídeo-aula, descartando sumariamente a necessidade do professor.

Ao fazermos um levantamento em periódicos de grande circulação, identificamos nos jornais O Imparcial e Jornal Pequeno inúmeras matérias com denúncias acerca das mazelas sociais refletidas na educação ao longo dos anos. Elas confirmam que as condições objetivas daquele momento foram decisivas para a organização da Associação de Professores do Maranhão - APEMA -, fundada em 21 de dezembro de 1976 (Silva, 2013 p.163).



Jornal O Imparcial - 16 de fevereiro de 1978

Em matéria publicada 16 de outubro de 1979, em O Imparcial notamos a presença de professores reivindicando melhores salários e é interessante observar como a professora de História, Maria das Dores Teixeira descreve o profissional docente ao afirmar que: - “professor é uma profissão de esperanças, a gente sempre espera que um dia a coisa melhore e o nosso trabalho seja reconhecido. Em outras palavras digo que o professor ainda é um marginalizado”.

A pauta reivindicatória se estende ao longo dos anos, como vemos na matéria de 15 de agosto de 1982, onde Antonio Anacleto Ferreira, presidente da Associação de Professores do Maranhão (APEMA), crítica o setor educacional maranhense, reiterando a

[...] miséria reinante no setor educacional; dos salários achatados, aos que durante todo este ano, não ganharam ainda os seus ordenados, como a maioria dos professores dos Ginásios Bandeirantes, dos admitidos neste ano; além dos que lecionam em salas sujas, sem luz, sem água e sem ventilação, com crianças sedentas, sentadas no chão por falta de carteiras em inúmeros colégios. (O Imparcial, 15/08/82)

Essa situação perdurou, pois em 21 de junho de 1984 termos identificado uma paralização de 800 professores do segundo grau, em virtude de estarem sem receber seus vencimentos há 4 meses. Ferreira Jr. ao realizar o estudo sobre o período da ditadura militar e a proletarização dos professores, entende que esse não foi um problema específico de uma região, antes, todo o sistema educacional do país foi atingido, e afirma que

O arrocho salarial a que foram submetidos os professores durante o regime militar, aliado à expansão quantitativa das antigas escolas públicas de 1º e 2º graus, levou a categoria a transformar as suas associações profissionais, até então de marcante caráter recreativo, em verdadeiros sindicatos que passaram a formular e organizar a luta por melhores condições de vida e de trabalho. A maior expressão desse fenômeno foram as greves de milhares e milhares de professores, a partir do fim da década de 1970, em quase todos os estados da Federação. Esse tipo de movimento, pelo seu ineditismo à época, chamou a atenção da sociedade, que, a despeito de guardar da profissão uma imagem associada à abnegação e ao sacerdócio, apoiou as suas mobilizações. (2006, p. 1175)

Com a inflação desgovernada, houveram diversos momentos em que as entidades sindicais reivindicavam reajustes, houve um tempo em que os trabalhadores fizeram exigências na casa dos 250% para os funcionários públicos. Isso demonstra a magnitude de defasagem salarial dos professores. Mas a crise era geral. As matérias nos jornais apontam inúmeras greves, por exemplo, de profissionais de todas as áreas do setor privado, inclusive dos professores de escolas particulares de São Luís.

Em 1985, foi formada uma comissão de oito sindicatos e associações para coordenar as atividades de negociação junto ao governo, cuja base mantinha vínculo empregatício com o Estado (O Imparcial, 15/03/1985).

O movimento dos trabalhadores oficiais do Estado do Maranhão contava nesse mesmo ano com cerca de 20 entidades, o que refletia o nível de insatisfação reinante no meio das diversas categorias, originado pelos baixos salários e o alto custo de vida.

No Dia Nacional de Luta dos Professores Brasileiros, 11 de abril, a Associação dos Professores do Maranhão (APEMA) encaminhou ao governador Luiz Rocha uma carta aberta, em que reivindica o direito da categoria, desfrutar dos seus direitos inalienáveis. Em razão disso, a APEMA solicita o enquadramento ou a reclassificação daqueles professores que estão amparados por lei, no prazo de 30 dias, para que a categoria recupere a confiança nas autoridades constituídas e, assim, possa “ouvir os sinos da Nova República”. (O Imparcial, 13/04/1985)

A citação acima é fragmento de uma carta aberta enviada pela APEMA ao governador Luiz Rocha, onde a associação afirma que embora o reenquadramento e a reclassificação tanto dos celetistas como dos estatutários seja um direito líquido e certo, há mais de dois anos não vinham sendo cumpridos, e que há muito tempo a Associação tentava sensibilizar o governador para a “situação esdrúxula em que se encontrava a categoria” (APEMA apud O Imparcial, 13/04/1985). Na matéria, o jornal faz, ainda, alusão ao XVIII Congresso Nacional de Professores e a institucionalização do dia 11 de abril, como o dia nacional de luta por mais verbas para a educação, piso salarial de três salários mínimos, reajuste trimestral, Estatuto Nacional do Magistério, eleições diretas para diretores e delegados de ensino, constituinte livre, democrática e soberana, entre outros aspectos.

Ocorre que o Estatuto do Magistério de 1º a 2º graus há muito tempo não era respeitado pelos governantes, eximindo os direitos da categoria. Então a APEMA, em 06 de abril de 1984, enviou um Manifesto em prol da Reformulação do Estatuto do Magistério de 1º e 2º graus; em 09 de janeiro de 1985, enviou proposta de aumento e reuniões entre a Secretaria de Educação, gabinete do governador e representantes da associação, em busca de consenso no que tange o salário desses trabalhadores.

Apesar disso, a situação precária desses professores se arrastava. No interior do Estado a problemática era maior ainda. Na cidade de São Mateus (191Km da capital), no dia primeiro de maio de 1985, o Clube de Mães e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais daquela cidade, organizaram uma manifestação pública, onde ao tomar a palavra e denunciar a difícil condição de trabalho das professoras do ensino público municipal e fazer referência aos baixos salários, Maria da Cruz Alves, professora do Colégio Municipal Santa Clara, foi demitida de forma autoritária e truculenta. Josefa Doralice Bezerra, presidente do Clube de Mães mobilizou-se junto aos moradores da cidade, realizando um abaixo-assinado contra a atitude repressiva do prefeito Francisco Moraes de Araujo. Frente a esse fato, os moradores de São Mateus indagam:

O prefeito ainda não entendeu que o tempo de desmando acabou? Que na Nova República não é mais crime manifestar pacificamente o desejo de um salário justo e de uma condigna condição de vida? Que o prefeito acorde: os tempos mudaram e ninguém mais pode perder o emprego porque fala a verdade. (O Imparcial, 31 de maio de 1985)

Os questionamentos da população eram muito pertinentes e a atitude autoritária do prefeito não era um traço exclusivo seu, antes, essa era uma postura comum em várias cidades.

Ainda no ano de 1985, ocorreu a primeira e maior mobilização da categoria de professores públicos do Maranhão, a greve que começou a ser anunciada no início do segundo semestre advertiu que aconteceria com diversas paralisações até ser deflagrada em 1º de novembro de 1985 com adesão de toda rede de ensino público do Estado, que segundo o Jornal Pequeno, o quantitativo de professores paralisados chegava a 40 mil distribuídos por todo o Estado (Jornal Pequeno, 01/11/1985).

De acordo, ainda, com a matéria veiculada pelo Jornal Pequeno no dia 15 de novembro de 1985, a suspensão da paralisação no dia 15 de novembro não agradou boa parte do professorado. Isso ocorreu sob promessa de Roseana Sarney, filha do ex-presidente José Sarney, intermediar as negociações entre o Estado e APEMA.

Além da APEMA, outros movimentos grevistas eclodiram em várias instituições da cidade. Na Universidade Federal do Maranhão, a Associação de Professores da UFMA (APRUMA), exigia melhores salários e o movimento paredista ora contava com o apoio dos estudantes, ora não. Professores da setor privado, por meio do Sindicato dos Trabalhadores da Rede de Ensino Particular (SINTERP), deflagraram greve naquele mesmo período. Os motoristas de ônibus do transporte público também paralisaram suas atividades apresentando sua pauta de reivindicações; dentre várias outras entidades que se manifestavam em prol de melhores condições de vida.

Considerações finais

Quando a ditadura civil-militar foi instaurada no país, o Maranhão passava por uma ruptura na política, encerava o período do vitorinismo e iniciava uma era marcada pela ideologia desenvolvimentista apregoada por Sarney, atrelando o desenvolvimento econômico e a modernização do Estado à Educação, responsabilizando-a por esse processo de transição entre o Maranhão arcaico e o "Maranhão Novo".

Para isso, o governo acreditava que planejar as ações era suficiente para que projetos obtivessem êxito ao serem executados. O que deu errado? Os planos eram elaborados sem considerar os elementos estruturais da sociedade. No centro das preocupações não estava o desenvolvimento pleno do sujeito, com o oferecimento de condições objetivas e subjetivas para tal finalidade, antes, as atenções estavam voltadas para o desenvolvimento pleno da economia do Estado.

No entanto, a crise econômica que ocorria em todo país com o aumento da dívida externa, fez com que o magistério maranhense sofresse as consequências das políticas adotadas pelo regime militar. Motivo que levou os professores da rede pública maranhense a se organizar por meio da Associação de Professores do Maranhão,

como esclarece o jornal *O Imparcial* de 19 de junho de 1977, ao justificar a criação da entidade com o objetivo de “constituir um órgão que de forma coesa, venha defender os interesses da classe”.

A precarização do sistema educacional e o processo de proletarização dos trabalhadores em educação maranhense foi inevitável, constituindo com isso, mais um movimento de resistência as políticas do Estado autoritário, conservador, de cunho liberal, burguês, individualista, capaz de sacrificar seus filhos em prol do capital.

Referências bibliográficas

- Andrade, J. S. de. (1967). *Relatório apresentado ao Governador do Estado*.
- Aranha, L. A. A. (2006). *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna.
- Barbosa, Z. M. (2006). *Maranhão, Brasil: luta de classes e reestruturação produtiva em uma nova rodada de transnacionalização do capitalismo*. São Luís: UEMA.
- Barbosa, Z. M. (s/d). *As “Temporalidades” da Política no Maranhão*. http://www.pucsp.br/neils/downloads/v9_artigo_zulene.pdf.
- Bauer, C., Diniz, C. & Paulista, M. I. (2013). *Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil*. Paco.
- Bonbim, M. N. B. (1985). *Do velho ao novo: política e educação no Maranhão*. São Luís: UFMA.
- Costa, W. C. (s/d). *Do “Maranhão Novo” ao “Novo Tempo”: a trajetória da oligarquia Sarney no Maranhão*. <http://www.fundaj.gov.br/images/stories/observanordeste/cabral2.pdf>.
- Corrêa, R. (1993). *Formação Social do Maranhão: o presente de uma arqueologia*. São Luís: SIOGE.
- Fausto, B. (2014). *História concisa do Brasil*. 2ª ed. -, 6. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Ferreira Jr., A. & Bittar, M. (2006). *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Edições Pulsar & Terras do Sonhar.
- Gadotti, M. (1993). *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Gadotti, M. (2006). *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática.
- Ghiraldelli JR, P. (2009). *História da Educação*. 4a ed. - São Paulo: Cortez.
- Gohn, M. da G. M. (2009). Lutas e Movimentos pela Educação no Brasil a partir de 1970. *EccoS – Rev. Cient* 1(11), pp. 23-38.
- Gomes, Â. de C. & Ferreira, J. (2014). *1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil*. 1a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gonçalves, N. G. & Ranzi, S. M. F. (2012). *Educação na Ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná 1964-1985)*. Curitiba: UFPR.
- Romandelli, O. de O. (2003). *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes.
- Russo, M. H. (s/d). Escola e paradigmas de gestão *ECCOS – Rev. Cient*, 1(6), pp. 25-42.
- Saviani, D. (2008). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). O legado educacional do regime militar. *Cad. CEDES*, 76(28), pp.291-312.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Maranhão. (1971). Plano de Governo 1971/74 - Governador Pedro Neiva de Santana. São Luís.
- s/a. (1977). “APEMA elege sua primeira diretoria”. *O Imparcial*. 19 de junho.

- s/a. (1979). "Professores pedem melhores salários". *O Imparcial*. 16 de outubro.
- s/a. (1982). "Professores agradecem o enquadramento no Estado". *O Imparcial*. 15 de agosto.
- s/a. (1985). "Professora demitida por fazer protesto". *O Imparcial*. 31 de maio.
- s/a. (1985). "Professores vão ao governo e exigem direitos" (*O Imparcial*). 13 de agosto
- s/a. (1954). "O Segredo de Vitorino". *Jornal do Dia*. São Luís, 27 de outubro.
- s/a. (1985). "Professores decretam greve em busca de melhor salário". *Jornal Pequeno*. 22 de agosto.
- s/a. (1985). "Comando de Greve dos Professores justifica o movimento". *Jornal Pequeno*. 01 de setembro.
- s/a. (1985). "Professores em greve geral". *Jornal Pequeno*. 03 de novembro.
- s/a. (1985). "Professores em greve". *Jornal Pequeno*. 09 de novembro. http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Genero,_Sexualidade_e_Educacao/Trabalho/12_37_26_170-7453-1-PB.pdf

A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE MARIA ARAGÃO NO MARANHÃO

Vanessa Dantas

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo

Claudiana Pinheiro

Secretaria Municipal de Saúde, São Luís, Maranhão

Introdução

Com o intuito de ampliar e disseminar, a quem possa interessar, o leque de pensadoras brasileiras que de alguma forma tem influenciado gerações, optamos por uma mulher de características peculiares, arraigadas na materialização das condições objetivas de seu tempo, Maria José Camargo Aragão, a Maria Aragão. Com uma história de vida dedicada inteiramente à luta contra a opressão dos poderosos, essa mulher pobre, negra, maranhense, professora, médica e liderança política, sempre se manteve ao lado dos menos favorecidos, em nome de um bem maior, a democracia.

Maria Aragão era terceira de uma família de sete filhos. O pai era um guarda-fios dos telégrafos e descendente de escravos africanos, a mãe, uma descendente de índios e analfabeta. Nascida no Engenho Central, atual Pindaré-Mirim, uma das principais áreas de conflitos de terras, a comunista do Maranhão, como era identificada, viveu num momento em que o modelo de economia agrário-exportador sucumbia pela crise provocada com a expansão das indústrias têxteis.

Na sua trajetória, marcada pela fome e dificuldades financeiras, o papel da sua mãe, mesmo sendo analfabeta, foi decisivo na educação e formação sua e dos seus irmãos. Foi da mãe, a iniciativa de sair do interior para a capital, São Luís, a fim de proporcionar estudo de qualidade para os filhos, tida como única estratégia para fugir da pobreza.

Maria Aragão fez o curso Normal, pois segundo a mãe, ao se formar professora poderia ensinar e seria mais fácil arrumar um emprego. Assim o fez, sendo considerada uma aluna brilhante, mas já demonstrava interesse pela medicina. Com objetivo de fazer vestibular, para o qual o curso Normal não habilitava, fez o ginásial em dois anos, uma espécie de supletivo que possibilitava fazer tal exame.

A Faculdade de Medicina no Maranhão foi criada somente em 1957 e os maranhenses tinham que buscar essa formação em outros estados, geralmente com o apoio financeiro da família. Infelizmente, nossa personagem não partilhava dessa realidade privilegiada.

Em 1934, ao se deparar com sua mãe enferma, orientada por Dr. Carlos Macieira, foi buscar tratamento no Rio de Janeiro, porém, nesse ano a mesma veio a óbito. A morte de sua mãe a motivou a cursar Medicina. Com esse objetivo, fez o curso preparatório e conseguiu ingressar na antiga e concorrida Universidade do Brasil, (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro), no período de 1935 a 1942, e, em meio a muitas dificuldades, conseguiu se formar, médica.

Maria Aragão permaneceu no Rio de Janeiro com pouquíssimos recursos financeiros e foi submetida a muitos sacrifícios, o pior de todos era a fome, que sempre a acompanhara desde a infância, como ela mesma afirmava “[...] Vivi desde os primeiros anos de minha vida, este sinal, o sinal da fome [...]” (Aragão, apud Holanda, 2005, p. 24). Contudo, não desistiu da sua meta - concluir o curso.

Numa turma de 128 alunos do curso de Medicina, Maria Aragão era uma das 8 mulheres em meio a 120 homens. Durante esse período, com a ajuda do seu irmão, que era sargento do exército do Rio de Janeiro, conseguiu alguns alunos, para quem dava aulas particulares de português, pondo em prática a sua primeira formação, de professora normalista. Era com esse dinheiro que Maria Aragão conseguia sobreviver. No segundo ano de Medicina, em 1936, em consequência da péssima alimentação ficou doente e por pouco não desistiu do curso. Na pensão em que residia, onde vários conterrâneos se hospedavam, conheceu o jornalista maranhense, Amorim Parga e passaram a viver juntos. Em 1938 engravidou, mas devido à desnutrição, ao acúmulo de trabalho e de estudo, teve que optar por abortar, caso contrário, poderia vir a óbito, pois estava muito debilitada. Em 1939, já no quarto ano de Medicina, muito doente, desnutrida e abalada com a vida que levava, se viu obrigada a interromper o curso. Voltou para São Luís, adiando, temporariamente, o sonho de ser médica, mas no final desse mesmo ano, retorna ao Rio, retoma os estudos e começa a trabalhar como cuidadora de uma senhora, mãe de uma colega da faculdade.

Em 1941, optou por fazer concurso para enfermeira do Hospital Infantil Estadual Artur Bernardes, hoje Instituto Fernandes Figueiras, a outra opção seria ficar no internato mas não seria remunerada. “Meus colegas de Medicina fizeram o concurso que só dava direito a casa e comida. Os colegas pobres e outros não-pobres fizeram para interno, uma espécie de residência médica que não oferecia salário, mas dava apenas alimentação e alojamento” (Aragão, apud Holanda, 1991, p. 22). Trabalhava à noite, durante o dia, dedicava-se à faculdade, ao hospital e a dar aulas, período em que chegava a dormir por apenas três horas, das seis da tarde às nove da noite. Neste ritmo, cursou os três últimos anos do curso, concluindo-o em 1942, ano em que engravidou pela segunda vez, de um amigo, médico psiquiatra, o qual não revelou a identidade.

Em 12 de novembro de 1942, se forma médica pediatra, e vai trabalhar no Rio Grande do Sul, onde enfrenta grande preconceito por ser mãe solteira. Tempos depois Maria Aragão sofre novo golpe, a filha, Clarisse, morre vítima de uma grave doença, levando Maria Aragão a depressão, chegando a abandonar o trabalho. De volta ao Rio de Janeiro, deixa a pediatria e se dedica à ginecologia.

Por volta de 1944 começa a trabalhar no Hospital Miguel Couto (RJ), próximo a uma favela. Trabalhou lá durante três anos. Seu diferencial era a maneira de lidar com os pacientes. Não só atendia, mas tratava, cuidava, facilitava o atendimento junto a outros médicos, fornecia medicamentos. Nessa prática, começou a avaliar que atuar como médica ajudava, só que ainda era pouco para resolver as situações que se apresentavam. Questionava-se de que modo poderia contribuir expressivamente com as vidas daquelas pessoas, e passou a promover encontros com os moradores da favela, onde palestrava dentre outros assuntos, sobre saúde da mulher e higiene. Convidada pelas mulheres da comunidade a assistir um comício de Luis Carlos Prestes (em 1945) e, encantada com as palavras de coragem daquele homem recém saído da prisão e das relações e concordância ideológica que começara a manter com importante figura, decidiu entrar para o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Nesse mesmo ano, volta para o Maranhão com a missão de reforçar o partido (PCB), em São Luís. De acordo com Antônio Francisco:

[...] Aqui desenvolveu sempre intensa atividade política, agitadora nata que era, atuando nas portas das fábricas, fazendo comícios, escrevendo e distribuindo panfletos e jornais.” O partido chegou a conquistar 2.600 filiados, um número expressivo para aquele tempo. Seu comportamento destemido resultou em muitas pressões. E as perseguições foram inevitáveis, chegando a ser chamada por lideranças do clero de “besta fera”. Ainda assim, continuou sua jornada unindo a medicina e a política, no sonho de “libertar a humanidade”. (2005, p. 20)

Em 1946 o Partido Comunista conquista uma grande bancada parlamentar que participa da Assembleia Nacional Constituinte e chega a ter 200 mil filiados. E o Maranhão, por meio dos trabalhos encabeçados por Maria Aragão teve participação significativa nesse crescimento.

No jornal “Tribuna do Povo” (1945 - 1962), fundado por Maria Aragão, a mesma era diretora, redatora, secretária, além de ir para a porta das fábricas vender exemplares, aproveitava para colher informações, denúncias diversas, entre elas conflitos de terra, além de buscar outros materiais para reportagens. Uma das suas bandeiras de luta consistia, ainda na autorização da justiça maranhense a livre associação dos trabalhadores rurais para a conquista dos mesmos direitos dos trabalhadores urbanos, que sempre negava o pedido.

Os conflitos entre as oligarquias e os setores da burguesia industrial e financeira maranhense se intensificaram e o Partido Comunista do Brasil - PCB, volta ser considerado ilegal. E mesmo perseguidos, os trabalhadores rurais se organizaram, com apoio da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil - ULTAB, criaram as Ligas Camponesas que passaram a pressionar o governo sobre questões concernentes a Reforma Agrária.

Maria Aragão foi presa pela primeira vez em 1951, durante a revolta popular contra a política de Victorino Freire, na época, o jornal que dirigia, o Tribuna do Povo, fazia duras críticas ao governo vitorinista.

Apesar dos esforços do PCB em prol dos trabalhadores do campo, e a resistência à Ditadura Civil-militar, inicia a crise do reformismo no centro do partido e Maria Aragão critica essa linha reformista que se materializava no apoio a candidatura de João Goulart. Na concepção da militante maranhense, tal decisão resultaria no imobilismo do partido.

As críticas de Maria Aragão as decisões do PCB levaram o partido a enviá-la a União Soviética para um curso de formação. Ali, ela viveu por 1 ano e 3 meses.

Na volta, tempos depois, em meados de dezembro de 1965, foi presa novamente, pelo 24º BC. Afinal, sua história de vida dedicada inteiramente a luta contra a opressão dos poderosos, sua defesa pelos menos favorecidos e sua determinação, incomodava os detentores do poder.

Em maio de 1973, Maria Aragão voltou a ser presa, acusada de subversiva, foi levada pela Polícia Federal para Fortaleza, onde foi brutalmente torturada, sendo solta em 08 de março de 1978. Mesmo assim, em 1979, apoiou o movimento estudantil e a greve pela meia-passagem. Esse movimento foi marcado por forte repressão militar contra os estudantes e movimentos de apoio à causa.

Foi nesse período, também, que o Movimento Democrático Brasileiro - MDB, partido que abrigava os opositores ao 'regime militar', conseguiu eleger seu primeiro deputado da frente de esquerda maranhense, Haroldo Saboia.

Como médica, em São Luís, trabalhou primeiramente de forma gratuita, dirigia-se às casas dos pacientes e estes só pagavam sua despesa de transporte, pois ela não tinha dinheiro sequer para pagar o bonde, andava muito a pé "[...] foi com o povão atrasado, pobre, miserável, que eu consegui ser a doutora Maria Aragão [...]" (Aragão, apud Francisco, 1992, p. 92). Montou um consultório em sua residência, mas recebia muito pouco pelas consultas. Essa conduta, despertou a preocupação dos colegas que sugeriram que ela procurasse um emprego no Governo, ao que respondia: "[...] falo mal do governo, crítico o governo, boto no jornal o que ele é e depois vou lá pedir emprego? Vocês não estão vendo que não tenho cara para isso?" ((Aragão, apud Francisco, 1992, p. 169).

Até 1970, em 23 de dezembro desse mesmo ano foi nomeada médica. Começou a trabalhar no Posto de Saúde do bairro do João Paulo. Posteriormente, foi convidada a dirigir o Centro de Saúde do bairro do Anil, ambos municipais. Aceitou, após o compromisso de todos os funcionários de ajudá-la. A total colaboração deles resultou na elaboração de um projeto que alterava a estrutura administrativa e as instalações físicas, exigindo laboratórios, a criação um centro de puericultura e de um centro de imunização, entre outras inovações, que foram aprovadas pelas Secretarias de Saúde Municipal e Estadual. Entre muitas situações bizarras, chegou a ter que atender pacientes em seu consultório escoltada por militares.

Sua exposição nas causas dos menos favorecidos a fez ser rejeitada na maioria das instituições no Maranhão, contudo, a direção da Liga Maranhense de Combate ao Câncer, hoje Fundação Antonio Jorge Dino que abriga o Hospital Aldenora Belo, reconheceu o trabalho de Maria Aragão e a convidou para atuar na luta de combate ao câncer.

Com o intuito de defender a valorização da saúde da mulher, atendia suas pacientes procurando sempre informá-las sobre os cuidados a serem adotados, além de ter a preocupação de esclarecer o real sentido da condição de ser mulher. Num documentário realizado pela editora Expressão Popular, o depoimento de uma professora da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Mary Ferreira, exprime um pouco do pensamento de Maria Aragão e de como a mesma influenciava as mulheres do seu tempo, como pode-se ver abaixo:

“Nesse período eu iniciava minha vida sexual, também, e foi muito importante ouvir de Maria dizer: ‘Olha, você deve primeiro pensar em você, né? O prazer primeiro tem que ser seu. Esse tipo de questão, Maria já colocava na primeira consulta que eu tive com ela. A outra questão que ela colocava era da preocupação com a preservação. Olha você tem que se cuidar. E ela dava muitas dicas de como era esse cuidado, da parte da higiene pessoal, da parte do cuidado na própria relação. Então o meu primeiro contato com ela foi isso: uma pessoa muito preocupada com a minha condição de ser mulher e no meu exercício de iniciante na vida sexual’.” (Ferreira, 2014, 15” 59’)

Vale ressaltar, que a médica esteve ligada a três instituições: a Associação das Médicas do Maranhão (AMMA), a Sociedade de Obstetrícia e Ginecologia do Maranhão (SOGIMA) e a Sociedade Brasileira de Patologia Cervical Uterina e Colposcopia, locais onde ela costumava destacar as dificuldades enfrentadas pelas pacientes: “Companheiros, precisamos ajudar essa mulheres, elas não têm nem o que comer, quanto mais dinheiro para remédio ou seguir dieta.” (Aragão, apud Brito, 2005, p. 26).

Juntamente com outras mulheres Maria Aragão fundou o Grupo 8 de Março e, também, a Associação de Mulheres Médicas, que além de ter, inevitavelmente, o caráter de contraponto e resistência de mulheres maranhenses, tinha uma preocupação clara de envolver as mulheres com as questões sociais e políticas da época.

“Mas o 8 de Março nasceu como uma forma de mostrar uma outra tendência de organização de mulheres. Era uma tendência, um grupo mais ligado, eu diria, mais a tendência partidária, e embora Maria não colocasse isso verbalmente, nem as outras militantes, mas eu via o grupo 8 de Março como um grupo ligado a estância dos partidos e que pregava a organização das mulheres muito mais no sentido de fortalecimento dessa relação mais partidária. Ela também foi responsável pela criação da Associação de Mulheres Médicas onde ela leva para essa associação o discurso da saúde da mulher. E ela deu uma contribuição enorme pra formação de médica com uma postura mais política sobre o que que é um ser mulher dentro de um mundo onde a medicina sempre via a mulher como um sujeito neutro, sem corpo, sem alma”. (Ferreira, 2014, 30” 58’)

Maria Aragão, juntamente com outros militantes do movimento de trabalhadores maranhense, criou com muita luta, o Comitê Brasileiro de Anistia Seção do Maranhão e, estes, foram fortemente criticados por conta de suas pautas reivindicativas, como afirma, Haroldo Saboia 170 (2014).

[...] Nós éramos criticados, ironizados porque colocávamos as bandeiras de convocação da anistia ampla, geral e irrestrita, da convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, e as pessoas diziam que aquilo não dava voto. E a nossa bandeira era uma bandeira clara: Pão, Terra e Liberdade, e isso tem uma resposta popular muito grande, e foi fundamental para a reorganização das forças democráticas de esquerda no Maranhão, a partir do final dos anos 1970 e por toda a luta dos anos 1980 [...]. (Saboia, 2014, 32” 01’)

A médica dotada de um grande senso de liderança, enfrentou as oligarquias 171 políticas. Porém, nesse percurso, acabou se desiludindo com o viés ideológico do PCB em 1981 e motivada pela grande admiração que nutria por Leonel Brizola, filou-se ao Partido Democrático Trabalhista - PDT.

Na sua trajetória que sempre foi buscar o bem da humanidade, sua preocupação maior foi com a população menos favorecida. O modo diferenciado, humanizado de tratar os pacientes foi o que a fez ser admirada e respeitada pelos que foram atendidos e pelos colegas de profissão.

Maria Aragão construiu uma história em que não se consegue dissociar a médica da liderança política, pois articulou os dois mundos.

Atuar como médica era um meio de transformar a vida das pessoas pobres, daí o seu empenho pela melhoria das condições sociais. Visto que, mesmo presa - durante a ditadura militar de 1964-1985 -, não desistiu da profissão, fazendo dela uma bandeira de luta.

As causas sociais adotadas por Maria Aragão, como: construção de uma sociedade igualitária, enfrentamento a todas as formas de discriminação igualdade de direitos entre homens e mulheres, preservação do meio ambiente, desenvolvimento sustentável e saúde preventiva, a destacaram numa sociedade em que o protagonismo feminino era uma excepcionalidade. Holanda questionara: “Como ousava Maria Aragão sonhar ser médica? A situação da

¹⁷⁰ Militante político de esquerda do Estado do Maranhão e amigo pessoal de Maria Aragão.

¹⁷¹ Poder político concentrado nas mãos de poucos.

personagem parecia ainda mais ilusória quando consideramos que ela reúne características como ser pobre, negra, originária da roça e nordestina. Mas ela ousa corajosamente” (1991, p. 12).

Aos 81 anos de idade, na ativa e totalmente dedicada à saúde da população humilde e dos negros, morre em São Luís, em 23 de julho de 1991. Seu velório foi acompanhado por milhares de pessoas e foi homenageada por vários artistas maranhenses, exaltando sua trajetória de vida.

A fim de manter viva a sua luta contra a injustiça e a desigualdade social, um grupo de amigos de Maria Aragão, criaram o Instituto Maria Aragão, em 09 de fevereiro de 2001. O papel do Instituto é desenvolver atividades e apoiar ações em defesa dos direitos humanos, bem como, de organizar acervos de fatos históricos e à memória das lutas sociais e políticas no Maranhão.

Em 11 de setembro de 1997, o então deputado federal Haroldo Saboia apresenta o projeto de criação do Memorial Maria Aragão. Inaugurado em 25 de junho de 2004, na gestão do então prefeito Jackson Lago, foi a primeira obra de Oscar Niemeyer no Nordeste.

Dentre várias homenagens, em memória aos 50 anos de luta contra o golpe militar no Brasil, que começou na madrugada do dia 31 de março de 1964, foi lançado o documentário "Maria Aragão e a Organização Popular", produzido pela Escola Nacional Florestan Fernandes.

Maria Aragão deixa um legado de bravura, perspicácia e determinação, num período marcado por preconceitos e discriminações. Mesmo diante da realidade opressora, foi agente de grandes mudanças, transformando a sua realidade e a de quem com ela conviveu, partir de suas atividades, como médica e política e abrindo espaço para novas conquistas.

Considerações finais

A mulher forte Maria Aragão, na sua excitação, procurou dar significado à sua vida resignificando padrões da cultura hegemônica instaurada pela burguesia. Isso se expressa nas diversas experiências de fuga dos determinismos que se materializavam em sua vida. Ela procurava provocar rupturas em busca da transformação a partir de suas ações, como militante, professora e médica. Não é possível dissociar a educadora Maria Aragão no sentido lato da palavra, da militante e médica, pois embora não exercesse a profissão de professora, suas ações formavam pessoas para uma vida emancipada, baseada nos princípios de liberdade e igualdade. Compreender isso nos faz concluir o grande legado de Maria Aragão na política para realizar o projeto da classe trabalhadora, expressa em sua vida dedicada na luta por melhores condições de vida para o povo.

Tomando de cessão um questionamento de Holanda

Como ousava Maria Aragão sonhar ser médica? A situação da personagem parecia ainda mais ilusória quando consideramos que ela reúne características como ser pobre, negra, originária da roça e nordestina. Mas ela ousa corajosamente. (1991, p. 12)

Como diz Campos na crônica “Para Maria da Graça”:

A alma da gente é uma máquina muito complicada que produz uma imensa quantidade de camundongos que parecem hipopótamos e de rinocerontes que parecem camundongos. O jeito é rir [...] para enfrentar o rinoceronte que entrou em nossos domínios disfarçado de camundongo [...]. (2008, p. 128)

Maria Aragão certamente possuía o senso crítico, mas não abandonou o humor, e de certo não se deixou abater frente às forças conservadoras, reacionárias e fundamentalistas de seu tempo, guerreando sempre e continuamente pela superação da exploração e opressão do homem.

Referências bibliográficas

- Arrais, R. (2005). *Maria Aragão: cidadã do futuro*. 95 Anos de Maria Aragão e 4 do IMA, São Luís, p. 33, 10 fev. Edição especial.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da história, ou ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Brito, L. (2005). *Memórias revisitadas*. 95 Anos de Maria Aragão e 4 do IMA, São Luís, p. 26, 10 fev. Edição especial.
- Campos, P. M. (2008). Para Maria da Graça. In C. D. de Andrade et al. *Elenco de cronistas modernos*. 24 ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Francisco, A. (1992). *Maria Aragão: a razão de uma vida*. São Luís: SIOM.
- Francisco, A. (2005). *Militância política de Maria Aragão*. 95 Anos de Maria Aragão e 4 do IMA, São Luís, p. 23-24, 10 fev. Edição especial.
- Holanda, L. de F. N. (s/d). A Questão de Consciência: uma análise centrada no sujeito, uma personagem feminina importante na história do Nordeste – Maria Aragão. <http://www.tribunadacidadania.com.br/1991/9/15/Pagina345.Print.htm>.
- Holanda, L. de F. N. (2005). *Uma questão de consciência*. 95 Anos de Maria Aragão e 4 do IMA, São Luís, p. 23-24, 10 fev. Edição especial.
- Lima, W. M. (2005). *Maria Aragão, a guerreira*. 95 Anos de Maria Aragão e 4 do IMA, São Luís, p. 29, 10 fev. Edição especial.
- Machado, M. H. (1997). *Os médicos no Brasil: um retrato da realidade*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Maia, G. D. (1996). *Biografia de uma faculdade: história e estórias da faculdade de medicina da praia vermelha*. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Atheneu.
- Martins, A. P. V. (2004). *Visões do feminino: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Meireles, M. M. (1993). *Apontamentos para uma história da medicina no Maranhão*. São Luís: SIOGE.
- Murad, A. (2005). *Maria José Aragão: luta por ideal*. 95 Anos de Maria Aragão e 4 do IMA, São Luís, p. 5, 10 fev. Edição especial.
- Rohden, F. (2002). Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher. Resenha de: E. J. Rago. *Revista Estudos Feministas*, ano 10, n. 2, p. 511-514, jul./dez.
- Santos Filho, L. de C. (1977). *História geral da medicina brasileira*. São Paulo: HUCITEC, EDUSP. v. 1.
- Santos Filho, L. de C. (1979). A medicina no Brasil. In M. G. Ferri & S. Montoyama *História das ciências no Brasil*. São Paulo; EPU, EDUSP.

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO CONHECIMENTO DO MODELO DE GESTÃO ESCOLAR DE UMA ORGANIZAÇÃO DO ANTIGO REGIME: O COLÉGIO REAL DOS NOBRES, 1766

Miguel Gonçalves

Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra

Susana da Fonseca Ribeiro

Universidade de Aveiro

Introdução

Existem inúmeros fenómenos associados à área de conhecimento das Ciências da Educação (Nóvoa, 2015). A maioria dessas realidades assume uma contemporaneidade fruto do desenvolvimento e progresso da sociedade nas últimas décadas. Todavia, circunstâncias como reformas educativas, planificação escolar, modelo de governo de estabelecimentos de ensino, gestão dos comportamentos, metodologias e práticas docentes ou mesmo gestão das organizações sem fins lucrativos, não são, como se antevê, acontecimentos exclusivamente modernos. Nestes termos, experiências do Antigo Regime relacionadas com o ensino estatal, mas financiado em parte pelos estudantes, podem ser enquadradas à luz de organizações não prossecutoras do lucro, na medida em que à época o objetivo do governo, ao fundar essas entidades, consistia principalmente na promoção e institucionalização da educação de uma determinada classe de indivíduos. A meta era o benefício da sociedade pela ilustração dos alunos, não pelo retorno do capital investido na entidade.

Esta contribuição elege a definição mais ou menos consensual de Antigo Regime Português como o arco cronológico que tem o seu início no começo da Idade Média (1453) e o seu termo na Revolução Liberal de 1820.¹⁷² O presente trabalho introduz uma instituição de ensino fundada nesse período: o Colégio Real dos Nobres de Lisboa (designação oficial). Na sequência, tem como finalidade apresentar os traços principais da organização, gestão e administração desse antigo estabelecimento de ensino português sob a lente do discurso moderno aplicado na compreensão dos fenómenos adstritos às Ciências da Educação. Para o efeito, explora-se esta unidade de ensino público, fundada em Lisboa em 1761, mas inaugurada apenas em 1766, por dificuldades no recrutamento do corpo docente e do reitor.

O tema tem interesse, porque é sempre importante revisitar o passado. Os profissionais da docência que estão cada vez mais envolvidos na gestão das suas instituições podem retirar do passado pontos de vista válidos para melhor entenderem a realidade do presente e assim extraírem pistas úteis para planear o futuro.

Para responder à questão de partida é importante operacionalizar e adequar ao presente estudo o conceito de Organização Sem Fins Lucrativos. Salvaguardada a devida distância temporal e o risco de anacronismo sempre presente em abordagens que remontam a um passado relativamente longínquo, este estudo apoia-se, mutatis mutandis, no significado de Organização Sem Fins Lucrativos dado por Carvalho (2005, p. 23):

o objetivo principal das Organizações Sem Fins Lucrativos é satisfazer necessidades, sendo a lucratividade substituída por outras variáveis também importantes como, por exemplo, o aumento da qualidade de vida dos

¹⁷² Em França, por exemplo, o ano da Revolução Francesa – 1789 – costuma marcar o fim do Antigo Regime nesse país.

clientes-alvo e da sociedade em geral, a qual usufrui ainda de externalidades¹⁷³ positivas, resultado da mudança comportamental conseguida [itálico acrescentado].

Ora, no século XVIII ocorreu em Portugal uma experiência de ensino que, tendo como intuito preencher as necessidades de uma determinada parte da população, aumentando o conhecimento e as possibilidades de futuro dos alunos e promovendo o bem comum e a geral felicidade dos súbditos do reino, pode entender-se como a criação de uma entidade escolar sem escopo lucrativo, ainda que fossem devidas propinas pelo corpo discente (cf. Estatutos do Colégio dos Nobres – título VI). É a esta luz que deve compreender-se a motivação desta contribuição, tanto mais que o ensino ministrado no Colégio Real dos Nobres afetou terceiros positivamente sem que estes tivessem de pagar ou serem compensados por essas atividades, como foi o caso da Universidade de Coimbra que, a seu tempo, este artigo abordará.

É importante realçar que, no século XVIII, mais concretamente na sua primeira metade, não existia ensino público em Portugal, pelo menos nos seus sectores mais elementares, como sejam as primeiras letras e o ensino médio. Desta forma, a descontinuidade ou a rutura operou-se em meados do século com a intervenção de um governante que levou a cabo uma reforma dos estudos empreendida em 1759: Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), mais conhecido por Pombal.

A historiografia do ensino em Portugal considera esta reforma como a primeira levada a cabo por um governo de maneira programada e racional (e.g.: Cruz, 1971; Gomes, 1982; Grácio, 1988; Serrão, 1996; Carvalho, 1994, 2008; Fiolhais & Martins, 2010). Esse movimento progressista, que se prolongou até 1772, com a reformulação estatutária da Universidade de Coimbra, teve como ator principal no papel de institucionalizador do ensino público um governante que a literatura veio mais tarde a apelidar de paradoxo do Iluminismo (cf. Maxwell, 2004). De facto, inspirado em desígnios iluministas próprios do Século das Luzes, mas com as contradições despóticas que se lhe conhecem, Pombal ficou na história política de Portugal como uma das personagens mais controversas de sempre, para o bem e para o mal.

Pombal, um estrangeirado nas cortes mais polidas da Europa, para usar uma expressão que o próprio gostava de ver reproduzida¹⁷⁴, testemunhou em 1746, como embaixador em Viena de Áustria, o nascimento do Theresianum, um colégio fundado pela imperatriz Maria Teresa. De feição militar, a organização serviu-lhe como modelo inspirador para a fundação, em 1761, já como principal secretário de Estado de D. José, do Colégio Real dos Nobres.

Para a concretização da resposta ao objetivo do estudo, a abordagem do problema assenta em pressupostos metodológicos interpretativos e qualitativos. Entende-se por pesquisa qualitativa o estudo de um determinado fenómeno que não é passível de expressão em dados numéricos (Raupp & Beuren, 2006; Martins & Théophilo, 2009). A investigação interpretativa é aquela que “considera que a realidade não é apreensível, mas sim uma construção dos intervenientes que com ela interagem [e na qual] existe um envolvimento do investigador com os sujeitos, [sendo que] a interpretação que o investigador faz dos fenómenos é resultado da sua experiência pessoal” (Vieira, 2009, p. 20). Quanto aos procedimentos da pesquisa, o método de recolha de dados consistiu na análise de textos e documentos, também designado por pesquisa bibliográfica. Os principais textos e documentos consultados foram os referentes a legislação do tempo, artigos académicos e científicos, monografias, livros, capítulos de livros, dicionários e enciclopédias. Estas fontes secundárias ajudaram à contextualização política, económica e social do objeto de estudo. Em termos de tipologia da pesquisa quanto ao objectivo, ela é introdutória ou exploratória, em razão de que existe pouco conhecimento sobre o tema estudado, visando-se atingir novas dimensões da questão-problema até então desconhecidas (vide Raupp e Beuren, 2006). É do domínio público que o grande historiador do Real Colégio dos Nobres (1761-1772) foi Rómulo de Carvalho (1906-1997) (Carvalho, 1959), mas desde o trabalho do célebre professor, poeta e divulgador português, poucos estudos foram acrescentados à literatura, tanto quanto é do nosso conhecimento.

¹⁷³ A literatura económica define genericamente externalidades como atividades que afetam terceiros sem que estes contribuam para tal; são positivas se geram benefícios a esses terceiros sem que estes por aqueles tenham de pagar, ou negativas se trazem prejuízos a terceiros sem que estes sejam compensados por esses mesmos prejuízos (Gonçalves, 2010).

¹⁷⁴ Leia-se, com este exato sentido, a introdução do alvará real de 28 de junho de 1759 (alvará de regulamento da introdução dos estudos menores em Portugal).

Organizámos o trabalho em quatro secções distintas. Após a introdução, a segunda secção apresenta as características principais da criação do ensino estatal em Portugal, contextualizando a ação reformativa do governante favorito de D. José, Pombal. A terceira expõe o Colégio dos Nobres, fundado no âmbito dessa reforma, dando a conhecer as suas especificidades, com particular referência à sua organização, gestão e administração escolar. Em fecho, sistematizam-se as conclusões, as contribuições e a limitação do trabalho, bem como se antecipam possíveis linhas de investigação futura.

Criação do ensino de iniciativa governamental em Portugal

Em Portugal, até meados de setecentos, tal como acontecia na generalidade do resto da Europa, o ensino como atividade organizada esteve a cargo e sob responsabilidade da Igreja Católica (Grácio, 1988). Porém, no século XVIII, os ideais iluministas começavam a ganhar protagonismo. Com o Iluminismo surgiu a convicção de que o ensino deveria ser assumido como uma responsabilidade do Estado e que, como tal, deveria representar uma atribuição da esfera de competências dos governos (Gomes, 1982).

Todavia, em Portugal o aparelho de Estado era, na primeira metade do século, assaz ineficiente, no qual pontificavam secretários de Estado doentes e acamados¹⁷⁵, impreparados e com poucos conhecimentos políticos e económicos.¹⁷⁶ Mesmo o rei D. João V estava paralisado desde 1742, vítima de um ataque de apoplexia (Barreto, 1986). Acrescia a este cenário o forte conservadorismo, superstição e intolerância religiosas, verdadeiros obstáculos à disseminação de ideias reformadoras em Portugal. (Rodrigues, Gomes & Craig, 2004)

Com a morte de D. João V, em 1750, ascende ao trono o seu filho D. José, cognominado pela História de Portugal como *O Reformador*. A escolha para secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra (uma das três secretarias de Estado do gabinete josefino, bem como do governo de seu pai) recaiu sobre Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), comumente conhecido por Marquês de Pombal, título nobiliárquico com o qual foi agraciado em 1770 (o título de 1.º Conde de Oeiras foi-lhe outorgado em 1759). O novo secretário de Estado era um estrangeirado que havia sido enviado extraordinário (cargo equiparado ao de embaixador) do governo de Portugal em Londres (1738-1743) e, depois, embaixador em Viena (1745-1749), conforme dito. Pombal era tido como um autodidata culto, douto e versado em diversas matérias de administração pública e privada.

De um ponto de vista económico, Portugal no século XVIII, em especial na primeira metade da centúria, apresentava-se como um país cuja atividade comercial estava nas mãos de estrangeiros, nomeadamente ingleses e franceses (Saraiva, 2003). Sob o ponto de vista educativo, apenas existiam duas formas de obter instrução elementar/primária: ser originário de uma família nobre, com prerrogativa de tutoria privada e aconselhamento doméstico, ou frequentar os colégios da Companhia de Jesus (Buescu, 2012). Segundo Serrão os discípulos de Inácio de Loyola, fundador da companhia, “possuíam na metrópole e ultramar, 38 colégios, 5 seminários e 5 residências” (1996, p. 254). Quanto a universidades, apenas duas, a de Coimbra e a de Évora, esta última dominada pelos Jesuítas e que acabaria extinta em 1759. Assim, apenas existia no reino a Universidade de Coimbra.

Embora tenha a sua génese em reinados anteriores, o Despotismo Iluminado vigorou de forma mais vincada a partir da ascensão de D. José, com a publicação de um conjunto de leis orientadas para o progresso do Estado e felicidade dos súbditos (Serrão, 1996). Esta legislação foi, no período, produzida na sua maior parte pelo principal secretário de Estado, Pombal. Os primeiros anos de governação de uma das figuras mais emblemáticas da sociedade portuguesa do século XVIII foram resumidos por Gonçalves et al. como segue:

à entrada da década de 60 do século XVIII achavam-se resolvidos os conflitos do gabinete pombalino com os três braços do Estado: com o povo, em virtude das condenações à morte de alguns dos populares envolvidos em Fevereiro de 1757 na revolta ocorrida no Porto contra os privilégios da Companhia Geral da Agricultura das Vinhas do Alto Douro; com a nobreza, por intermédio das execuções de alguns Távora, Aveiro e Atouguia, em Janeiro de 1759; e, com o clero, através da expulsão dos Jesuítas, em Setembro de 1759. (Gonçalves et al., 2013, p. 148)

¹⁷⁵ Por exemplo, o único secretário de Estado a transitar do governo de D. João V (reinado de 1706 a 1750), Pedro da Mota e Silva, secretário de Estado do Reino, há anos que se apresentava inválido, recebendo e despachando em sua casa (Gonçalves, Lira & Marques, 2013).

¹⁷⁶ Em termos orgânicos, o governo era composto por secretarias de Estado tuteladas por secretários de Estado; oficialmente, no plano político, o cargo de Ministro não existia em Portugal no Antigo Regime.

A Companhia de Jesus foi implicada na tentativa de regicídio ocorrida em setembro de 1758 contra o rei D. José. Pombal, um ano depois, em 1759, aproveitou esta circunstância para a expulsar do país e dos domínios ultramarinos nacionais, aproveitando também para lhes confiscar os bens, dinheiro, rendas e propriedades. No processo de expulsão, 1120 padres jesuítas portugueses foram enviados para Itália sem quaisquer pensões de sobrevivência pagas pelo Estado português (Cochicho, 2015). Os jesuítas eram considerados pelo governante ao serviço de D. José como um entrave e uma força de bloqueio aos propósitos reformadores gerais que defendia para o progresso de Portugal. Com o seu afastamento em 1759, tornaram-se prementes alterações no sistema de ensino em Portugal, porque era essa organização católica que assegurava no reino e ultramar o ensino dos estudos menores (primeiras letras) e parte dos estudos maiores (ensino universitário de Évora, como atrás se disse). Nesse ano de 1759, como lembra Buescu “não existia em Portugal ensino público não universitário, [pois] nunca o poder central se tinha envolvido em questões de instrução pública” (2012, p. 60). Desta forma, a expulsão dessa entidade conduziu à reforma forçada do ensino em Portugal, dada a derrocada que o desmantelamento da rede de ensino jesuítica provocara. É visível que até então não teria existido preocupação na área da educação por parte do governo: “à data destes acontecimentos ia Pombal no nono ano da sua governação sem que tivesse mostrado, até aí, qualquer interesse pelas questões do ensino” (Carvalho, 2008, p. 428).

Em 1759 foi tomada pelo governo pombalino outra decisão: a de criar classes para o ensino da Gramática Latina e da Retórica em todas as vilas cabeças de comarca (Gomes, 1982; Saraiva, 2003). O alvará de 28 de junho de 1759¹⁷⁷ relativo à fundação destas classes, o mesmo em que se declaram extintos os colégios da Companhia de Jesus pretende abolir o método de ensino jesuítico com o objetivo de o substituir por novos processos de ensino e compêndios de estudo (ver a introdução do alvará real de 28 de junho de 1759). Este mesmo texto legislativo procede à criação do cargo de Diretor-Geral dos Estudos e, no dizer de Carvalho “pela primeira vez, na história do nosso ensino, surge uma entidade, subordinada ao poder vigente, que superintende nos serviços do ensino elementar e médio” (2008, p. 431). Ao Diretor-Geral dos Estudos, nomeado pelo governo, “competia fazer cumprir as disposições do alvará de 28 de junho de 1759, vigiar o seu cumprimento, averiguar o progresso dos estudos, apresentar um relatório anual da situação do ensino e propor o que lhe parecesse mais conveniente para o desenvolvimento das escolas” (Carvalho, 2008, p. 431). No seguimento, por alvará de 9 de julho de 1759, foi nomeado Director-Geral dos Estudos do reino e domínios ultramarinos D. Tomás de Almeida, um eclesiástico pertencente à Igreja de Lisboa (Ribeiro, 1871; Aguilar, 1935; Carvalho, 2008).

O papel de D. Tomás de Almeida, para o assunto que nos ocupará, o Colégio Real dos Nobres, revelou-se instrumental para a prossecução da reforma educativa de Pombal. Como comissário político, este tecnocrata do ensino, uma das mais bem pagas figuras da administração pública portuguesa, foi o executor do plano proposto pelo governo para a organização do ensino elementar/médio, de que constitui exemplo a criação do referido colégio.¹⁷⁸

O Colégio Real dos Nobres: gestão da organização

As subsecções que se seguem debruçam-se sobre o Colégio dos Nobres, sua génese e particularidades de funcionamento. Pretende-se entrar na dinâmica de atuação desta entidade, tendo em vista o conhecimento da sua gestão, administração e particularidades contextuais.

Genealogia da entidade

Em linha com modernas teorias pedagógicas operadas pelo Iluminismo, como as de Locke (1632-1704), Newton (1642-1727), Voltaire (1694-1778), Rousseau (1712-1778) e Diderot (1713-1784), especialmente, as quais advogavam a educação como catalisador de mudanças sociais (Carvalho, 1959), Portugal assistiu na segunda

¹⁷⁷ Esta legislação consistiu fundamentalmente na criação de diversos lugares de professores para três áreas específicas da área de humanidades: Gramática Latina e Portuguesa, Língua Grega e Retórica (Cruz, 1971). Foram também criados lugares para o ensino de Hebreu para as crianças e os professores deviam igualmente ensinar aos alunos conhecimentos de aritmética, regras catequéticas e princípios de boa educação (Marques, 1998).

¹⁷⁸ Em 1765 o ordenado anual de D. Tomás de Almeida era de 2:000\$000 réis (2 contos de réis) (Carvalho, 1959). Para se ter um termo relativo de comparação, sempre se dirá que os dois professores mais bem pagos da única Universidade do reino, a de Coimbra, venciam em 1772 apenas 40% desse valor, ou seja, 800\$000 réis/ano (800 mil réis) (cf. Gonçalves et al., 2013).

metade do século XVIII à institucionalização do ensino estatal. Em contexto ideológico iluminista, reformador e esclarecido, a educação estaria na base do progresso e da felicidade humana.

À época mereceu particular atenção a educação da nobreza, não só em Portugal, mas também nos restantes Estados europeus. Na senda do que acontecia nesses países, designadamente em Espanha, Áustria, França e Rússia, a opção dos governos recaiu sobre a criação de um sistema de ensino coletivo dos rapazes nobres, em detrimento do clássico e tradicional sistema de ensino doméstico (Caiado & Silveira, 2008). Ilustrativo disto mesmo, parece ser o caso de um colégio austríaco, fundado em Viena (1746) pela imperatriz Maria Teresa, o *Theresianum*. Existe evidência empírica de que Pombal havia ficado impressionado com esta academia de educação de moços fidalgos no período em que foi embaixador de D. João V na corte de Viena (1745-1749) (Cardoso & Cunha, 2011). Pombal trocara também cartas em 1752 com o embaixador português em Viena, Ambrósio Pereira Freire de Andrade e Castro, que, na qualidade de convidado de exames no colégio de fidalgos teresiano, pôde assistir aos progressos do instituto para, depois, transmitir ao secretário de Estado Pombal as vantagens desse tipo particular de educação (Carvalho, 1959). Em Portugal, a meta do Marquês de Pombal seria preparar os jovens membros da aristocracia para as funções de Estado, municiando-os com sólidos conhecimentos científicos e humanísticos. As admissões no Colégio Real dos Nobres cingir-se-iam apenas a moços-fidalgos; a escola não estaria aberta a elementos do povo.

A historiografia do Colégio dos Nobres, como estabelecimento de ensino médio para a formação teórica e prática dos filhos e parentes próximos dos nobres, atribui, por norma, um papel de destaque a três autores: Martinho de Mendonça, com *Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre* (1734); Luís António Verney, com *Verdadeiro Método de Estudar* (1746); e Ribeiro Sanches (1760), com *Cartas sobre a Educação da Mocidade* (1759) (cf., por todos, Carvalho, 1959). Cumpre esclarecer que alguns dos autores precedentes (como, por exemplo, Ribeiro Sanches) não defendiam um ensino democrático e global, isto é, destinado a todas as classes e géneros. Efetivamente, no seu entendimento, seria prejudicial para o reino que, por exemplo, os filhos dos oficiais mecânicos não pudessem prosseguir as atividades dos progenitores, privando o país de artesãos, agricultores e de outros trabalhadores manuais. Defendiam, portanto, que o ensino para além das primeiras letras se reservasse apenas aos rapazes que mais tarde prosseguissem a carreira militar. Como informa Neves “a opinião de que o povo não deveria ter acesso ao ensino era comum a muitos pensadores do século XVIII, mesmo a alguns filósofos e pedagogos do Iluminismo” (1996, p. 54).

Dos três autores supracitados, foi o modelo de António Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783), um médico e intelectual estrangeirado cristão-novo português, aquele que mais se aproximou do articulado estatutário final do Colégio dos Nobres. Aguilar (1935) sustenta que as ideias de Ribeiro Sanches assentavam na experiência organizacional do Colégio Militar de Paris, cidade em que vivera em fuga à perseguição movida pela Inquisição Portuguesa. Adicionalmente, “Ribeiro Sanches exerceu, ele próprio, as funções de médico na Escola Militar de Petrogrado (hoje São Petersburgo), escola essa que era um Colégio de Nobres” (Carvalho, 1959, p. 47).

Estavam assim reunidas condições para o advento em Portugal do primeiro estabelecimento de ensino oficial dedicado à educação da nobreza, uma escola que, sendo de iniciativa governamental, assumia feições de cariz privado, uma vez que os escolares pagavam uma propina anual (120\$000, *i.e.*, 120 mil réis), ainda que, como escrevemos, por paradoxal que possa parecer, a entidade não integrasse quaisquer propósitos de índole lucrativa. Outras escolas, como a Aula do Comércio (1759), não só eram públicas, como eram gratuitas, inclusivamente outorgando aos melhores alunos bolsas de estudo (Santana, 1986).

Análise estatutária do documento fundacional do colégio

A Carta de Lei de 7 de março de 1761 criou em Lisboa o Colégio Real dos Nobres. O estabelecimento de ensino experimentou duas fases distintas; a que atravessou o arco temporal 1766-1772 (1766, porque este é o ano de inauguração) e a que correspondeu ao período de 1772 a 1837. O objetivo principal era o de ensinar aos rapazes nobres disciplinas das seguintes áreas: humanidades, ciências exatas e atividades físicas. Porém, em 1772 o poder político, escorando-se na dificuldade dos escolares na aprendizagem dos conteúdos programáticos das disciplinas da área das ciências exatas, mormente a Física e a Matemática, dá por abolido esse ensino científico, transferindo-o para a universidade. Para Coimbra seguiram professores e instrumentos de Astronomia, Física Experimental e Matemática mandados vir de Inglaterra e de França por Pombal (Ratton, 1813). A academia prossegue o seu

caminho, mas apenas com o ensino das humanidades e das atividades físicas. Nestes termos, as especificidades que o artigo pretende visar, bem como o objeto deste trabalho, prendem-se em exclusivo com o período 1766-1772, ou seja, os primeiros anos de funcionamento do Colégio Real dos Nobres, tempo durante o qual foi respeitado o racional da escola.

No que respeita à localização, o colégio veio a situar-se na Casa do Noviciado de que os jesuítas foram antigos proprietários numa zona de Lisboa à época designada por Cotovia (Caiado & Silveira, 2008), atualmente Rua da Escola Politécnica, perto do Largo do Rato. O desfasamento temporal entre 1761 (ano de criação do colégio) e 1766 (ano de abertura do colégio) ficou a dever-se à dificuldade registada para encontrar um corpo docente qualificado, especialmente para a condução das disciplinas de ensino científico (Aguilar, 1935; Carvalho, 1959, 1994).

Em 19 de março de 1766 inaugurou-se finalmente o colégio (Galvão-Telles, 2006). D. José marcou presença, bem como o cardeal patriarca de Lisboa D. Francisco de Saldanha (Galvão-Telles, 2006), o que denota o interesse no estabelecimento, tanto por parte do poder político como do poder religioso. Sob este aspeto, capta a atenção o cunho católico emprestado à instituição que superou o de qualquer outro estabelecimento de ensino pombalino. Atente-se em alguns exemplos elucidativos: os alunos assistiam diariamente à missa, aprendiam a doutrina cristã, recitavam diferentes orações em diversas partes do dia e praticavam a confissão e a comunhão, para o que dispunha o colégio de uma igreja e sete capelães (Estatutos do Colégio dos Nobres de onde são extraídas todas as informações constantes deste parágrafo, salvo indicação em contrário). Com estes exemplos, alguns autores consideram impróprio que Pombal tenha passado à história como irreligioso e anticlerical (*v.g.*: Marquês de Rio Maior, 1941). As principais condições de admissão resumiam-se a um mínimo de idade (7 anos) e um máximo (13 anos), detenção de título de moço fidalgo e capacidade de saber ler e escrever. Para serem admitidos os alunos tinham de efetuar um requerimento acompanhado da declaração com o nome dos pais, alvará a comprovar o foro de fidalgo e certidão de batismo. Estes documentos eram dirigidos ao reitor, que depois os encaminhava ao Diretor-Geral dos Estudos, sendo posteriormente o pedido deferido pelo rei. A indumentária era criteriosa: dentro da escola todos vestiam de igual forma, incluindo professores e até o próprio reitor, a vestimenta era comprida e do cerimonial fazia também parte o uso, ao peito, por parte dos colegiais, de uma medalha em homenagem a Nossa Senhora da Conceição. O colégio funcionava em regime de internato e aos alunos era exigida uma propina de 120 mil réis. A minúcia dos estatutos pombalinos constatava-se também na rigorosa regulamentação das refeições escolares. O documento definia o conteúdo das três refeições diárias, almoço, jantar e ceia, bem como a natureza/tipologia dos pratos e inclusivamente estipulava a sobremesa a consumir, a qual seria invariavelmente queijo ou fruta. Era de 100 o *numerus clausus* de alunos a admitir ao colégio, mas como a literatura assinala, nunca, em ano letivo algum, veio a atingir-se este limite (Galvão-Telles, 2006).

Pombal assinalou à sociedade a importância política do seu projeto, inscrevendo como estudante o seu filho segundo, José Francisco Maria de Daun (Gonçalves, 2013), sendo que o requerimento de admissão foi mesmo o primeiro a dar entrada na secretaria do estabelecimento (Galvão-Telles, 2006). Para além do descendente de Pombal, prestaram juramento e assistiram posteriormente à abertura e inauguração da escola 23 outros colegiais, filhos dos grandes de Portugal, na sua maioria (Aguilar, 1935; Carvalho, 1959; Galvão-Telles, 2006). Era de três anos a duração do curso no Colégio Real dos Nobres (Carvalho, 1959; Caiado & Silveira, 2008). Conforme figura 1, o plano de estudos previsto por Pombal abrangia as seguintes disciplinas:

Fig. 1 – Divisão (contemporânea) em áreas disciplinares das disciplinas previstas no Colégio Real dos Nobres (1766)

Área curricular	Disciplinas
Humanidades	Latim, Grego, Francês, Italiano, Inglês, Retórica, Poética, Lógica, Desenho, História ¹⁷⁹

¹⁷⁹ Para esta disciplina os estatutos indicam o conteúdo a estudar, a saber: Cronologia, Geografia, História Antiga e Moderna (religiosa e militar), especialmente a relativa a Portugal e aos seus domínios ultramarinos. O primeiro professor de História do colégio, talvez mesmo o primeiro a exercer o seu magistério num estabelecimento de ensino fundado por iniciativa governamental em Portugal, foi Luís Carlos Moniz Barreto, nomeado a 29 de outubro de 1773 (veja-se Aguilar, 1935). Este professor fez a sua formação na Faculdade de Leis da Universidade de Coimbra.

Ciências Exatas	Matemática ¹⁸⁰ , Física Experimental, Arquitetura Militar, Arquitetura Civil, Astronomia
Atividades Físicas	Cavalaria, Esgrima e Dança

Fonte: Estatutos do Colégio Real dos Nobres (Títulos VIII a XII) (adapt.)

No que tange ao corpo docente, Pombal escolheu com extremo cuidado os professores do Colégio Real dos Nobres. As negociações para a contratação do reitor e de lentes (ambos italianos) foram morosas ao ponto de envolverem cônsules comerciais portugueses como facilitadores (e.g.: Nicolau Piaggio, cônsul da nação portuguesa na República de Génova desde 1753); começaram no findar de 1760 e algumas cartas foram assinadas pelo próprio Pombal (Carvalho, 1959). Esclareça-se que, aquando da abertura do estabelecimento, apenas eram nacionais os professores de Retórica e de Cavalaria; todos os restantes eram estrangeiros, especialmente italianos (Carvalho, 1959). Em termos de prerrogativas e privilégios, os professores do Real Colégio dos Nobres beneficiavam do estatuto dos lentes da Universidade de Coimbra, isto é, eram-lhes equiparados no protocolo e no prestígio social. Também os discentes eram equiparados aos alunos da Universidade de Coimbra.

Em 1772 deu-se por encerrado o ensino científico na escola, passando o Colégio dos Nobres a dedicar-se em exclusivo ao ensino das humanidades, como vimos de dizer. Nesse ano operou-se em Coimbra uma reformulação estatutária na universidade, a que Pombal esteve umbilicalmente ligado na concepção e execução, por ter mandado instaurar um inquérito às suas condições (1770-1771), o qual revelou decadência e atrasos nos estudos (Marques, 1998). Foram criadas duas novas faculdades, Matemática e Filosofia Natural (ou seja, Ciências), as quais se vieram juntar às já existentes de Leis, Cânones, Teologia e Medicina (Cruzeiro e Pereira, 1968). No seguimento, os instrumentos científicos do Colégio dos Nobres, bem como os seus afamados professores italianos de ensino científico foram transferidos para a Universidade de Coimbra. Uma circunstância que hoje nomear-se-ia como externalidade positiva.

Termina-se a subsecção aludindo a um testemunho coevo de um homem de negócios e industrial amigo do Marquês de Pombal, Jacome Ratton (1736-1820):

sei que antes desta reforma [pombalina da Universidade de Coimbra, em 1772] nunca ouvi falar de cadeiras de ciências Físico-Matemáticas; e decerto não havia na Universidade de Coimbra Laboratório Químico, Jardim Botânico, Observatório, Gabinete de Física Experimental, nem os instrumentos, e máquinas para os estudos de tais ciências, os quais foram mandados do Colégio dos Nobres, para a mesma Universidade; também deste saíram uma grande parte dos Professores, que foram ocupar as cadeiras depois da reforma. (Ratton, 1813, pp. 216-217) (atualização da pontuação e da ortografia)

Traços do modelo de gestão e administração da entidade

A subsecção ambiciona estabelecer o cotejo entre a letra e o espírito da lei de 1761 e a atual realidade e terminologia relativas à gestão e administração escolar, no que respeita aos seguintes termos comparativos: organização escolar, modelo de governo, ação do diretor, inspeção da educação e comportamentos disruptivos do corpo discente.

Organização escolar

O ano letivo iniciava-se em 1 de outubro e terminava em agosto. As estações do ano influenciavam a elaboração do horário dado que o horário de funcionamento e atividades era distinto consoante se tratasse da época de inverno ou da época de verão. As principais diferenças entre ambos assentavam no ajustamento entre a hora de acordar e de deitar, por forma a aproveitar a luz solar e na existência, no horário de verão, de tempos destinados à prática desportiva/física. A organização das disciplinas no período da manhã ou da tarde era efetuada de acordo com a sua exigência física e/ou intelectual. De manhã, as que exigissem maior esforço de atenção, como a Matemática e a Física; à tarde as mais ligeiras, como a História e as línguas vivas. Apesar de o regime instituído no Colégio dos

¹⁸⁰ Aqui, o plano desdobrava-se em Aritmética, Geometria, Trigonometria, Álgebra, Análise de Infinitos, Cálculo Integral, Mecânica, Estática, Hidrostática, Hidráulica, Ótica, Astronomia, Náutica e Geografia. Ora, segundo alguns autores (e.g.: Carvalho, 1959; Galvão-Telles, 2006), a circunstância dos escolares serem muito inexperientes e moços levou a que não reunissem as condições ideais para o amadurecimento dessas disciplinas científicas. Esta imprudência dos estatutos contribuiu, no limite, para o fracasso da escola no período 1766-1772.

Nobres funcionar em sistema de internato, praticamente *paramilitar*, os períodos letivos eram exíguos: 4h30 de aulas diárias no inverno e 5h00 de aulas diárias no verão. A insuficiência fica a dever-se ao elevado número de atividades extraescolares, como sejam a missa matinal diária e a oração diária vespertina, comportamentos que acabavam por sobrecarregar os escolares e que as mais das vezes os levavam a atitudes disruptivas para com o corpo docente. O curso no Real Colégio dos Nobres de Lisboa era composto por três anos (Carvalho, 1959; Caiado & Silveira, 2008).

A escola foi um produto do pensamento rigoroso de Pombal, estando por isso sujeita ao seu escrutínio. A literatura assinala que o documento fundacional estatutário do colégio foi inteiramente elaborado por Pombal (Smith, 1872). O governante nomeou um comissário político que tinha a seu cargo a direção nacional dos estudos, aquilo que em termos contemporâneos designamos por diretor-geral da educação. O comissário político nomeado regimento foi o clérigo D. Tomás de Almeida. Pombal estaria no topo da pirâmide, D. Tomás de Almeida no sector intermédio e, na base, uma individualidade de grande confiança do governo recrutada na Universidade de Coimbra para reitor do Colégio dos Nobres, José do Qental Lobo.

A autonomia do reitor, tanto administrativa como financeira, era escassa. Por exemplo, o reitor não tinha autonomia para contratar professores proprietários e tão-pouco dispunha de autonomia financeira para pagamento de despesas correntes. Aqui, dá-se como exemplo o caso de Giovanni Dalla Bella, professor de Física Experimental recrutado em Itália que, ao chegar a Portugal, desembarcou com mobiliário próprio adquirido no seu país (Carvalho, 1959). Ora, o reitor precisou de consultar Pombal para obter o seu beneplácito no que respeita ao pagamento (autorizado, depois) dos móveis pessoais de Dalla Bella. Por outras palavras, a organização do colégio era quase pessoal, porque, como se disse, o projeto era ele próprio uma ambição pessoal do secretário de Estado Pombal.

Modelo de governo interior da escola

Era mista a governação da escola. Por um lado, o conselho executivo, admitindo aqui o risco de anacronismo da expressão. Ele era composto pelo reitor, pelo vice-reitor e pelo prefeito dos estudos; os três não exerciam o magistério. Respondiam, sob todos os termos, à autoridade e supervisão do diretor-geral dos estudos. Eram individualidades muito bem remuneradas, especialmente o reitor, com 1:200\$000 réis/ano (um conto e 200 mil réis), ainda que o ordenado fosse pago com algum atraso (Carvalho, 1959). O órgão era responsável pela elaboração de um relatório a entregar a D. José no final do ano letivo, dando a conhecer ao rei o progresso individual dos escolares.

Por outro lado, existia no Colégio dos Nobres um conselho de administração, ao tempo designado por Junta da Administração da Fazenda do Colégio. Este órgão deveria, no final de cada ano letivo, prestar contas ao rei, reportando de forma rigorosa a situação financeira da escola. Do primeiro conselho de administração do colégio, nomeado politicamente pelo período de um ano, faziam parte, nos termos da carta régia de 7 de março de 1761, o reitor, o prefeito dos estudos, dois professores e três colegiais¹⁸¹. Registe-se a participação dos alunos, paritária, o que denota o elevado grau de perfeição do documento de feição pombalina. Secretariava este conselho o guarda-livros do colégio.

O orçamento do colégio era bastante elevado; contando professores e funcionários não docentes, em 1774, a força de trabalho era composta por 47 profissionais (Aguilar, 1935). No entanto, é certo que as rendas recebidas pelo colégio eram também elevadas porque, convém recordar, muitas propriedades foram expropriadas aos jesuítas para usufruto e rendimento da escola. O colégio, por ordem de D. José, chegou mesmo a investir em 1763 em 50 ações da Companhia Geral de Pernambuco e Paraíba (Sequeira, 1916; Carreira, 1983; Marcos, 1997; Caiado & Silveira, 2008), para, em seu benefício, poder aumentar os rendimentos via dividendos das ações. O dinheiro foi proveniente do produto dos bens sequestrados aos jesuítas. O Colégio Real dos Nobres integrou assim o grupo dos acionistas fundadores da Companhia Geral de Pernambuco e Paraíba (*vide* Carreira, 1983). Ainda sob esta vertente, também investiu em 1771 em ações da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão, quatro, a saber (Chora, 2000). As propinas pagas pelos colegiais constituíam também importante fonte de receitas da instituição. Em termos de gestão corrente, a evidência apresentada por Aguilar (1935) conclui que nos primeiros seis anos de

¹⁸¹ Dos três colegiais foram nomeados dois filhos de um protegido e amigo de Pombal, José Francisco da Cruz, homem de negócios da praça de Lisboa, tesoureiro-mor do Erário Régio (Andrade, 1981).

vida da instituição (1766-1772), aqueles que mais nos interessam, apenas por uma vez as receitas superaram as despesas da entidade: em 1770. Em todos os restantes exercícios houve prejuízo. O lucro, medido na ótica de saldo de caixa positivo, não era pois o objetivo da entidade.¹⁸²

A ação do diretor (reitor do colégio)

O primeiro reitor do colégio foi José do Quental Lobo, como avançado. Sobre a pessoa do reitor do Colégio Real dos Nobres e das suas obrigações estabelecem os estatutos que deveria ser “pessoa distinta, pelas letras e virtudes pessoais, para se poder revestir de autoridade” (cf. Título II dos Estatutos). Como se disse, a autonomia do reitor era escassíssima, tendo o poder político apenas nele delegado, além da gestão corrente, a incumbência de proceder à nomeação dos professores substitutos dos professores proprietários das cadeiras, no impedimento destes últimos causado por moléstias (problemas de saúde) e faltas às aulas. A substituição de alguns dos professores proprietários por lentes substitutos efetivamente ocorreu em virtude do absentismo de muitos professores, facto não despreciando e que contribuiu para o decréscimo da popularidade e do prestígio desta escola. Carvalho (1959) narra episódios que colocaram em causa a autoridade do reitor, inclusivamente havendo testemunhos em 1771 de capelães da escola relatando que o mesmo era caricaturado nas paredes do edifício com pinturas ofensivas.

Inspeção da educação

À época o poder político servia-se de um aparato ideológico próprio (Rodrigues & Craig, 2009, 2010); as regras de conduta estavam bem definidas e as penas eram pesadas para quem as desrespeitasse. Antes da decisão régia relacionada com a punição a atribuir a quem saísse fora da ordem estabelecida, os factos inspecionados no corriam a cargo de um juiz privativo do colégio, um magistrado desembargador. A sociedade era de ordens e de privilégios, e os problemas resolviam-se internamente dentro das várias classes pertencentes às várias ordens. Depois de apurados os factos, a atribuição dos castigos, que por vezes ocorriam sob a forma de privação de recreio ou proibição de saída nos dias especificados para tal, eram competência do diretor-geral dos estudos. Tenha-se, todavia, presente que o cargo de diretor-geral dos estudos foi suprimido e em seu lugar estabeleceu-se a Real Mesa Censória (criada anos antes) como entidade inspetora do colégio.

Gestão dos comportamentos de disrupção

A historiografia do colégio atribui o insucesso do colégio essencialmente a quatro fatores: desorganização escolar, ensino lecionado por professores estrangeiros no seu idioma nativo, inadequação do programa de estudos à idade dos colegiais e sobrecarga de tarefas administrativas dos professores (cf., por todos, Carvalho, 1959). No que respeita a esta última situação, o corpo docente manifestou-se negativa e ativamente, dado que o reitor obrigava os professores a participar na compra de géneros alimentícios, na supervisão agrícola das terras de cultura do colégio, na fiscalização dos bens do instituto e na administração das propriedades confiscadas à Companhia de Jesus.

O regime de internato a que ambos, professores e alunos, estavam confinados, conduziu naturalmente a situações de conflito intergrupais. Alguns decretos reais visaram diminuir a indisciplina e os comportamentos disruptivos dos alunos, como foi o caso da primeira ampliação, em 1 de dezembro de 1767, dos estatutos do colégio, a qual se debruçava quase exclusivamente sobre questões do foro disciplinar no seio da entidade (veja-se o alvará real de 1 de dezembro de 1767). Esta legislação de finais de 1767 sugere que naquele tempo as crianças aristocratas, pouco habituadas a regras de sã convivência social e, acima de tudo, avessas a obedecer a círculos fora do seu ambiente familiar, estariam mais propensas a cometer irregularidades e comportamentos disruptivos no seio interno do colégio. Os relatos de indisciplina são bastante claros, sendo que o mais paradigmático é o caso de um irmão de D. Rodrigo de Sousa Coutinho¹⁸³ (afilhado de Pombal e futuro secretário de Estado de D. Maria I), o qual, em 1769, empunhou uma faca a um dos capelães do colégio em sinal de contestação a uma sua repreensão (ver Carvalho, 1959).

No reinado de D. Maria II, em 1837, em razão de ser um instituto privilegiado, o Real Colégio dos Nobres é abolido. De acordo com Ribeiro (1876, p. 322), “os colegiais passaram para o Colégio Militar e os professores e funcionários

¹⁸² Na ótica de caixa (ou base de caixa), “o rendimento é registado quando o dinheiro é recebido e o gasto é reconhecido quando o valor é pago; a determinação do resultado nesta ótica (ou nesta base) baseia-se na diferença entre o total dos recebimentos e o total dos pagamentos” (Silva, 2013), sendo ignorados outros princípios contabilísticos.

¹⁸³ D. Rodrigo de Sousa Coutinho (1755-1812) foi um dos primeiros 24 alunos do Colégio Real dos Nobres (Galvão-Telles, 2006).

não docentes para as escolas entretanto criadas". O edifício foi alocado à Escola Politécnica de Lisboa, até que em 1843 um incêndio o destruiu por completo.¹⁸⁴

Conclusão, contribuições, limitação do *Papere* e pistas para o futuro

Reforça-se o carácter exploratório da presente contribuição, para o que convém ter em mente a notável longevidade do colégio; a sua extinção dá-se apenas em 1837 por incompatibilidade com os princípios constitucionais do Liberalismo, como sublinhado. Seja como for, o trabalho visou dar a conhecer uma organização sem fins lucrativos estabelecida em Portugal na segunda metade do século XVIII. A narrativa e os principais argumentos expostos no estudo tiveram por base uma definição compreensível, abrangente e lata do conceito de instituição sem fins lucrativos. Com efeito, esse pressuposto revelou-se crucial para o desenvolvimento da abordagem, a qual ampliou as tradicionais fronteiras da definição de uma entidade sem fins lucrativos.

A metodologia empregue respeitou à análise qualitativa e interpretativa, ao passo que o método de recolha de dados consistiu no exame de textos e documentos.

A conclusão mais relevante prendeu-se com a constatação de que a escola de feição pombalina, apesar de ter modelos de governação, tanto executiva como financeira, absolutamente inovadores para a época, falhou em aspetos de índole pedagógica, como sejam a inadequação de programas curriculares à idade dos alunos e o controlo pouco eficaz de comportamentos disruptivos do corpo discente. A instituição escolar nunca foi programada para a obtenção e geração de lucros, ainda que assumisse contornos de uma organização privada e autossuficiente, por via das propinas pagas pelos alunos, rendas recebidas de propriedades confiscadas à Companhia de Jesus, gestão de atividades agrícolas e dividendos ganhos em ações de companhias pombalinas. Aqui, adquire destaque o investimento efectuado em 1763 em 50 acções da Companhia Geral de Pernambuco e Paraíba, uma sociedade privilegiada de capital aberto fundada em 1759 por Pombal e alguns dos mais notáveis homens de negócio da Praça de Lisboa; interessantemente, o Real Colégio dos Nobres de Lisboa foi um dos maiores acionistas dessa companhia geral de comércio.

Uma segunda conclusão respeita a que, não obstante o planeamento estratégico, programado e racional corporizado no documento estatutário fundacional de 1761, variáveis contextuais educativas contribuíram para o insucesso da organização, colocando em causa o projeto educativo, a aprendizagem organizacional e a eficácia do desempenho.

As reformas educativas implementadas pelo poder público tiveram, como se sabe, o epicentro em Pombal, um governante que ficou na história política de Portugal como o estadista mais afamado do século XVIII. Este estudo problematizou a contribuição específica dada por Pombal para a fundação do Colégio dos Nobres e, em paralelo, procurou compreender e analisar, em concreto, a organização, a administração e a gestão deste estabelecimento de ensino. Ao fazê-lo, esta investigação aceitou o repto latente de interpretar a atividade de uma organização do Antigo Regime à luz do moderno conceito de organizações sem fins lucrativos.

Este trabalho apela a que mais estudos de natureza histórica possam ser conduzidos no âmbito de painéis temáticos dedicados à gestão das organizações sem fins lucrativos, para que se possa conhecer e fundamentar melhor o seu processo de institucionalização, em especial o ocorrido em Portugal.

O trabalho padece de uma limitação, pelo menos; a gerada pela escolha de fontes secundárias em detrimento das primárias, o que pode enfraquecer algumas das conclusões por ele aduzidas. Esta limitação é, no entanto, um ponto de partida para futura investigação, já que a evidência primária manuscrita consta maioritariamente de um fundo próprio do acervo do Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Sem embargo, trata-se de uma pesquisa introdutória, a qual beneficiará, por certo, das opiniões e comentários recolhidos junto dos especialistas e participantes das jornadas. Como quer que seja, por se tratar de uma revisão inicial da literatura, acredita-se que as fontes secundárias ajudaram de forma importante à resolução da questão de partida e ao relato do objeto de estudo.

¹⁸⁴ Veja-se o anexo no final do artigo.

Para o futuro seria importante explorar com maior profundidade os 25 títulos dos estatutos do Colégio Real dos Nobres, documento regulador da instituição, com o objetivo de estender a análise a outras variáveis de estudo à luz do contexto atual, de entre as quais se salientam questões de aprendizagem organizacional, implicações para o macro ambiente, estudo de externalidades positivas associadas à organização, comparações com entidades com fins lucrativos e eficácia e cumprimento da missão institucional.

Anexo

Edifício do Colégio Real dos Nobres (Gravura publicada em 1817 no *Jornal de Belas Artes* n.º 26). Ardido em 1843.



Fonte: Carvalho (1959, p. 112a)

Referências bibliográficas

- Aguilar, M. B. (1935). *O Real Colégio dos Nobres (1761-1837)*. Lisboa: Tipografia da Cadeia Penitenciária de Lisboa.
- Andrade, A. A. B. (1981). A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1759-1771) - Contribuição para a História da Pedagogia em Portugal (vol. 2 - documentação). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Barreto, J. (1986). Sebastião José de Carvalho e Melo – Escritos Económicos de Londres (1741-1742). Seleção, leitura, introdução e notas de José Barreto. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- Buescu, J. (2012). *Matemática em Portugal – uma Questão de Educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Caiado, A. P. e Silveira, O. (2008). Real Colégio dos Nobres – subsídios para o conhecimento do seu funcionamento. Comunicação apresentada à *V Jornada de História da Contabilidade da Associação Portuguesa de Técnicos de Contabilidade* (APOTEC). Lisboa, 29 nov.
- Cardoso, J. L. e Cunha, A. M. (2011). Discurso económico e política colonial no império luso-brasileiro, 1750-1808. *Tempo* 31, pp. 65-88.
- Carreira, A. (1983). A Companhia de Pernambuco e Paraíba – alguns subsídios para o estudo da sua ação. *Revista de História Económica e Social* 11, pp. 55-88.
- Carvalho, J. M. S. (2005). *Organizações não Lucrativas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Carvalho, R. (1994). Colégio dos Nobres. In F. G. Santana & E. Sucena (orgs.) (1994): *Dicionário da História de Lisboa* (pp. 291-292). Mem Martins: Gráfica Europam.
- Carvalho, R. (1959). História da Fundação do Colégio Real dos Nobres de Lisboa (1761-1772). Coimbra: Atlântida.
- Carvalho, R. (2008). História do Ensino em Portugal - desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chora, R. (2000). *Participação e Predominância: os 'Homens de Negócio' no 3.º Quartel de Setecentos* (vol. 2 – anexos). Lisboa: Universidade de Lisboa; Faculdade de Letras. Dissertação de Mestrado em História Moderna.

- Cochicho, J. (2015). A comunidade italiana em Portugal e a expulsão dos padres jesuítas portugueses para Itália no século XVIII – contributo para a história da contabilidade. Comunicação apresentada ao *IV Encontro Internacional Luca Pacioli de História da Contabilidade*. Lisboa, 18-19 jun., pp. 1-14.
- Cruz, A. (1971). Nota sobre a reforma pombalina da instrução pública. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto: História* 2, pp. 1-64.
- Cruzeiro, M. E. e Pereira, R. S. (1968). Cronologia histórica das Universidades Portuguesas: 1759-1968. *Análise Social* 22-23-24, pp. 837-899.
- Fiolhais, C. & Martins, D. (2010). *Breve História da Ciência em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Galvão-Telles, J. B. (2006). Relação dos alunos do Colégio Real dos Nobres de Lisboa (1766-1837). *Revista Lusófona de Genealogia e Heráldica* 1(1), pp. 57-118.
- Gomes, J. F. (1982). O Marquês de Pombal criador do ensino primário oficial. *Revista de História das Ideias* 4 (n.º especial - O Marquês de Pombal e o seu tempo) (vol. II), pp. 25-41.
- Gonçalves, M. (2010). Aspetos teóricos de política industrial à luz de princípios de política económica. *Revista Economia & Gestão* 10(22), pp. 31-44.
- Gonçalves, M. (2013). Emergência e desenvolvimento da contabilidade por partidas dobradas. Traços gerais de um homem de negócios da praça de Lisboa: José Francisco da Cruz, tesoureiro-geral do Erário Régio português, 1761. *Revista Portuguesa de Contabilidade* 3(12), pp. 669-696.
- Gonçalves, M., Lira, M. & Marques, M.C.C. (2013). Finanças públicas e Contabilidade por partidas dobradas: uma visita guiada pela literatura sobre as três figuras cimeiras do Erário Régio Português, 1761. *Revista Universo Contábil* 9(2), pp. 142-173.
- Grácio, R. (1988). História da história da educação em Portugal: 1945-1978. In J.F. Gomes, R. Fernandes & R. Grácio (1988) (eds.), *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marcos, R. (1997). As Companhias Pombalinas – Contributo para a História das Sociedades por Acções em Portugal. Coimbra: Almedina.
- Marquês de Rio Maior (1941). O Real Colégio dos Nobres – autógrafo inédito do 2.º Conde de Rio Maior. *Revista Municipal* 8-9, pp. 39-45.
- Marques, O. (1998). *Breve História de Portugal* (3.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, G.A. & Theóphilo, C.R. (2009). *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas* (2.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Maxwell, K. (2004). *O Marquês de Pombal: Paradoxo do Iluminismo* (2.ª ed.). Trad. Saul Barata. Lisboa: Editorial Presença.
- Neves, P. A. (1996). A Escolarização dos Saberes Elementares em Portugal nos Finais do Antigo Regime (1772-1820). Maia: Instituto Superior da Maia.
- Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em Educação. Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação 1(3), pp. 13-22.
- Ratton, J. (1813) Recordações de Jacome Ratton sobre Ocorrências do seu Tempo em Portugal. Londres: H. Bryer.
- Raupp, F. M. & Beuren, I. M. (2006). Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In I. M. Beuren (org.), A.A. Longaray, F.M. Raupp, M.A.B. Sousa, R.D. Colauto & R.A.B. Porton (2006). *Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade – Teoria e Prática* (3.ª ed.) (pp. 76-97). São Paulo: Atlas.
- Ribeiro, J. S. (1871). História dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos de Portugal nos Sucessivos Reinados da Monarquia (vol. I). Lisboa: Academia Real das Ciências.
- Ribeiro, J. S. (1876). História dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos de Portugal nos Sucessivos Reinados da Monarquia (vol. 6). Lisboa: Academia Real das Ciências.
- Rodrigues, L. L. & Craig, R. (2009). Teachers as servants of state ideology: Sousa and Sales, Portuguese School of Commerce, 1759-1784. *Critical Perspectives on Accounting* 20(3), pp. 379-398.
- Rodrigues, L. L. & Craig, R. (2010). Os dois primeiros professores da Aula de Comércio e a ideologia do Estado. *Revista da Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas* 126, pp. 44-55.
- Rodrigues, L. L., Gomes, D. & Craig, R. (2004). Portuguese School of Commerce, 1759-1844: a reflection of the 'Enlightenment'. *Accounting History* 9(3), pp. 53-71.
- Santana, F. (1986). A Aula do Comércio de Lisboa. II – relance sobre a vida de uma escola. *Lisboa - Revista Municipal* 16, pp. 18-37.
- Saraiva, J. H. (2003). *História Concisa da Gíslação e Portugal* (22.ª ed.). Mem Martins: Europa-América.
- Sequeira, G. M. (1916). Depois do Terremoto – Subsídios para a História dos Bairros Ocidentais de Lisboa (vol. I). Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.
- Serrão, J. V. (1996). *História de Portugal. O Despotismo Iluminado (1750-1807)* (vol. VI) (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Verbo.
- Silva, E. S. (2013). *Dicionário de Gestão*. Porto: Vida Económica.
- Smith, J. (1872). Memórias do Marquês de Pombal - contendo extratos dos seus escritos e da correspondência diplomática inédita existentes em diferentes secretarias de Estado. Trad. de J. M. da Fonseca e Castro. Lisboa: Livraria de António Maria Pereira.
- Vieira, R. (2009). Paradigmas teóricos da investigação em Contabilidade. In M. J. Major & R. Vieira (eds.). *Contabilidade e Controlo de Gestão - Teoria, Metodologia e Prática*. Lisboa: Escolar Editora.

Legislação

Alvará Real de 28 de junho de 1759.

“Regulamento dos Estudos Menores”. In Coleção da Legislação Portuguesa desde a última compilação das Ordenações redigida pelo Desembargador António Delgado da Silva - Legislação de 1750 a 1762 (pp. 673-679). Lisboa: Tip. Maigrense. Ano 1830.

Carta de Lei de 7 de março de 1761.

“Estatutos do Colégio Real dos Nobres”. In Coleção da Legislação Portuguesa desde a última compilação das Ordenações redigida pelo Desembargador António Delgado da Silva - Legislação de 1750 a 1762 (pp. 773-792). Lisboa: Tip. Maigrense. Ano 1830.

Alvará de 1 de dezembro de 1767.

“Ampliação dos Estatutos do Real Colégio dos Nobres”. In Coleção da Legislação Portuguesa desde a última compilação das Ordenações redigida pelo Desembargador António Delgado da Silva - Legislação de 1763 a 1764 (pp. 318-320). Lisboa: Tip. Maigrense. Ano 1829.

AS LUTAS SINDICAIS DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO SINPRO-OSASCO EM TEMPOS DE TRANSIÇÃO POLÍTICA (1986-2010)

Maria Crisneilândia Bandeira de Oliveira
Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo

Carlos Bauer
Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo

Introdução

A referida pesquisa integra o que temos chamado de história social da educação e tem como objetivo colaborar com a reconstrução da memória associativista, sindical e política do movimento docente da educação e com isso oferecer elementos para desmistificar preconceitos e contribuir para o debate no âmbito acadêmico e educacional.

O trabalho pretende analisar em perspectiva histórico-educacional a atuação de uma das principais entidades sindicais paulistas no âmbito do ensino privado de trabalhadores em educação, no caso o Sindicato dos Professores de Osasco e Região (SINPROSASCO) e seu papel em um momento histórico considerado como divisor de águas no ordenamento político nacional. Período no qual se verificou, na esfera política e social, o esgotamento da ditadura civil-militar, o processo de transição democrática e a reforma constitucional, envoltos pela mobilização popular, a assunção das políticas neoliberais, centradas na diminuição da atividade governamental na esfera econômica e social e a vitória da aliança oposicionista fortemente impulsionada pelo ideário reformista social e, no que tange ao campo da educação, toda essa época histórica assistiu a uma formidável expansão do ensino privado no país.

Pretende também diante de tais temáticas promover o debate acadêmico sobre o assunto e mostrar a trajetória de personagens da educação brasileira e osasquense com suas trajetórias educacionais e políticas no âmbito do associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação.

O recorte temporal escolhido é devido a sua importância no campo educacional e político brasileiro, justifica-se pela criação do sindicato no mesmo período histórico que foi a década de 1980, período esse de combate à ditadura militar, ao autoritarismo e de eclosão dos movimentos sociais, em prol de melhores condições de vida, lutando por direitos trabalhistas, econômicos, sociais, políticos e educacionais.

Redemocratização e transição política no Brasil

A chamada redemocratização brasileira tem, como alguns dos seus pontos nevrálgicos e marcos de identificação, o mandato do General Figueiredo, a deflagração do movimento pela anistia ampla, geral e irrestrita, a mobilização operária e a reorganização sindical, ocorridos em 1979; aliás, conforme sinalizou Ricardo Antunes (1995), constituindo o chamado novo sindicalismo ou sindicalismo combativo que ressurgia, de forma impetuosa, a partir do final dos anos 1970, principalmente, entre 1977 e 1980, com as greves de metalúrgicos do ABC Paulista; o fim do bipartidarismo e a criação de inúmeros partidos políticos; o restabelecimento de eleições diretas para os governadores e para todos os senadores, pondo abaixo a figura do senador biônico. As eleições ocorreram em 1982 e foram as primeiras desde 1965. Também foi muito importante nesse momento histórico, a campanha das “Diretas Já” que, em 1984, percorreu o país de norte a sul, congregando uma gigantesca participação da população que, em todo o território nacional, exigia a volta da normalidade política.

Com a derrota desse movimento, tivemos a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney, respectivamente, para presidente e vice-presidente da República. Eles foram os primeiros mandatários civis eleitos desde a derrubada de João Goulart em 1964. Com a intenação às vésperas da posse e o posterior passamento de

Tancredo, Sarney chegou ao poder em 15 de março de 1985 e governou o país de forma tumultuada, com atitudes políticas intempestivas e a edição de planos econômicos mirabolantes, até 1989, quando, então, foram normalizadas as eleições gerais e o país pode voltar a eleger plenamente os seus governantes.

Nesse período, ainda merece ser lembrado, depois da eleição de uma assembleia Nacional Constituinte, a promulgação de uma nova Constituição, em 1988; a eleição, em 1989, e o posterior *impeachment* do presidente Fernando Collor; a assunção do vice Itamar Franco (1992-1994) e as sucessivas eleições de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Em 2002 a transição do Governo Fernando Henrique Cardoso para Governo Lula (2003-2010) foi um dos acontecimentos mais emblemáticos após a restauração democrática no país, até então avesso aos rituais de reeleições e marcado pela interrupção abrupta e golpista dos mandatos presidenciais.

O governo FHC adotou uma agenda ampla de reformas estruturais, que transitou da esfera econômica à esfera política, envolvendo a economia e o Estado brasileiro, segundo uma orientação reformista de caráter liberal. (Fiori, 2001).

Após a chegada de Lula ao governo federal, o país experimentou mudanças significativas em diversos segmentos da sociedade, em destaque as questões sociais, educacionais e de saúde, dadas as mudanças de política econômica e a compreensão do papel do Estado na vida social.

O Sinpro-Osasco na transição de governos

O SINPROSASCO foi criado no ano de 1985, primeiramente como uma associação, a Associação Profissional dos Professores de Osasco. Idealizada pelos professores Marcos Muller, Divalte Garcia, Maria José Favarão - atual vereadora Mazé, Antônio Osmar Orlandini e Rubens Aparecido dos Santos. Em 13/11/1986, saiu à carta sindical e com ela a fundação do Sindicato dos Professores de Osasco (SINPROSASCO), e desde então a instituição preconiza representar todos (as) os (as) trabalhadores (as) do setor privado, das Instituições de Ensino Superior (IES) e das Instituições vinculadas ao ensino infantil, fundamental, médio, etc., totalizando centenas de trabalhadores (as), da cidade de Osasco, Cotia, Carapicuíba e Barueri.

Com atuação destacada a entidade carrega em sua trajetória inúmeras conquistas aos trabalhadores em educação, atuando principalmente através de movimento sindical intenso, dentre eles destacando-se os congressos educacionais e as convenções e acordos coletivos com o compromisso de defesa intransigente da categoria e a luta por uma educação de qualidade.

Com movimento importante na conquista de benefícios e garantias trabalhistas para seus representados, o Sindicato dos Professores de Osasco, Cotia, Carapicuíba e Barueri vislumbra, com o seu fazer político e sindical, trazer alguma influência nas políticas educacionais adotadas pelos governantes e mantenedores das instituições privadas e confessionais de ensino. Com a sua criação, concomitantemente, ao processo de redemocratização do país, a eleição de sucessivos governos imbuídos de perspectivas neoliberais favoráveis à transformação da educação em mercadoria e a chegada de Lula ao governo e, dada a sua forte ligação com movimentos sindicais e sociais essa entidade experimentou uma nova e inusitada fase no desenvolvimento de sua atuação que merece ser destacada e estudada criticamente.

Neste sentido, pretende-se coletar depoimentos, realizar entrevistas e se debruçar sobre vasto material impresso e bibliográfico produzido na época de transição dos governos que ocuparam a presidência da República, nas últimas décadas, com intuito de verificar como agiram diante da expansão do ensino privado no país, como se comportaram os mantenedores e como se deu a participação do Sinpro-Osasco nesse processo, analisando quais foram os seus dilemas, contribuições e influências nesse cenário da recente história social da educação brasileira.

Objectivos

O presente trabalho visa analisar, em perspectiva histórico-educacional a atuação de uma das principais entidades sindicais paulistas no âmbito do ensino privado de trabalhadores em educação, no caso o Sindicato dos Professores

de Osasco e Região (SINPROSASCO) e seu papel em um momento histórico considerado como divisor de águas no ordenamento político nacional.

Período no qual se verificou, na esfera política e social, o esgotamento da ditadura civil-militar, o processo de transição democrática e a reforma constitucional, envoltos pela mobilização popular, a assunção das políticas neoliberais, centradas na diminuição da atividade governamental na esfera econômica e social e a vitória da aliança oposicionista fortemente impulsionada pelo ideário reformista social e, no que tange ao campo da educação, toda essa época histórica assistiu a uma formidável expansão do ensino privado no país.

A entidade surgiu em meio a esse turbilhão de embates e tensões sociais, preconizando representar os trabalhadores em educação das instituições de ensino privadas dessa importante região, abrangendo a categoria desde o ensino infantil ao universitário, atuando por meio de diferentes formas de ações presentes no movimento sindical, se destacando, entre seus atos políticos e formas de organização sindical, as assembleias, as convenções, os acordos coletivos e os congressos, em prol da defesa dos direitos da categoria e a sua mediação com os setores privados e confessionais presentes na contemporaneidade educacional brasileira.

Fontes documentais e fundamentação teórica

Os aportes teóricos que serão utilizados por nós, na fundamentação do presente estudo, serão buscados, principalmente, no bojo das discussões e publicações realizadas pela Rede de Pesquisa Sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação – Rede Aste, porém é importante dizer que as pesquisas preocupadas em analisar as perspectivas de organização dos professores que atuam no ensino privado são pouco numerosas, como também as fontes bibliográficas e acadêmicas diretamente relacionadas com essa pesquisa são escassas ou mesmo inexistentes.

Em nossas consultas aos acervos digitais dos Programas de Pós-Graduação em Educação, História, Sociologia, Política, Serviço Social, Ciências Sociais, no portal de teses e dissertações da (CAPES) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, bem como em acervos de jornais da dita grande imprensa os registros disponíveis são praticamente inexistentes, obtendo os seguintes resultados: no portal (SBHE) Sociedade Brasileira de História da Educação, encontramos documentos importantes sobre os movimentos sociais e sindicalismo docente, tais como o trabalho de Cassio Diniz Hiro e Carlos Bauer, *A História do Movimento Sindical Docente em Minas Gerais (1979-1983)*.

Foram consultadas ainda a (APOCS) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Ciências Sociais, a (ANPED) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa, também não encontramos nenhum documento que fizesse referência a entidade estudada. Consultamos também, a (ANPUH) Associação Nacional de História, na qual encontramos 10 trabalhos com a temática de Associativismo e Sindicalismo, nenhum sobre sindicalismo docente. Na (Rede Restrado) Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabajo Docente, o portal disponibiliza em seus arquivos 158 trabalhos que, abrangem os estudos realizados nos Países da América Latina, e mesmo com um número maior de documentos não encontramos nenhum trabalho que fizesse referência ao objeto em questão. No portal da (CAPES) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, apenas 75 trabalhos com a temática, associativismo e sindicalismo, porém nenhum sobre instituições privadas, na (FFLCH) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), encontrei 13 teses e 21 dissertações e nenhuma sobre sindicatos representativos de instituições privadas de ensino.

No portal da (SBU) Sistema de Bibliotecas Integradas da (UNICAMP) Universidade de Campinas, encontrei trabalhos sobre a temática, os mais significativos para os meus estudos são os dos pesquisadores e estudiosos, Sadi Dal Rosso, com o Estudo, *Condições de Emergência do Sindicalismo Docente*, as pesquisas de Carlos Bauer, Cassio Diniz, Maria Inês Paulista, *Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil e O Movimento Docente de Minas Gerais, Brasil, no Final dos Anos de 1970: Um Engajamento no “Novo Sindicalismo”* por Wellington de Oliveira, ainda assim não encontramos em nossas pesquisas trabalhos sobre o Sindicato dos Professores de Osasco e Região. Por fim consultando o portal da (UNINOVE) Universidade Nove de Julho, usando as palavras-chave, sindicalismo docente, encontramos 90 trabalhos com temas voltados para a educação e dentre

esses os trabalhos sobre associativo e sindicalismo docentes, já realizados pelos colegas que passaram pelo Programa de Pós-Graduação da UNINOVE, mas dentre eles nenhum sobre a instituição que estamos estudando.

Assim, a construção desse estudo deverá se valer da coleta de depoimentos e de entrevistas, que estão sendo realizadas. Serão consultadas a professora Maria José Favarão, fundadora e presidenta do SINPROSASCO, e o professor Onassis Matias Xavier, atual presidente da entidade, também serão consultados os professores Marcus Miller e Rubens Aparecido dos Santos, atores importantes no processo de construção dessa entidade, de quem procuraremos saber sobre a história do Sindicato, com o objetivo de contextualizar o trabalho; levantando questões sobre o processo de fundação dessa instituição e, os principais desafios e vitórias que enfrentaram nesse intento. Também nos interessam os depoimentos dos responsáveis pela imprensa, acervo fotográfico, cursos de formação política e ao incentivo à mobilização e participação dos professores nas atividades, assembleias e congressos sindicais.

As necessidades de tais estudos partem da premissa de carência sobre os mesmos, uma vez que, este campo de pesquisa ainda sofre uma carência nos espaços de pós-graduação no Brasil e também na América Latina. Sadi Dal Rosso, um importante estudioso deste assunto, em seu artigo: Contribuições para o estudo do sindicalismo em educação no Brasil, diz:

É gritante a ausência de pesquisas empíricas sobre sindicalismo em geral e sobre sindicalismo no setor da educação, orientadas por hipóteses solidamente fundamentadas em pressupostos teóricos. Os estudos empíricos permitem desenvolver conceituações e teorias calcadas na realidade específica da periferia, observando, a partir dela, a totalidade do sistema global. (Dal Rosso, 2011, p. 27)

A perspectiva adotada para a elaboração desta pesquisa é por meio de uma abordagem qualitativa, compreender o movimento social do período histórico estudado, o que levou esses trabalhadores em educação da rede privada de ensino a organizarem-se associativamente e sindicalmente para a criação do Sindicato dos Professores de Osasco e Região (SINPROSASCO), suas intensões, as principais lutas e conquistas que esta entidade obteve para a categoria dos trabalhadores em educação.

Com esse propósito analisaremos a conjuntura política, econômica e social deste momento, para isso nossas análises sobre os desdobramentos da história e de consciência de classe serão apoiadas nos estudos de Sader (1985), dentre outros autores que compõem o arcabouço teórico sobre essa temática.

Os autores mencionados são de suma importância para os estudos em associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação, a partir dos pressupostos que, consideram sua origem e a importância dessas formas organizativas, seus personagens entrelaçados em um modelo e sistema econômico que privilegia a urgência dessas formas de manifestações em distintas áreas e categorias de trabalhadores.

No Brasil o movimento docente se expressa com força nos anos 80, que redefine sua identidade coletiva, e podemos observar tais características em suas formas de organização e de luta, e quando discutimos esses conceitos não podemos fugir de elementos, como o de 'sujeito coletivo'. A obra, Quando Novos Personagens entram em Cena, trata o sujeito coletivo como forma de organização no sentido de coletividade onde uma identidade se elabora por meio das práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses.

E outro traço comum vinculado a este, é a conotação com a ideia de autonomia, como elaboração da própria identidade dos projetos coletivos de mudança social a partir das próprias experiências. (Sader, 1995, p. 53)

Em certos momentos da história podemos perceber essas práticas em declínio e em outros momentos elas a constituírem apresentam-se na força da construção encorajando os profissionais da educação a constituírem uma identidade coletiva, com formas organizativas, expressando seus interesses e objetivos de luta, mesmo que essas lutas não sejam abraçadas por toda uma categoria, ainda assim não são divergências internas à categoria.

Podemos compreender melhor as questões da união quando entendemos o processo da evolução desses trabalhadores de forma qualitativa, dessa maneira podemos perceber uma classe que define a sua identidade na união coletiva do magistério, redefinindo-os enquanto sujeitos plurais, resultados dos processos interativos e mutáveis que, "não se encontra na consciência de um ator privilegiado, mas é também resultado do encontro das várias estratégias" (Sader, 1995, p. 55).

No prefácio da obra do Sader, elaborado por Marilena Chauí, ela diz que os movimentos sociais produzem um novo sujeito que distinto dos sujeitos modernos e individualistas e passam a se tornar um sujeito coletivo, e este pensamento é firmado pela própria autora textualmente,

Não é o cotidiano nem sua aparência reiterativa que fazem a novidade, mas o sentido novo que lhes emprestam seus agentes ao experimentar suas ações como lutas e resistências. No dizer de um operário: "São pequenas lutas, mas que na consciência do cara representa uma puta coisa, porque é uma vitória, o cara sente que foi uma conquista dele, sabe?". Pequenas lutas que no dizer de um outro, são "lutas por migalhas" e ao mesmo tempo "uma luta interessante". Que são as migalhas das pequenas vitórias das pequenas lutas? São as experiências que os excluídos adquirem de sua presença no campo social político, de interesses e vontades, de direitos e práticas que vão formando uma história, pois seu conjunto lhes "dá a dignidade de um acontecimento histórico". (Sader, 1995, p. 12, grifos do autor)

Em linhas gerais Marilena Chauí expressa suas ideias baseado nos discursos dos próprios trabalhadores presentes na obra de Sader e demonstra que a classe forma suas reflexões na construção histórica de suas experiências coletivas, e dessa forma compreendem-se os conflitos e os processos de transformações e ainda a maneira em que esses acontecimentos passam a significar experiências sociais são fatores determinantes para analisarmos os processos de modificações na sociedade.

Para tentarmos entender como se dá o processo de organização e de união dos trabalhadores em educação, é preciso pensar como essa classe se une socialmente, para isso é necessário abordar as condições de existências postas para esse grupo social de trabalhadores e também dos movimentos sociais, portanto recorro a Thompson quando concebe a constituição histórica das classes sociais,

As acontecem á medida que os homens e mulheres vivem suas relações de produção e experimentam suas situações determinantes, dentro do conjunto de relações sociais, com uma cultura e expectativas herdadas e ao modelar essas experiências em formas culturais. (Thomson 1968 apud Sader, 1995, p. 44)

Essas experiências compartilhadas nos possibilitam a formação de uma criticidade sobre o momento vivenciado, trazendo essas percepções para o campo metodológico, a concepção de experiência apresentado por Sader segundo Thompson valoriza a investigação do pesquisador, no sentido de que o empírico é o principio de uma investigação para o aparato de construção do conhecimento uma vez que a nossa intencionalidade é a preservação da memória associativista e sindicalista dos trabalhadores em educação e que temos como fontes primárias a oralidade como documento histórico, da qual procuraremos construir o nosso trabalho, uma vez que outros trabalhos sobre o Sinpro Osasco são inexistentes no arcabouço teórico que compõem os estudos sobre o sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação.

Portanto, como fonte principal trataremos entrevistas com os dirigentes sindicais daquele momento histórico, dentre eles, Maria José Favarão, professora e vereadora da cidade de Osasco e também foi secretária de educação dessa mesma cidade. Também entrevistaremos o atual Dirigente Sindical do Sinpro Osasco, Onassis da Silva Xavier, e consequentemente procuraremos entrevistar outros nomes caso surjam como fontes no processo de fundação da entidade. Pesquisaremos ainda jornais, revistas e panfletos desse período.

Como fonte secundária nos apoiaremos em autores que vêm ao longo de décadas com seus esforços fazendo estudos sobre o sindicalismo dos trabalhadores em educação, estudos esses que, vêm ganhando espaço nos meios acadêmicos, com seus percussores no Brasil, América Latina e Estados Unidos, etc. Será por meio desses autores que trataremos as experiências dessa categoria e dessas formas de organizativas, associativistas e sindicais, no que nos permite compreender a formação social e o processo histórico da sociedade nos períodos estudado.

Trabalhos publicados em forma de livros, artigos, dissertações e teses farão parte da construção histórica do período em questão desse trabalho, que nos permitirá a compreensão do contexto em que se deu o associativismo e o sindicalismo dos trabalhadores em educação no Brasil.

Os estudos de Sadi Dal Rosso, Amarílio Ferreira Junior, Marisa Bittar, Erlando da Silva Rêses, Rosário Genta Lugli, Carlos Bauer de Souza, dentre outros importantes estudiosos sobre essa temática nos ajudará a compreender e a traçar um perfil do sindicalismo no Brasil.

O Artigo, *Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil: História, Memória Coletiva e Construção de Interfaces*, traz a consciência de que o sentimento de exploração do trabalho assalariado é um dos fatores para que os trabalhadores possam se organizar e formar sindicatos. Pois, os educadores são agentes sociais dessa transformação, como modelos para a sociedade que promove a consciência e a criticidade, em que se sentem livres para pensar, reivindicar, organizar-se e lutar pelos seus direitos. (Rêses, 2011).

A tese de Kênia Aparecida Miranda, *As Lutas dos Trabalhadores da Educação: do novo sindicalismo a ruptura com a CUT*, Niterói, agosto de 2011, nos permitem entender o processo do novo sindicalismo, o processo histórico da constituição dos trabalhadores da educação é analisado a partir dos embates travados, dos atores sociais a frente de greves e paralisações e também algumas transformações no processo do trabalho docente.

Posteriormente a pesquisa bibliográfica, composta por teses, dissertações, artigos e trabalhos publicados em livros será ampliada, assim, como as pesquisas em jornais e documentos da época que comprovem a atuação do sindicato no ensino privado osasquense.

Metodologia

A pesquisa que estamos realizando está nos marcos de uma abordagem qualitativa, em que seus desdobramentos irão estar situados no campo da cultura e da história social. Deste modo o percurso de investigação envolve o levantamento de dados que são descritivos sobre a entidade, SINPROSASCO, e estes dados serão colhidos através das entrevistas com os fundadores da instituição, preocupando-se em obter um registro da memória desses participantes que atuaram de forma orgânica na fundação da associação e posteriormente do sindicato.

Para tanto, o objetivo é colher os dados por meio de fontes orais e também de fontes impressas, tais como, registros e documentos da instituição naquele período histórico. Nos atentaremos também em buscar panfletos e jornais da época afim de comparar a veracidade das informações colhidas. Neste percurso pesquisaremos fontes em bibliotecas e acervos universitários, e dessa forma construir um trabalho que possa preservar a memória dessa instituição e dos trabalhadores em educação representados pelo Sinpro Osasco.

A importância de estudar o sindicalismo docente universitário em uma perspectiva histórica é perceber dentre outras características, as mudanças que ocorreram nessa forma de organização, as lutas que foram travadas ao longo das recentes décadas e, como a classe trabalhadora docente se firmou no cenário sindical e político brasileiro, lutando principalmente por melhorias salariais e dignidade do exercício da profissão.

Dessa maneira, entenderemos em que condições se deram a emergência dessa forma organizativa, compreendendo o seu papel na sociedade enquanto instituição representativa de uma categoria de trabalho.

A História é conhecimento do passado, das nossas heranças, tradições, cultura etc. O estudo do sindicalismo docente dos trabalhadores em educação em uma perspectiva histórica nos possibilita a compreensão dessa forma organizativa, o processo de formação histórica, levando em consideração as circunstâncias política, econômica, social e cultural deste advento. Assim podemos compreender o nascimento e a consolidação dos trabalhadores em educação da instituição SINPROSASCO. Na obra, *O Que é História*, o autor diz: "o que denominei diálogo entre presente e passado, é um diálogo não entre indivíduos abstratos e isolados, mas entre a sociedade de hoje e a sociedade de ontem". (Carr, 1978, p. 49)

Para a compreensão da história do Sinpro Osasco escolhemos como documento histórico a oralidade, pois esses depoimentos nos possibilitam um entendimento maior da sociedade naqueles dias, os principais agentes que colaboraram no processo histórico de sua transformação.

A escola empírica para Edward Hallet Carr é um processo de definição dos fatos colhidos, e o autor diz,

Um trabalho útil, mas tendencioso da escola empírica, enfatiza claramente a separação de dois processos definindo um fato como "dados de experiência distintos das conclusões" isto é o que se pode chamar visão do "senso comum" da história. A história consiste num corpo de fatos verificados. (Carr, 1978, p. 13)

Na obra *História Oral: Possibilidades e Procedimentos*, a autora diz que o entrevistado deve ser considerado, ele próprio, um agente histórico e sua visão acerca de sua própria experiência e dos acontecimentos sociais, dos quais participou, necessitam ser resgatados, e ainda mais com relação a subjetividade, ela está presente em todas as fontes históricas, sejam: orais, escritas ou visuais. O que é relevante é "saber por que o entrevistado foi seletivo ou omissivo, pois, esta seletividade também tem o seu significado" (Freitas, 2002, p. 29).

Particularmente considerar a História Oral como fonte de menor valor ou criar dúvidas sobre sua validade parece não ser coerente com o ofício do pesquisador. Neste sentido, avaliando a dimensão projetada pela História Oral e sua fidedignidade muitos autores consagrados asseguram que: "se as fontes orais podem de fato transmitir informações 'fidedignas', tratá-las simplesmente como um documento a mais é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado" (Thomson, 1992, p. 29).

Dessa maneira procuraremos compor o nosso trabalho abordando diversas formas de material que possa ser relevante para a construção do mesmo, e para isso não esqueceremos a história das mentalidades, dos vencidos ou esquecidos, do cotidiano, das experiências individuais, enfim, de todos os ângulos possíveis e plausíveis, pois, somente assim, rompe-se com a linha dogmática e elitista, defendida pela tradicional historiografia.

É por uma história plural de diversas facetas baseada em um campo diverso de fontes que pretendemos abordar a pesquisa do Sinpro Osasco e para tanto nos apoiamos no pensamento do autor de Le Goff, que diz que a História necessita romper com o poder monárquico ou do poder burguês, que durante muito tempo priorizou escrever "os papéis representados pelas elites do poder, da fortuna ou da cultura como sendo os únicos que contavam" (Le Goff, 1993, p. 261).

Nessa perspectiva de estudos e pesquisas sobre o associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação de Osasco e Região, pretendemos que a história desses sujeitos coletivos não se perca com o tempo e, é por isso que consideramos pertinente colocar em debate essa temática no espaço acadêmico, para que possamos contribuir com um acervo de documentos que vêm sendo ao longo das últimas décadas do século XXI temas de discussões em diversas áreas de estudos. Espero também contribuir para que outros investigadores possam ampliar os seus conhecimentos no panorama do associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação.

Considerações finais

O Sinpro-Osasco surgiu em meio a esse turbilhão de embates e tensões sociais, preconizando representar os trabalhadores em educação das instituições de ensino privadas dessa importante região, abrangendo a categoria desde o ensino infantil ao universitário, atuando por meio de diferentes formas de ações presentes no movimento sindical, se destacando, entre seus atos políticos e formas de organização sindical, as assembleias, as convenções, os acordos coletivos e os congressos, em prol da defesa dos direitos da categoria e a sua mediação com os setores privados e confessionais presentes na contemporaneidade educacional brasileira.

O movimento sindical docente expressa-se e evolui significativamente a partir de 1980, redefinindo sua identidade coletiva, fato que podemos identificar observando as formas de organização e de luta. Eder Sader redefine a identidade dos trabalhadores em educação enquanto identidade coletiva e cita textualmente, "uma pluralidade de sujeitos, cujas identidades são resultados de suas interações em processos de reconhecimento recíprocos" (Sader, 1988, p. 55).

E nesse período que também começavam a despontar tendências econômicas, políticas e ideológicas que se voltavam para a produtividade e para uma nova organização emergida pela urgência do capital.

A educação, tanto pública quanto privada não poderia ficar alheia às consequências da nova ordem social, que impõe ao sindicalismo docente formas de atuação renovada e, o sindicato dos professores, como processo constitutivo e representativo da categoria não poderiam ficar alheios a esses processos, então, tomados de consciência e de direitos, revigoram-se buscando melhorias para o exercício da profissão.

Referências bibliográficas

- Almeida, D. M. & Ferreira Jr., A. (2015). As Pesquisas Sobre o Associativismo Docente: o que dizem as produções acadêmicas nacionais? In *Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil*. Vº 2. Jundiaí: Paco Editorial.
- Antunes, R. (2007). Uma breve radiografia das lutas sindicais no Brasil recente e alguns de seus principais desafios. In J.R. Inácio (Org.). *Sindicalismo no Brasil: os primeiros 100 anos?* Belo Horizonte: Crisálida.
- Antunes, R. (1995). *Adeus ao trabalho? – Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. Campinas (SP): Cortez e Editora da Unicamp.
- Antunes, R. (1980). *O Que É Sindicalismo*. Coleção: Primeiros Passos, Sindicalismo –Políticas. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Bauer, C., Diniz, C. & Paulista, M. I. (orgs.). (2013). *Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Bauer, C., Pontes, S. (2013). Sindicalismo Universitário na América Latina – História e Embastes Políticos na Contemporaneidade. (1990-2010). *Heurística, Revista Digital de História de la Educacion*, dezembro, n.º 16.
- Cardoso, A. M. O. (2002). Sindicalismo no Brasil breve excuroso sobre mudanças e permanências. In *Sindicalismo e Relações Trabalhistas*. Cadernos Adenauer III, v. 2, Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer.
- Carr, E. H. (1982). (1982). *Que é história?* conferências George Macaulay Trevelyan proferidas por E. H. Carr na Universidade de Cambridge, janeiro-março de 1961. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3a ed.
- Dal Rosso, S. et al. (2011). *Associativismo e sindicalismo em educação - Organizações e lutas*. Biblioteca "Sindicalismo em Educação" volume 1. Brasília: Paralelo 15.
- Dal Rosso, S. & Lucio, M. de L. (2004). O Sindicalismo Tardio da Educação Básica no Brasil. *Revista Universidade e Sociedade*. Brasília, DF, ano XIV, Nº 33.
- Dal Rosso, S., Cruz, H. L. & Rêses, E. da S. (2011). Condições de emergência do sindicalismo docente. In *Pro-posições. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação /UNICAMP*. Campinas, SP, v.22, n. 2 (65), maio/ago.
- Ferreira JR, A. & Bittar, M. (2006). *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Terras do Sonhar: Edições Pulsar.
- Ferreira JR, A. (1958). *Sindicalismo e Proletarização: A SAGA DOS Professores Brasileiros*. São Paulo. Tese (Doutorado em Historia Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo.
- Freitas, S. M. de. (2002). História oral: possibilidades e procedimentos. São Paulo: USP.
- Gindin, J., Ferreira, M. O. V. & Dal Rosso, S. (2013). (orgs). *Associativismo e sindicalismo em educação – teoria, história e movimentos*. Biblioteca "Sindicalismo em Educação" volume 2. Brasília: Paralelo15.
- Le Goff, J. (1993). *A história nova*. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins.
- Mattos, M. B. (2008). *Escravidados e Livres: Experiências comuns na classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto.
- Miranda, K. A. (2011). *As Lutas dos Trabalhadores da Educação: do novo sindicalismo a ruptura com a CUT*. Tese (Doutorado em História Social) Universidade Federal Fluminense. Niteroi.
- Molina, H. (2003). *Capitalismo, sindicalismo e educação dos trabalhadores: uma análise da política nacional de formação da CUT*. Dissertação de Mestrado em Educação, UFF.
- Norinha, E. (1991). A explosão das greves da década de 80. In A. Boito JR. (org). *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Pereira, M. C. C. (2011). Judicialização de Conflitos Coletivos na esfera sindical: o caso do Andes Sindicato Nacional. In *Associativismo e sindicalismo em educação – Organizações e lutas*. Biblioteca "Sindicalismo em Educação" volume 1. Brasília: Paralelo15.
- Rêses, E. da S. (2011). Contribuição sócio histórica do sindicalismo docente da educação básica no Rio de Janeiro. In *Associativismo e sindicalismo em educação – Organizações e lutas*. Biblioteca "Sindicalismo em Educação" volume 1. Brasília: Paralelo15.
- Rêses, E. da S. (s/d). *Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil: História, Memória Coletiva e Construção de Interfaces*. GT 18 – Reestruturação Produtiva, Trabalho e Dominação Social.
- Rocha, D. A. (2004). *Era FHC e Lula: Transição?* Brasília.
- Ribeiro, M. L. S. (1983). *A Formação Política do Professor no Exercício Profissional Durante os 70: Organização e Liderança*. São Paulo. (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Sader, E. (1998). *Quando Novos Personagens Entram e Cena. Experiências, Falas e Lutas dos Trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80)*. Rio de Janeiro: Editora. Paz e Terra.
- Vicentini, P. P. & Lugli, R. S. G. (2011). Associativismo docente no Brasil: Configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970. In *Associativismo e sindicalismo em educação – Organizações e lutas*. Biblioteca "Sindicalismo em Educação" volume 1. Brasília: Paralelo 15.
- Thomson, E. P. (1992). *A voz do passado – História oral*. Rio de Janeiro: Paz e terra.

O VÍDEO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA UM EQUILÍBRIO ENTRE OFERTA EDUCATIVA E PROCURA EM ANGOLA

Marco Luís
Universidade do Algarve

Introdução

A última crise, pela qual a República de Angola atravessou, data de há cerca de uma década, assistindo-se então a um fenómeno de descontentamento popular, quase generalizado. Em 2015, e desde meados do ano de 2014, uma nova crise foi despoletada, pois que os produtos petrolíferos constituem, quase, a única moeda de troca de Angola, para com o Mundo.

No início do mês de agosto de 2015, o País vivenciou um período de indefinição, uma vez que havia a perspectiva de que os quadros estrangeiros pudessem abandonar em massa a República, numa “fuga” de cérebros e quadros apenas comparável à, então, verificada nos idos de 1974/76 do século passado, aquando da Independência Angolana. A situação de agora verificou-se devido à escassez de dólares no mercado nacional. É bom lembrar que Angola vem necessitando, desde há já bastantes décadas, do apoio de quadros cubanos, os quais permitem o funcionamento quer de hospitais, como de escolas (de todos os níveis de ensino), ministérios, centros de investigação, fazendas, etc. Assim, necessário publicar-se o Decreto Presidencial n.º 158/15, de 17 de agosto que aprovou a abertura de um crédito adicional no valor de 6.679.490.366,00 Kwanzas para o pagamento de despesas relativas a contratos assinados com a empresa cubana ANTEX que gere a contratação de quadros daquele país centro-americano, ao largo do Golfo do México.

Angola atravessará uma crise de números, consoante o preço do barril de petróleo atinja valores maiores ou menores na praça de Londres, a qual serve de referência à matéria-prima angolana. Todavia, esta crise é, igualmente, de crescimento. De um crescimento muito significativo no continente e, *quicá*, no próprio contexto mundial, pese embora o seu claro desaceleramento. Reclama-se, deste modo, uma mais eficaz e eficiente racionalização dos seus recursos (naturais, financeiros, materiais, logísticos e humanos), bem como a recalendarização das principais obras do Executivo Angolano, numa perspectiva de melhores dias da Economia Mundial e de novas apostas/oportunidades de relançamento da própria Economia Nacional.

Como é, também, de uma crise de crescimento que se trata, a esmagadora maioria dos angolanos, independentemente do seu género, idade, credo religioso, ideologia política ou outra pensa em realizar um curso superior, como via praticamente única de melhorar a sua delicada condição sócio-económica e, assim, poder “fugir” a uma pobreza que afecta milhares de angolanos pouco alfabetizados, num País onde o salário mínimo nacional ronda os 15 mil kwanzas. Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior (IES) são chamadas à resolução dos problemas, como agentes educativos de inovação, desenvolvimento e extensão, na busca de soluções mitigadoras desta crise, nos desafios inerentes a uma Universidade empreendedora. A formação de quadros de nível superior constitui um alto desígnio da Nação, estando inscrita em diversos documentos orientadores, tais como o Plano Nacional de Desenvolvimento 2013/17 ou a Estratégia Angola 2025, por exemplo, nas suas quatro dimensões da educação: (1) Pedagógica; (2) Tecnológico-Científica; (3) Ética e (4) Social, tal como refere Figueiredo (2009). No entanto, a “equação” afigura-se como sendo de difícil resolução, uma vez que o número de candidatos ao Ensino Superior é, ano após ano, invariavelmente, muito superior ao número de vagas, num claro desequilíbrio entre a oferta educativa e a procura, por parte dos candidatos aos cursos ministrados pelas IES em Angola. No sentido de obstar a esta situação, contribuindo o Ensino Superior para a resolução de problemas da sociedade que, desde 2014, está a decorrer na Escola Superior Politécnica de Malanje (ESPM) uma investigação

científica, cuja questão de partida vai entroncar naquela problemática e que poderá ser traduzida pela seguinte questão de partida: **Poderá existir, em Angola, um Ensino Superior de qualidade, através do recurso à modalidade de Ensino a Distância (EaD)?**

A resposta a esta questão não é fácil de ser dada, conforme o atestam os comunicados do Ministério do Ensino Superior (MES), através do Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES) e também do Gabinete da Secretaria de Estado do Ensino Superior para a Inovação, com datas de 22 de Julho e de 24 do mesmo mês, respectivamente, corroborando o mesmo teor e informando todos os cidadãos da ilegalidade de funcionamento da, denominada, "*Faculdade Angolana Online*", alertando-se que todos os actos, benefícios e títulos decorrentes do funcionamento desta serão nulos e sem qualquer validade para efeitos académicos. De facto, em Angola, apenas o Ensino Presencial (EP) é reconhecido e aceite.

Deste modo, e como já se disse, decorreu na ESPM um estudo de caso experimental, o qual teve como objectivos gerais os seguintes:

- 1) Compreender a importância do EaD, por comparação com o EP, no sucesso escolar dos alunos;
- 2) Avaliar quais os melhores protocolos, em termos de eficácia e eficiência, a serem implementados no EaD.

E como objectivos específicos há a distinguir os seguintes:

- 1.a) Ilustrar o que se entende por EaD e EP;
- 1.b) Reconhecer o(s) mérito(s) da sala de aula;
- 1.c) Traduzir o efeito "sala de aula";
- 1.d) Expressar as relações existentes entre professor/aluno, no processo de ensino-aprendizagem;
- 1.e) Representar ambos os ensinamentos (EaD e EP).
- 2.a) Desenvolver um projecto de documentação visual dos conteúdos;
- 2.b) Formular hipóteses investigativas;
- 2.c) Argumentar teorias;
- 2.d) Validar estudos que se apliquem ao contexto angolano;
- 2.e) Verificar a especificidade do contexto angolano;
- 2.f) Propor relações entre "sala de aula real" e "sala de aula virtual";
- 2.g) Contrastar método de ensino tradicional, com método de ensino à distância;
- 2.h) Comparar os resultados do EaD, com os do EP.

Enquadramento teórico

O Ensino Superior na província de Malanje iniciou-se no ano de 2009, através do Decreto n.º 05/09, de 07 de abril que permitiu a deslocalização e descentralização da Universidade Agostinho Neto (UAN), até então única IES pública da República de Angola, criando-se sete Regiões Académicas – actualmente são oito – (Luís, 2013; Kose, 2015). Com a entrada em vigor desta importante legislação, nesse mesmo ano (2009), entrou em funcionamento, na IV Região Académica – que engloba as províncias da Lunda Norte, Lunda Sul e Malanje – a Faculdade de Medicina de Malanje, como Unidade Orgânica afectada à Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN). Dois anos mais tarde, já em 2011, surgiu no panorama da extensa província malanjina a, então, denominada Coordenação dos Cursos de

Licenciatura em Ciências da Educação que deu origem à actual ESPM, com os cursos bi-etápico (Bacharelato + Licenciatura) de Pedagogia e de Ensino da Matemática, inicialmente.

A ESPM começou por funcionar no antigo Liceu Sagrada Esperança, numa coabitação com a Faculdade de Medicina, detentora do espaço. Cerca de dois anos passados, tornou a partilhar instalações, desta vez do outro lado da rua, na Escola Amílcar Cabral, com esta Instituição de Ensino Secundário. Novamente, cerca de dois anos decorridos, a ESPM torna a mudar de instalações, desta vez ocupando duas escolas primárias construídas de raiz e colocadas à sua disposição pelo Governo Provincial de Malanje, agora já sem partilha de instalações com qualquer outra instituição. Esta nova “casa” da ESPM possui dezasseis salas de aula, com uma lotação máxima de quarenta e cinco estudantes, cada, mas a instituição, entretanto, cresceu e, em dois períodos (laboral e pós-laboral), alberga já cinco cursos e mais de dois mil estudantes, pelo que as insuficiências constituem um facto.

No entanto, se se quiser falar em EaD, como uma forma de ajudar a resolver o problema do elevado número de estudantes *versus* o baixo número de salas de aula deve entender-se que, na actualidade, alguns alunos já o praticam, embora inconscientemente, pois que, por motivos profissionais e mesmo pessoais, vêem-se muitas vezes privados da frequência às aulas, solicitando justificação de faltas e, conseqüentemente, acesso às provas de frequência (parcelares) e de exame.

Sucedo que todo o EaD é concebido como uma forma autodidáctica e individual de o aluno obter conhecimento, assente numa determinada lógica ou estratégia comunicacional, entendendo-se por comunicação a «[...] passagem do individual ao comum. A palavra latina que lhe deu origem, *communis* (que significa “comum”), sugere-nos [...] que só há comunicação quando a informação tem um significado comum para [...] emissor e receptor.» (Parafita, 2012: 22). Se por “emissor” se designar o professor e por “receptor” o aluno, Sangrà Morer (2004) exorta aqueles a explorarem mais o potencial pedagógico das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nomeadamente no processo de ensino-aprendizagem, até porque como constatou Morgado (2004), apoiada nos estudos de Keegan (1996) o EaD baseia-se na separação de dois actos: o de ensinar, por um lado, e o de aprender, por outro, mediados ambos pela tecnologia. E é aqui, na tecnologia precisamente, que o acto se torna fragmentado, podendo encarecer financeiramente todo o processo, uma vez que se distribui por diversos actores, desde logo o consultor científico (como criador dos conteúdos), mas igualmente os tecnólogos educativos, os *designers* do sistema (plataforma) e, ainda, o(s) tutor(es). Todavia, Manuel (2014: 13), baseado em Lima & Capitão (2003), Singh (2003) e Marques (2011) alerta que «Apesar do crescimento vertiginoso dos cursos em regime de *e-learning*, tem-se verificado que grande parte deles consiste na transposição para o ensino a distância *online* dos conteúdos preparados para o ensino presencial», o que poderá desvirtuar esta modalidade de ensino.

Dentro do EaD existem diversas modalidades, sendo que, hoje em dia, a mais utilizada em todo o mundo, beneficiando dos avanços frequentes das TIC, será precisamente o *e-learning* que pode apresentar os conteúdos de modo visual, sonoro ou ambos, combinando-os, normalmente com recurso a uma boa ligação de *Internet*, pressupondo condições (tecnológicas, financeiras e educacionais) para tal. Ainda assim, segundo Sangrà Morer (2004) há três tipos de modelos pedagógicos: (1) centrado no professor; (2) centrado no estudante e (3) centrado nos recursos.

Portanto, o “poder absoluto”, atribuído à sala de aula, enquanto ambiente propiciador de novas aprendizagens e conhecimentos pode e deve ser (re)pensado e, mesmo, questionado, como o fez, por exemplo, Libâneo (1994), ao valorizar a sala de aula, sim, como meio educativo, mas com a estrita finalidade de formar e enformar as qualidades positivas e de personalidade dos alunos. Numa outra linha de pensamento, Piletti quiçá aprofundando um pouco mais a questão, afirma que «[...] a sala de aula é somente um “quartel-general para a aprendizagem”, e quanto mais entrarem nela experiências da vida [...], tanto melhor para a aprendizagem» (2010: 242), o mesmo acrescentando na mesma página e fonte que «a sala de aula é o lugar em que a aprendizagem é apenas organizada de modo a tornar-se livre em outros ambientes» (2010: 242). Então, poderá inferir-se, do atrás enunciado, que a sala de aula constitui um lugar de excepção, mas o simples facto de aí se estar, fisicamente, poderá ter o mesmo valor, para a aprendizagem, do inverso; ou seja, de não se estar. O documento-vídeo (vulgo documentário) da sala de aula deverá enformar a segunda questão com que o investigador deverá preocupar-se, entrando-se na discussão do “presencial” e do “não presencial”. Para Amante, Mendes, Morgado & Pereira (2008), citando Morgado, a sala de aula virtual possui um espaço, tempo e contornos sociais muito diferenciados da sala de aula presencial, ganhando esta na sua dimensão sócio-morfológica, mas perdendo para aquela, em larga escala, no binómio espaço-temporal. Por outro lado, Levy explica, citado pelos mesmos autores e na mesma obra, que:

[...] nas comunidades virtuais de aprendizagem o vínculo social é construído através da relação com o conhecimento. Se um aluno não participar nas aulas presenciais, isso pode ser notado, mas não é por isso que deixa de se sentir aceite ou pertencente àquele grupo/turma, já que existem outros contextos de interacção extra-aula. Numa comunidade virtual de aprendizagem, não participar ou participar pouco nas actividades significa não se tornar visível, ou seja, significa não se integrar naquela comunidade de aprendizagem. E é através da participação nos foruns, nos *chats*, etc., que o estudante virtual assume uma identidade dentro daquele grupo e adquire o sentimento de pertença ao mesmo. (Amante, Mendes, Morgado & Pereira, 2008: 107-108)

Entretanto, «cada vez mais tomamos consciência que ensinar e aprender, hoje, é algo que não se circunscreve a um espaço e a um tempo determinados.» (Amante, Mendes, Morgado & Pereira, 2008: 106). Querera isto significar que, no passado, num tempo já remoto e completamente ausente das novas TIC privilegiavam-se, porventura em demasia, duas variáveis (tempo e espaço), assumindo-se que eram dependentes da sala de aula física, enquanto esta seria a variável independente. Marconi e Lakatos (2010) definem uma “variável independente” como a “antecedente” e a “variável dependente” como a “consequente”, consistindo esta nos fenómenos, factores ou comportamentos a serem explicados por aquela, em virtude da sua influência. Estas variáveis, umas e outras, adquirem valor próprio para a investigação, quando se cruzam, relacionando-se entre si, ao fazerem parte de uma hipótese ou teoria que o investigador pretende validar como proposição verdadeira. Ainda assim, Libâneo (1994) atribui à sala de aula convencional, física, a via indirecta de percepção do conhecimento, por oposição à via directa da observação/experimentação *in loco*, mais rica e variada, obviamente, mas igualmente menos frequente, por variadíssimas razões, de que são exemplos os objectivos do docente, as condições e os meios didácticos disponíveis, a natureza do assunto a abordar ou, ainda, a especificidade de cada matéria do programa ou dos *currícula*. Também Freire (2011) alertava no mesmo sentido:

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (Freire, 2011: 75)

Assim sendo, o papel do professor jamais poderá ou deverá ser alienado ou negligenciado, contudo poderá vir a ser potenciado, através do conceito de uma Pedagogia dos *Media*, atinente às novas TIC, conforme o refere Reia-Baptista (2008, 2009). Esta Pedagogia dos *Media*, segundo este autor, inclui imprensa, rádio, cinema e televisão e pressupõe 3 Dimensões-chave, naquilo a que se designa pelos 3 Cs: (1) D. Cultural; (2) D. Crítica e (3) D. Criativa, em detrimento da «[...] recepção meramente perceptiva, consumista e alienatória, assente em mecanismos de referenciação automática [...]» (Reia-Baptista, 2009: 389). Deste modo, as pessoas tornam-se mais activas na apropriação que farão dos conteúdos pedagógicos ou didácticos e menos passivas. De realçar que este conceito de Pedagogia dos *Media* liga-se a um outro: o de Literacia dos *Media* que, como identifica Reia-Baptista «um dos principais problemas neste contexto [referindo-se o autor aos fenómenos de ensino e aprendizagem] de explicitação informativa é o da credibilidade dos conteúdos e das suas fontes, designadamente [...] na Internet» (2009: 386). Então, nesse caso, muitos estudantes já hoje em dia assumem a sua aprendizagem como centrada em si mesmos, numa espécie de auto-ensino, quando realizam aleatoriamente as suas pesquisas nos motores de busca da Internet, desconhecendo a credibilidade, assim como as motivações, dos autores de tais conteúdos, numa forma – também ela – de EaD, apesar de involuntário. Convirá ainda acrescentar, como subsídio para a questão, que se entende a Bibliotecologia (vulgo Biblioteconomia) não apenas como difusora de conteúdos, mas igualmente uma sua produtora, cabendo aqui a produção do documento-vídeo das aulas dos docentes. Como lastro para tal pensamento está o *Euro-Referencial I-D* (2005), o qual preconiza para a carreira do profissional bibliotecário 5 ramos: 1) Informação; 2) Tecnologias; 3) Comunicação; 4) Gestão e 5). Outros saberes. De referir que, por sua vez, estes 5 ramos- base dividem-se, ainda, por 33 áreas de especialização.

Apresentação, análise e discussão dos resultados

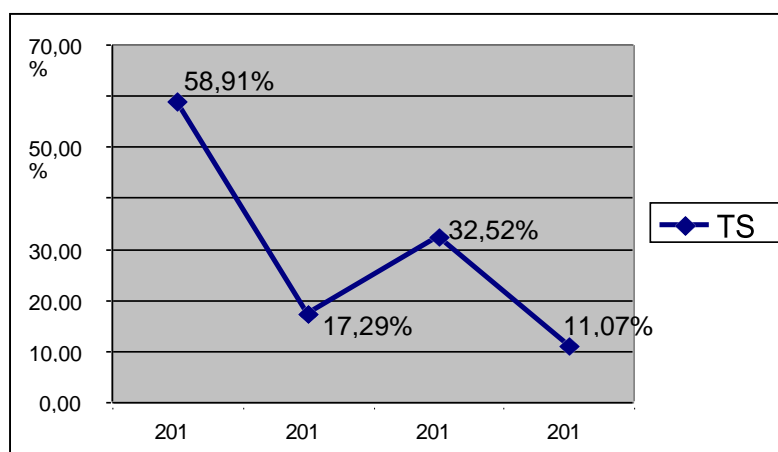
Fez-se referência ao estudo que foi realizado, desde 2014, na ESPM, culminando já em novembro de 2015 e cujos resultados são os seguintes:

Tabela n.º actividade da ESPM

ANO	CURSO	CANDIDATOS	ADMITIDOS	OBSERVAÇÕES	
2011	Pedagogia	Dados não disponíveis	40	Apenas para o período nocturno	
	Matemática				
	TOTAL				
2012	Pedagogia	124	73	Apenas para o período nocturno. Inicialmente havia 300 vagas (200 para o curso de Pedagogia e 100 para o curso de Matemática)	
	Matemática	292	17		
	TOTAL	1538	906		
2013	Pedagogia	587	82	Apenas para o período nocturno	Inicialmente havia um total de 240 vagas (60 vagas para cada curso)
	Matemática	501	76		
	Psicologia	587	10		
	Sociologia	500	10		
	TOTAL	2175	376		
2014	Pedagogia	920	27	Para os períodos diurno e nocturno. Dados dos candidatos só para o diurno: Pedagogia (429), Matemática (189), Psicologia (622), Sociologia (315) e Turismo (339). Total: 1894.	
	Matemática	344	17		
	Psicologia	130	35		
	Sociologia	664	26		
	Turismo	339	90		
	TOTAL	3573	1162		
2015	Pedagogia	575	55	Apenas para o período diurno	Inicialmente havia um total de 191 vagas (35 vagas para cada curso, excepto para Turismo que tinha 51 vagas)
	Matemática	256	45		
	Psicologia	848	55		
	Sociologia	544	55		
	Turismo	352	75		
	TOTAL	2575	285		

(Fonte: Própria)

Gráfico n.º 1: Evolução do sucesso na admissão/ano



Fonte: Própria

Pelo exposto, infere-se imediatamente que a procura tem sido largamente superior à oferta, sendo que em 2012 – segundo ano de actividade da ESPM – houve uma aproximação entre “Candidatos” e “Admitidos”, com a Taxa de Sucesso na Admissão (TSA) à ESPM a ser de 58,91%. Já em 2013 verificou-se que esta Taxa tinha decrescido,

abruptamente, para 17,29%. Em 2014 a TSA voltou a subir para o dobro, ficando-se pelos 32,52%. E, finalmente, no ano em curso, a TSA tornou a diminuir drasticamente, para o mínimo histórico de 11,07%. Curiosamente, em 2015, a ESPM abandonou – embora não totalmente – as antigas instalações que partilhava com a Escola Amílcar Cabral, de Ensino Médio, ocupando novas instalações, as quais já possuem a sua capacidade de ocupação, como se pode observar, esgotada. Neste momento, a ESPM possui cinco cursos de Licenciatura, tendo no presente ano concorrido aos bancos da Instituição um total de 2.575 candidatos, tendo ingressado no 1.º ano apenas 285 estudantes, conforme a Tabela n.º 1 o ilustra; ou seja, cerca de 11% do total de candidatos, o que constitui uma taxa muito baixa de ingresso no Ensino Superior, defraudando-se assim as naturais expectativas de todos quantos vêm terminando o Ensino Médio e pretendem prosseguir estudos a nível superior, tendo de o fazer, provavelmente, em outras províncias, onde o panorama será, no entanto, muito semelhante. Para esta situação concorre, em muito, o escasso número de salas de aula de que dispõe a ESPM, com um total de apenas dezasseis salas de aula, funcionando a mesma nos regimes diurno ou laboral (horário das 07h00 às 12h25) e nocturno ou pós-laboral (horário das 17h30 às 22h25), de 2.ª feira a sábado (aqui o horário é apenas das 07h00 às 12h25), rendibilizando-se assim, e ao máximo, os poucos recursos existentes.

ESPM, como na generalidade das IES angolanas, o regime de estudos é presencial. Ainda assim, Figueiredo (2009) classifica os modelos pedagógicos em três grandes categorias: (1) Modelo Presencial; (2) Modelo Semi-Presencial e (3) Modelo à Distância, prevendo Sangrà Morer (2004) que o modelo do futuro será o Combinado; ou seja, o Semi-Presencial.

A sala de aula virtual que se deve caracterizar pela distância e pela partilha, e da qual abordam diversos autores, não pode, porém, ser (ainda) implementada no contexto da República de Angola actual, pelo menos ao nível das províncias do interior, onde a Internet para além de ser bastante onerosa é, igualmente, de muito difícil acesso. O que fazer, então, nestas circunstâncias?

O investigador procedeu, então, a um inquérito a uma amostra de 49 estudantes da Instituição, tanto do período laboral, como do pós-laboral, com idades compreendidas entre os 19 e os 45 anos e dos cinco cursos aí leccionados e descobriu que todos (100%) possuem pelo menos um telemóvel, sendo que destes cerca de metade (44,90%) possui a funcionalidade de “correr” vídeos. Por outro lado, cerca de 1/3 (mais precisamente 27,66%) ainda não têm acesso a um computador pessoal. A este respeito, o estudo de Manuel (2014), realizado no sul de Angola (Huíla), indica que a maioria dos estudantes daquela província (67%) não dispõe, ainda, de *Internet* própria, recorrendo a cibercafés.

Munido daqueles dados, o investigador registou em 3 vídeos, passíveis de serem lidos em telemóveis, os conteúdos de uma das disciplinas que lecciona (Cadeira de Documentação e Informação), utilizando-os na formação de três grupos de análise: (1) Turmas de Intervenção (TI) e (2) Turma de Controlo (TC). Dentro destas, as TI foram subdivididas entre aquelas que apenas tiveram acesso aos vídeos das aulas e ao *Power Point* (TI1: correspondendo à Turma à Distância) e as que, para além destes materiais tiveram também acesso às aulas presenciais (TI2: correspondendo à Turma Combinada). A TC (Turma Presencial) teve acesso unicamente às aulas, sem qualquer outro tipo de intervenção. Para além dos 3 vídeos, o Docente/Investigador elaborou também um documento *Power Point* com 78 *slides* de apoio que colocou à disposição daquelas duas turmas de intervenção. Assim sendo, considerou-se a seguinte hipótese:

H1 – Se alunos sensivelmente com a mesma idade (faixa etária entre os 19-54 anos de idade); mesmo nível habilitacional (12.ª Classe); mesmo conteúdo programático e meio familiar semelhante forem submetidos a um método de ensino não convencional (EaD), então apresentarão resultados académicos inferiores aos submetidos ao ensino tradicional (EP).

Os instrumentos de pesquisa a considerar foram cinco: a) fontes documentais; b) produção do documentário vídeo produzido nas salas de aula e a sua respectiva utilização e do *Power Point*; c) observação directa e participante; d) entrevistas semi- estruturadas a *focus groups* e aos intervenientes na experiência e e) inquirição por questionário directo.

Os resultados da Turma Presencial foram, então, os seguintes:

- N.º de Alunos na 1.ª Avaliação: 56

- N.º de Alunos na 2.ª Avaliação: 56
- N.º de Alunos Dispensados ao fim de 2 avaliações (média igual ou superior a 14 valores): 19
- N.º de Alunos Reprovados ao fim de 2 avaliações: 0
- Média da 1.ª avaliação: 13,13 Valores
- Média da 2.ª avaliação: 10,28 Valores

Os resultados da Turma Semi-Presencial foram os seguintes:

- N.º de Alunos na 1.ª Avaliação: 60
- N.º de Alunos na 2.ª Avaliação: 58
- N.º de Alunos Dispensados ao fim de 2 avaliações (média igual ou superior a 14 valores): 30
- N.º de Alunos Reprovados ao fim de 2 avaliações: 1
- Média da 1.ª avaliação: 10,42 Valores
- Média da 2.ª avaliação: 15,88 Valores

Os resultados da Turma a Distância foram os seguintes:

- N.º de Alunos na 1.ª Avaliação: 41
- N.º de Alunos na 2.ª Avaliação: 38
- N.º de Alunos Dispensados ao fim de 2 avaliações (média igual ou superior a 14 valores): 9
- N.º de Alunos Reprovados ao fim de 2 avaliações: 3
- Média da 1.ª avaliação: 9,95 Valores
- Média da 2.ª avaliação: 12,90 Valores

Os resultados obtidos traduzem uma dificuldade, já esperada, da Turma à Distância, confirmando-se a hipótese, entretanto elencada, com apenas 23,68% (isto é, cerca de 1/4) dos alunos a dispensarem à Cadeira, enquanto na Turma Semi-Presencial um pouco mais de metade dos alunos (51,72%) atingiu esse desiderato. Pelo meio, a Turma Presencial atingiu os 33,93% (cerca de 1/3) de dispensados, ao fim de duas provas de avaliação de conhecimentos. Todavia, os mesmos resultados também fazem crer que, apesar das dificuldades, é possível obter-se sucesso através do EaD, eventualmente melhorando os materiais colocados à disposição dos alunos e incrementando nestes uma nova mentalidade ou filosofia de trabalho, uma vez que esta modalidade de ensino é substancialmente mais exigente para o aluno, levando-o a um maior esforço de procura e conjugação da informação.

Considerações finais/conclusões

Nenhum Sistema Educativo é perfeito, conseguindo responder, a cem por cento, a questões tão pertinentes quanto as do sucesso ou fracasso escolar; a aptidão ou inaptidão de certos agentes educativos (docentes, alunos, famílias, ...); a frequência ou desistência escolar; o rácio entre o número de vagas e o número de candidatos, etc. No final da experimentação que decorreu em Malanje, espera-se ter contribuído para a abertura do debate em torno do EaD, podendo desta forma contrariarem-se as expectativas mais pessimistas que fazem supor que a TSA na ESPM seja cada vez mais reduzida, com o decorrer dos anos e, mesmo, já nula em 2016. Espera-se, ainda, que a metodologia de EaD possa constituir-se como uma boa/eficaz e eficiente solução e que, se assim for, os poderes políticos a possam assumir e implementar, sem quaisquer preconceitos, na Província e no País, mas sempre com a vigilância

que se impõe, até porque o objectivo final será invariavelmente o de alcançar uma superior qualidade na formação de quadros superiores da Nação Angolana, afinal, a exemplo do que já sucede em diversos países do mundo, como por exemplo Argentina, Brasil, Chile, Espanha, Portugal e um pouco por todo o planeta, com equipas pluridisciplinares que incluem professores, informáticos e bibliotecários, como mediadores de todo o processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, o MES parece apostado na construção de salas de aula pré-fabricadas, em detrimento das tradicionais, para obstar à necessidade de estruturas das IES, o que rompe com argumentos como a “dignidade” do mesmo Ensino Superior, numa mudança de paradigma, aparentemente conjuntural, mas que só o futuro poderá confirmar ou rejeitar.

Referências bibliográficas

- Amante, L., Mendes, A. Q., Morgado, L. & Pereira, A. (2008). Novos contextos de aprendizagem e educação *online*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (42-3), p. 99-119. <http://hdl.handle.net/10316.2/4725>.
- Decreto n.º 05/09, de 07 de abril. *Diário da República n.º 64 – I Série*. Conselho de Ministros. Luanda.
- Decreto Presidencial n.º 158/15, de 17 de agosto. *Diário da República n.º 116 – I Série*. Presidente da República. Luanda.
- European Council of Information Associations (2005). *Euro-Referencial I-D*. Lisboa: Edições INCITE.
- Figueiredo, A. D. (2009). Estratégias e modelos para a educação *online*. In G. B. Miranda (org.), *Ensino online e aprendizagem multimédia* (35-55). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Kose, F. J. (2015). *A ética docente no Ensino Superior: Um estudo de caso na Universidade Lueji A'Nkonde*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas, Portugal.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.
- Luís, M. P. A. (2013). Contribuições para a estruturação de um Sistema de Gestão Ética e de Responsabilidade Social aplicado à Biblioteca da Escola Superior Politécnica de Malanje. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade do Algarve, Portugal.
- Manuel, E. J. (2014). Integração de um modelo de aprendizagem em Blended-Learning no Curso de Informática Educativa, do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica*. (7.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Morgado, L. (2004). Os novos desafios do tutor a distância: O regresso ao paradigma da sala de aula. *Discursos*, (1), p. 77-89.
- Parafita, A. (2012). *Antropologia da comunicação*. Lisboa: Âncora Editora. Piletti, C. (2010). *Didática geral*. (24.ª ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Reia-Baptista, V. (2008). Conceitos e processos formativos de pedagogia e literacia dos *Media*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (42-2), p. 65-77. <https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/2671/1/1237-3397-1-PB.pdf>. Reia-Baptista, V. (2009). Literacia dos média como resultado de multi-aprendizagens multiculturais e multimidiáticas. In G. B. Miranda (Org.), *Ensino online e aprendizagem multimédia* (385-398). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- República de Angola. Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial (2012). *Plano Nacional de Desenvolvimento: 2013-2017*. www.governo.gov.ao/download.aspx?id=1264&tipo=publicacao.
- Sangrà Morer, A. (2004). La educación a distancia como factor clave de innovación en los modelos pedagógicos. *Discursos*, (1), p. 15-22.

COMPREENDER AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E DE PROFESSORES PARA A RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS NA INFÂNCIA

Maria Helena Guerra Pratas
Instituto Superior de Educação e Ciências – ISEC / CEIA

Inês Vasconcelos Horta
Children's World, Zug, Suíça

Nuno Amado
Instituto Superior de Educação e Ciências – ISEC / CEIA

Introdução

O aumento da violência escolar direccionada a professores e a pares que se tem verificado nos últimos anos é uma manifestação dos conflitos existentes na Escola, levantando questões sobre a preparação dos docentes para intervir nestas situações.

Uma vez que o desenvolvimento e os comportamentos de um sujeito são influenciados pelo contexto que o rodeia, a análise dos conflitos deve contemplar não só os actores desses comportamentos, mas também a Escola, como passível de ser geradora de agressividade (Costa & Vale, 1998). Assim, a escola deve ter um papel importante na prevenção dos conflitos, reduzindo o risco de os alunos se tornarem violentos (Cowie, Jennifer & Sharp, 2003) e ajudando-os a resolver os seus conflitos.

Considerando a resolução de conflitos como a resolução de um problema para que o conflito termine, é necessário salientar que muitas crianças não têm as competências necessárias para o fazer. Apesar de esta capacidade se verificar em algumas crianças, devido à sua configuração emocional e ao seu historial de amizades e vinculações (Cowie, 2011), muitas outras crianças e jovens necessitam de ajuda para encontrarem alternativas não violentas para resolver os seus conflitos.

Dada a relevância deste assunto a nível mundial, várias iniciativas se têm desenvolvido no sentido de reduzir a violência. Estas iniciativas passam pela criação de linhas de apoio telefónico (casos da Áustria, de Espanha ou do Reino Unido) ou de policiamento nas escolas (Portugal), como refere Smith (2006), que considera que estas abordagens abrem caminho para uma outra abordagem baseada em princípios pedagógicos e no encorajamento da auto-estima e da responsabilização dos alunos, o que irá facilitar a resolução de conflitos.

Apenas a título de exemplo, entre as várias iniciativas para a resolução de conflitos podem referir-se, entre outras: a formação de grupos de investigação, tais como o Instituto Australiano e o *Transnational Foundation for Peace and Future Research* (TFF) na Suécia; a criação de diversos Programas para a Resolução de Conflitos, como, por exemplo, o do *Centre of Peace and Conflict Studies* (CPCS); o do *Conflict Resolution Network*, na Austrália, o do *Centre for Peace and Reconciliation Studies*, no Reino Unido; o do *ADR Institute of Ontario*, Canadá; o do *MMM Training Solutions*, na Índia; o do *International Program in Conflict Resolution and Mediation*, em Israel. Pode encontrar-se também variadíssima informação *on-line*, como por exemplo, a do *Transnational Perspectives*, em França ou da *Culture of Peace News Network* (CPNN) no Canadá. E existem Programas específicos para as Escolas, como é o caso do *Conflict Resolution Schools Development or People for Peace*, na Austrália.

Dentro destas diversas perspetivas, a Educação para a Paz pode ser uma estratégia chave no estabelecimento consensual e duradouro da paz (Johnson & Johnson, 2005). Segundo Reardon, os educadores de resolução de conflitos consideram que «um repertório mais alargado de competências comportamentais para lidar com o conflito deverá resultar numa redução significativa da violência» (Reardon, 1999: 13). Este autor salienta que o comportamento violento ocorre por falta de competências ou de conhecimento de estratégias alternativas não

violentas para processar e resolver as situações problemáticas. Assim, a educação para a paz pretende ser para todas as crianças, construindo uma identidade comum, através de uma aprendizagem cooperativa, de forma a «construir e manter sistemas cooperativos, tomando decisões sobre os assuntos difíceis envolvidos na manutenção da paz e resolvendo conflitos entre as partes envolvidas de uma forma construtiva» (Johnson & Johnson, 2005:280). Os programas de resolução de conflitos pretendem, então, dotar os alunos das competências necessárias para regular o seu comportamento e o dos pares, para que os conflitos se resolvam construtivamente (Johnson & Johnson, 2005).

Estes programas podem ser direccionados para diferentes faixas etárias, pelo que é preciso considerar as diferenças desenvolvimentais inerentes. Assim, as crianças mais novas são mais orientadas para o cumprimento de regras, menos capazes de sentir empatia e de compreender conceitos como o de reciprocidade, ou em desenvolver um raciocínio com elevado grau de complexidade (Johnson & Johnson, 2005). No entanto, é nestes primeiros anos que as crianças constroem as suas competências socio-emocionais, tornando estas idades as ideais para introduzir os programas de resolução de conflitos. Uma das vantagens dos programas de resolução de conflitos nesta idade é a aquisição de formas mais pró-sociais na sua resolução (Vestal & Jones, 2004). A investigação mostra que as crianças que tiveram contacto com programas de intervenção precoce manifestam melhores resultados do que as que não tiveram qualquer treino nestes programas (Baker, Piotrkowski, & Brooks-Gunn, 1999; Ramey & Ramey, 1998).

Em Portugal, existe o Programa *PrÉ: Programa de Competências*, dirigido a Educadores de Infância e a crianças de 4 e 5 anos, desenvolvido pela Associação *Prevenir*, que tem como objetivo estimular as crianças a praticarem comportamentos positivos, seguros e saudáveis, que lhes permitam ser mais autónomas e únicas no contexto da relação com o grupo de pares e com o mundo à sua volta. Neste programa as crianças são levadas a desenvolver o seu autocontrolo e competências emocionais numa primeira fase, e a sua autoestima e competências sociais, numa segunda fase. Os resultados deste programa indiciam benefícios para as crianças e para os educadores. No primeiro caso, as crianças melhoraram os seus comportamentos, capacidade de autocontrolo e autoestima, falando com mais naturalidade sobre os seus sentimentos. Estes aspectos traduzem-se numa maior cooperação entre pares e numa maior ligação entre o grupo, com mais respeito e interajuda. No caso dos educadores, o facto de existir um programa estruturado facilita o trabalho com o grupo de crianças, conduzindo a um enriquecimento das práticas educativas no sentido da resolução de conflitos. Apesar dos bons resultados evidenciados por este programa, são ainda muito poucas as acções preventivas na área da resolução de conflitos, não só em Portugal, como a nível europeu, sobretudo em idade pré-escolar, embora tenham vindo a surgir estudos sobre esta temática e sobre o papel dos Educadores, também nestas idades (Sobral, 2007, Vale, 2008, Silva, 2013, Henriques, 2014).

Assim, este estudo pretende melhorar a preparação dos futuros Educadores e Professores para a resolução de conflitos, que permita aos docentes de Educação Pré-Escolar promover o desenvolvimento de competências sociais e emocionais em crianças em idade pré-escolar. Especificamente, pretende-se compreender: o que os docentes pensam sobre conflitos e resolução de conflitos, como resolvem os conflitos nas suas salas; que métodos ou estratégias usam e que dificuldades sentem na aplicação de estratégias de resolução de conflitos.

Metodologia

No sentido de alcançar os objetivos propostos, foi utilizado – depois de traduzido – um questionário desenvolvido na Turquia (Celebioglu & Aktan Acar, 2014)¹⁸⁵. Este questionário está a ser aplicado em diversos países a docentes de Educação Pré-escolar e pretende vir a ter implicações significativas na formação de professores e nas escolas.

Participantes

Até ao momento, 79 técnicos de educação responderam ao questionário *on-line*, sendo a idade de cerca de metade dos respondentes trinta ou menos anos de idade, e dos restantes acima dos trinta, com uma média de

¹⁸⁵ Este questionário foi-nos proporcionado por uma Educadora proveniente desse país, Ebru Aktan Acar, a quem prestamos os nossos agradecimentos e que pertence também à CiCe Erasmus Network Children' Identity and Citizenship in Europe.

8,4 anos de serviço. Salienta-se que apenas 6% é do sexo masculino, pelo que os participantes são maioritariamente do sexo feminino. Desenvolvem a sua atividade em instituições privadas - 55% - e em instituições públicas - 45%, na sua maioria no meio escolar urbano - 90%.

A faixa etária das crianças com quem trabalham situa-se entre os 3/4 anos - 22%, entre os 4/5 anos - 14%, e entre os 5/6 anos - 17%, sendo que 417% dos participantes trabalha com grupos heterogéneos.

Além da diversidade na faixa etária, salienta-se que 36% dos participantes trabalha com crianças com necessidades educativas especiais, 33% tem crianças imigrantes, 22% e 18% trabalham com crianças pertencentes a minorias raciais e étnicas, respetivamente, e 18% das crianças pertence a minorias linguísticas. Salienta-se ainda que, destes, 25% das crianças se inclui em mais do que uma categoria.

Instrumentos e Procedimentos

O questionário está disponível *on-line* desde meados do mês de abril de 2013 e foi desenvolvido para avaliar as práticas dos docentes, os seus pensamentos e necessidades na resolução de conflitos em crianças com idade pré-escolar.

Para além das questões sociodemográficas, o questionário aborda os seguintes aspectos:

1. Pensamentos sobre os conceitos essenciais do conflito;
2. Conceitos relacionados com competências de resolução de conflitos;
3. Atividades mais importantes na abordagem de conceitos relacionados com o conflito;
4. Conceitos de conflito no ambiente físico;
5. Frequência de utilização de conceitos relacionados com aptidões para a resolução de conflitos nas atividades pedagógicas;
6. Frequência de utilização de conceitos de conflito nas atividades pedagógicas;
7. Quais as pessoas/instituições de apoio na realização de mudanças relativas aos conceitos de conflito no ambiente físico do grupo;
8. Frequência de utilização de materiais relacionados com o conceito de conflito nas atividades pedagógicas;
9. Opinião dos docentes quanto às causas de maior conflito entre as crianças;
10. Frequência com que as crianças em idade pré-escolar reagem a situações de conflito;
11. Opinião dos docentes sobre as competências sociais observadas nas crianças;
12. Frequência de utilização de métodos de resolução de conflitos;
13. Recolha de ideias para um programa focado no desenvolvimento de aptidões de resolução de conflitos.

Cada bloco de questões é avaliado ou através de uma escala tipo Likert de 1 a 5 pontos, ou pedindo aos participantes para ordenarem uma série de opções. Dada a extensão do questionário e a fase preliminar da sua aplicação e análise, neste trabalho são apenas abordados os resultados das secções 1, 9, 10, 12 e 13.

Resultados

Os dados recolhidos até ao momento indicam que todos os participantes consideram participar em atividades formativas relacionadas com "Competências de Resolução de Conflitos" em educação pré-escolar.

Da mesma forma, quando questionados sobre a sua prática após este tipo de formação, todos os participantes referem que aplicariam os conhecimentos adquiridos na sua prática.

No mesmo sentido, quase todos os participantes concordam ou concordam fortemente que as pessoas que trabalham na escola devem receber treino na resolução de conflitos.

Perspetivas sobre o conflito

As questões apresentadas na tabela abaixo foram colocadas às educadoras para avaliar os seus pensamentos sobre conflitos e situações de conflito.

Apresentamos a média das respostas (sendo que a resposta máxima era de 5-Concordo Totalmente).

Tabela 1 Perspetivas sobre o conflito

Perspetivas sobre conflito	Média	d.p.
Fico zangado com pessoas que criam situações de conflito	3,90	1,056
Consigo controlar o meu comportamento face às pessoas que criam situações de conflito	4,04	,735
Sigo os estudos/literatura sobre a educação para a paz	3,54	,887
Sei quantas vezes por dia as crianças vivem situações de conflito	3,19	1,009
Consigo implementar métodos de resolução de conflito de acordo com as diferenças individuais das crianças	3,97	,526
Sei que áreas de desenvolvimento (socio-emocional, etc.) enquadram os conflitos das crianças	3,81	,638
Deixo as crianças estarem em conflito se este constituir uma situação na qual elas se possam desenvolver	3,43	1,136
Consigo ajudar as crianças a encontrar soluções adequadas para os conflitos	4,19	,547
Asseguro-me de que o grupo determina regras específicas sobre qual o comportamento adequado para a sala de aula	4,19	,762
Observo que as diferenças de comportamento das crianças em situações de conflito se devem às suas diferenças individuais	4,05	,880

Como se pode observar na Tabela a média das respostas a todas as questões em termos absolutos é bastante elevada. Contudo, quando as comparamos entre si, salienta-se que as respostas com resultados mais baixos, com médias abaixo da resposta 4 (*concordo*) mostram que as educadoras não se sentem seguras quanto ao enquadramento socio-emocional dos conflitos e à sua frequência, e que a sua postura face ao conflito é algo hesitante, já que quando questionadas sobre a possibilidade de deixar as crianças estarem em conflito se este constituir uma possibilidade de desenvolvimento, a média de respostas é 3,43 que está mais próxima do *hesitante* (3) do que do *concordo* (4).

Outra resposta significativa é uma média de 3,9 quando questionadas se ficavam zangadas com pessoas que criavam situações de conflito, já que mostra, até certo ponto, alguma reacção emocional negativa ao conflito.

Causas do conflito

Quanto às causas do conflito, foi pedido aos respondentes para ordenarem cinco razões da que menos gerava conflito (1) à mais geradora de conflito (5) com os seguintes resultados:

Tabela 2 Causas do conflito

Mean	Std. Deviation
O desejo de ser superior	3,18 1,476
Chamarem nomes feios uns aos outros	3,19 1,206
Ameaças	2,62 1,215
Comportamentos violentos	3,72 1,236
Debates devido a diferenças de género	2,29 1,505

Como se verifica através dos dados da tabela, a opinião dos membros da nossa amostra foi muito variada. Parecem, pois, existir um sem número de hierarquias diferentes, o que espelha uma perspectiva muito heterógena quanto às causas de conflito. Dentro desta diversidade, notou-se a tendência para atribuir maior importância aos comportamentos violentos e menor às diferenças de género.

Foi também avaliada a perspectiva das educadoras sobre a frequência com que as crianças reagiam a situações que causam conflito, com os seguintes resultados médios (em que 1- nunca e 5- sempre)

Tabela 3
Frequência com que as crianças reagem a situações que causam conflito

	Mean	d.p.
Presença de comportamento violento (morder, bater, cuspir, etc.)	4,01	,870
Falar diferentes línguas (inglês, alemão, francês, etc.)	1,61	,801
Ter um tipo de cabelo diferente (encaracolado, ruivo, etc.)	1,93	1,005
Tratar as pessoas por uma alcunha negativa	2,61	1,248
Dizer palavras feias	3,19	1,067
Ter um <i>handicap</i> físico	2,04	,937
Ter dificuldades com a linguagem (gaguejar, etc.)	2,24	1,035
Ter problemas de comportamento (hiperatividade, etc.)	3,08	1,262

De acordo com o observado anteriormente, também aqui o comportamento violento é a situação mais associada ao conflito. Salienta-se a pouca frequência com que a diferença provoca conflito, avaliando as educadoras que a utilização de línguas diferentes, um tipo de cabelo distinto ou um *handicap* físico nunca ou raramente conduziam ao conflito.

Métodos de resolução de conflito

Para se compreender que tipo de abordagens eram utilizadas para solucionar situações de conflito, perguntou-se aos participantes com que frequência utilizavam as seguintes estratégias (em que 1- *nunca* e 5- *sempre*)

Tabela 4
Métodos de resolução de conflito

	Mean	
Identificação do problema	4,43	,577
Auto-expressão	3,96	,781
Criação de soluções alternativas	4,17	,805
Chegar a acordo sobre uma solução	4,37	,591
Ajudar as pessoas no seio de um conflito a acalmar-se, relaxar...	4,24	,669
Chamar a atenção para um local diferente	3,64	1,039
Intervir quando ocorre violência física	4,56	,732
Reconciliação	4,45	,555
Monitorizar a situação em silêncio	3,54	1,040
Estabelecer empatia	4,24	,702
Comunicar	4,52	,582
Gestão de emoções (controlo da raiva, etc.)	4,14	,678

Como se pode observar na tabela, todos os métodos eram referidos como sendo utilizados com frequência, sendo os dois métodos mais passivos, monitorizar a situação e chamar a atenção para um local diferente, os menos utilizados. Não parece existir um método privilegiado, parecendo as educadoras recorrerem a de tudo um pouco para lidar com as situações de conflito.

Definição dos conteúdos de um programa a implementar

Foi perguntado quais as ideias dos participantes sobre os conteúdos que deveriam ser incluídos num programa a desenvolver focado sobre aptidões de resolução de conflitos. A tabela seguinte apresenta a média das respostas (que poderiam ir de 1- *Não concordo fortemente* a 5 – *Concordo Fortemente*)

Tabela 5
Concordância com os Conteúdos a Incluir num Programa de Resolução de Conflitos

Características do programa	Média	D.p.
O programa deve promover junto das crianças:		
A ideia de que elas e outras pessoas possuem diferenças individuais	4,54	0,65
A ideia de que elas e outras pessoas têm características diferentes	4,56	0,53

A compreensão das diferenças de género	4,44	0,71
A compreensão das diferenças socioculturais	4,39	0,64
A capacidade de encontrar soluções apropriadas para os seus conflitos	4,57	0,5
Que estas possuem uma identidade cultural única resultante da sua família, cidade e país	4,37	0,62
Deve promover e apoiar o desenvolvimento das competências sociais	4,4	,058
Conhecimentos sobre os direitos das crianças	4,09	0,96
Deve ser explicado no programa que o conflito é uma ferramenta (para identificar e resolver problemas)	40,4	0,6
Deve providenciar às famílias mais informação sobre pares, sociedade, cultura e estilos de comunicação	4,48	0,53
O programa deve promover uma maior consciência sobre relações de amizade (aceita, recusa, etc.)	4,45	0,58
Deve apoiar diferentes atitudes, valores e comportamentos	4,34	0,61
Deve incluir a educação para a paz das crianças	4,46	0,53
Deve incluir competências relacionadas com mediação de pares	4,32	0,6

Como se pode observar na tabela anterior, todas as propostas de competências a desenvolver pelo programa e de conteúdos a serem trabalhados têm uma elevada aceitação por parte das educadoras e técnicos.

É de salientar que o conteúdo menos consensual a ser incluído é a explicação às crianças de que o conflito é uma ferramenta, o que pode revelar, principalmente tendo em conta a aceitação quase indiscriminada de todos os outros conteúdos, que algumas educadoras e técnicos não encaram o conflito como ferramenta, ou que não acreditam que este possa ser transmitido às crianças desta forma.

É de ressaltar também que, dada a variedade da natureza dos conteúdos propostos, os elevados valores de concordância podem ser lidos como uma indicação de que não existe uma ideia ou abordagem específica, da parte da nossa amostra, sobre como promover a resolução de conflitos, o que se traduziria na concordância com todo o tipo de propostas apresentadas.

Discussão dos resultados

Apesar de este estudo estar ainda a ser desenvolvido e da dimensão modesta da nossa amostra, os dados permitem já algumas análises relevantes.

Em primeiro lugar as educadoras parecem ser excessivamente confiantes quanto às suas capacidades para lidar com o conflito, o que contrasta com o desejo expresso de participar em programas de formação para a resolução de conflitos e da necessidade do pessoal do Jardim de Infância também o fazer.

Parece também transparecer uma perspetiva algo redutora do conflito que não só parece resumi-lo muitas vezes à agressão física, como encara a sua resolução como o término da agressão e não, de acordo com o defendido na educação para a paz (Johnson & Johnson, 2005), através de uma resolução construtiva para ambas as partes envolvidas.

Por outro lado, as turmas parecem ser verdadeiramente inclusivas, já que todas as questões relativas à forma como a diferença pode gerar conflito mostram, da parte das educadoras, e técnicos, que tal é raro acontecer. O conflito parece ter por origem não uma outra cor de pele ou forma de falar, mas violência ou comportamentos disruptivos.

É de salientar também referir que a forma como os participantes referem utilizar os mais variados métodos de resolução de conflito com muita frequência e a importância dada a todos os conteúdos sugeridos para serem

incluídos num programa de resolução de conflitos. Tal parece indicar falta de discriminação entre o que é essencial, o que é útil e o que é acessório.

Assim, se por um lado parece existir uma visão difusa e vaga sobre resolução de conflitos, por outro parece existir grande confiança sobre como o fazer. É possível que as educadoras, ao restringirem o conflito à agressão física, considerem que a sua superação se faz apenas pela eliminação desta, não se aproveitando para trabalhar uma série de elementos subjacentes ao conflito.

Sabe-se da eficácia de programas de resolução de conflitos, e da sua capacidade de promover soluções mais pró-sociais para estes (Vestal & Jones, 2004). Se se tencionar vir a desenhar um programa a ser promovido em Portugal, é preciso compreender se a postura algo indiferenciada das educadoras face à amplitude de conteúdos possíveis de um programa, bem como o relato da utilização frequente de variados métodos de resolução de conflitos provém de um desconhecimento da área ou se serão, eventualmente, verdadeiramente o fruto de prática e reflexão.

Uma vez que não foi avaliada a eficácia das estratégias referidas pelas educadoras, fica por compreender se a amplitude de métodos não pode ser justificada pela falta de eficácia destes, num processo de tentativa e erro ao qual parece faltar uma orientação.

De referir também que ainda não foram publicados os resultados da aplicação deste questionário em vários países Europeus, os quais darão uma perspetiva mais aprofundada permitindo um contraste entre a amostra portuguesa e as outras.

Em síntese, parece existir uma apetência e interesse pela educação para a paz e pela aquisição de competências de resoluções de conflitos, embora haja pouca definição quanto aos conteúdos prioritários e estratégias mais relevantes.

Referências bibliográficas

- Baker, J. L. A., Piotrkowski, S. C. & Brooks-Gunn, J. (1999). The home instruction program for preschool youngsters (HIPPY). *The Future of Children*, 9 (1), pp.116-133.
- Celebioglu M. O. & Aktan Acar, E. (2014). Effectiveness of Multipurpose Unit Early Classroom Intervention Program for 4–5-Year-Old Children. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (5), pp.1851-1860.
- Costa, M.E., Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: IIE.
- Cowie, H. (2011). Peer support as an intervention to counteract school bullying: listen to the children. *Children & Society*, 25, pp.287-292.
- Cowie, H., Jennifer, D. & Sharp, S. (2003). School violence in the UK – addressing the problem. In, P.K. Smith (Ed.), *Violence in schools: the response in Europe* (pp. 265-281). London: Routledge Falmer.
- Henriques, A.C. (2014). *A Criança como Ator na Resolução de Conflitos Interpessoais*. Tese Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2005). Essential Components of Peace Education. *Theory into Practice*, 44 (4), pp.280-292.
- Pratas, M. H., Horta, I. & Amado, N. (2012). Conflict resolution in teacher training: Understanding teachers' needs. In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.) *Creating Communities: Local, National and Global*. London: CiCe, pp. 417 - 425. PrÉ: http://www.aprevenir.com/Aprevenir/ppcompetencias_files/Resultados_PRE_.pdf
- Ramey, C. T. & Ramey, L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), pp.109-120.

A FORMAÇÃO E O PERFIL DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA NA CIDADE DE JAGUARIBE (CEARÁ, BRASIL) E PROFESSORES DE BIOLOGIA E GEOLOGIA NA CIDADE DE BRAGANÇA (PORTUGAL)

Francisca Valkiria Gomes de Medeiros
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Maria José Afonso Magalhães Rodrigues
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança

Cícero Antônio Maia Cavalcante
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Introdução e Enquadramento

À escola (instituição de ensino formal) não cabe o papel de redentora da sociedade. Contudo, sem dúvida, o seu papel social é estratégico para qualquer modelo de sociedade, inclusive para a luta por um projeto de sociedade mais igualitária e mais justa. Segundo Saviani (2008), a pedagogia verdadeiramente revolucionária é crítica, e por ser crítica sabe-se verdadeiramente condicionada. Não é o determinante principal da sociedade, mas é secundária e por isso decisória. Nesse sentido, acrescenta-se a esta ideia a concepção de Freire (2005), que acredita em uma educação escolar que libertar, politizar e construir. Através de um sistema educacional de qualidade, a história de uma nação, a estória de um povo pode ser transformada.

No que se refere à construção de uma educação pública de mais qualidade no Brasil, Saviani (2011) afirma que as raízes das dificuldades de uma nação passam pela sua política educacional e que a prioridade do país devem ser os investimentos em educação. Para o referido autor, diante deste quadro, é crucial tomar a difícil decisão de colocar a educação como prioridade social e política de uma nação.

É importante destacar que a efetivação de qualquer política pública que almeje a qualidade do sistema educativo passa pelo corpo de docentes e pelas suas condições de trabalho. É no trabalho do quotidiano, em sala de aula, que os docentes trabalham e se desenvolvem profissionalmente. Entretanto, os professores são condicionados por vários fatores, desde a estrutura física das escolas, dos salários e, também, pelos interesses políticos e pelas relações sociais. Assim, compreendemos que é uma tarefa extremamente difícil contribuir para a formação de jovens e crianças com suas histórias de vida, muitas vezes quebradas pela desordem e pelas injustiças sociais (Arroyo, 2013).

Segundo Cury (2010) o docente ocupa, atualmente, a posição de facilitador, de “meio-campo” entre o aluno e o conhecimento. Sem a mediação que o educador faz entre o discente e o saber organizado, o aprendizado significativo torna-se um processo mais espinhoso. Neste papel, surge o protagonismo docente e a real necessidade da valorização do professor.

Dessa forma, para Freire “a luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética” (1996, p. 66).

A luta por melhores condições para o trabalho docente justifica-se segundo Cavalcante & Lima (2014), porque a escola tem uma nova função na sociedade moderna, na qual aprender a ler e escrever já não são suficientes. Torna-se necessário trabalhar o aluno em todos os seus aspectos humanos. Dessa forma, é necessária a formação de um “novo professor” que esteja preparado para trabalhar com este “novo aluno”, um aluno protagonista de sua aprendizagem e formação.

Sendo assim, o professor bem preparado deve sempre questionar-se sobre suas condições de trabalho, sua função social, sua prática e seus conhecimentos, avaliando-se continuamente. Para Rodrigues et al. (2011) o educador deve ser capaz de desenvolver técnicas e atividades práticas que despertem no aluno o interesse pelos conteúdos, auxiliando-o a se tornar um ser pensante, crítico e construtivo, capaz de refletir sobre uma dada situação e atuar perante ela de maneira lúcida.

Perante este contexto, o objeto de estudo desta pesquisa foi a formação e o trabalho docente no Ensino de Biologia, uma vez que a ciência é atualmente o impulso maior para o desenvolvimento da sociedade e consequentemente o ensino das ciências é fundamental para o progresso da humanidade (Giassi, 2009). Como refere Rodrigues (2011) o ensino das ciências de qualidade, desde cedo, evita a construção e sedimentação de concepções que se afastam das concepções científicas e favorece as aprendizagens posteriores, bem como o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, como tal, é necessário que, para além do investimento na formação inicial, sejam desenvolvidas medidas para proporcionem formação a todos os professores em exercício sobre o ensino das ciências.

Neste estudo, em particular, é importante salientar que se analisou comparativamente a docência em Biologia nas cidades de Jaguaribe, Ceará, Brasil e em Bragança, Portugal na percepção dos professores com base nas legislações que regem o sistema de ensino de ambos os países. Portanto, o trabalho analisará três aspectos nas duas realidades: a formação docente, o perfil profissional dos professores e as condições para o trabalho docente.

Neste contexto a partir deste momento, será realizada uma breve descrição sobre o processo de formação de professores de Biologia no Brasil e em Portugal para que os dados apresentados sejam melhores compreendidos nos resultados e discussão do trabalho.

No Brasil, as licenciaturas são cursos de formação de professores, que habilitam os indivíduos para o trabalho docente em escolas de Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e mesmo Ensino Superior. De acordo com o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

a formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Senado Federal do Brasil, Lei n.º 9.394 - LDB, 1996)

Para o Ministério da Educação de Portugal, o desafio da qualificação dos portugueses exige professores cada vez melhor qualificados, pois o êxito no ensino e nos resultados na aprendizagem está estreitamente vinculado com a qualificação profissional dos professores. Para garantir este fim, a Europa promulgou oficialmente a Declaração de Bolonha em junho de 1999 (*The Bologna Declaration*, 19 June 1999).

Nesse acordo, há oficialmente dois ciclos. O primeiro é correspondente ao grau de licenciatura, que oferece ao indivíduo condições para o pleno exercício de atividades em áreas técnicas no mercado de trabalho e eventuais especializações. Pode ter duração entre seis e oito semestres. O segundo ciclo corresponde ao grau de Mestre e tem tempo de duração estimado entre três a quatro semestres. Estes devem obedecer aos parâmetros de créditos estabelecidos pelas instituições formadoras.

Portanto, em relação à formação de professores, em Portugal, para que um profissional possa exercer a docência, além de ser licenciado, é necessário obrigatoriamente o título de mestre.

Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, o nível para o exercício da docência 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. (Ministério da educação de Portugal, Decreto-Lei n.º 43/2007)

Desta forma, o professor de Biologia no Brasil deve possuir licenciatura em Biologia e o professor português de Biologia e Geologia (disciplina conjugada) deverá ter formação inicial em Biologia e Geologia, sendo, por vezes, facultada a formação apenas em Biologia ou Geologia.

Finalizando a breve descrição do perfil de formação docente em ambos os países, salienta-se que o objetivo deste trabalho é traçar o perfil de formação e de trabalho pedagógico dos professores de Biologia das escolas de Ensino Médio da cidade de Jaguaribe, Ceará, Brasil e dos professores de Biologia e Geologia das escolas de Ensino Secundário da cidade portuguesa de Bragança.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada na cidade brasileira de Jaguaribe e na cidade de Bragança, em Portugal. O município de Jaguaribe está localizado na região conhecida como vale do Jaguaribe. A cidade possui três escolas públicas de Ensino Médio na sede e mais três escolas públicas localizadas nos distritos pertencentes ao município, sendo duas anexos escolares. Além disso, possui um importante centro de Ensino Superior, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Esse município tem como principal atividade econômica a produção de queijo e derivados do leite.

Bragança situa-se na Península Ibérica, no Nordeste Transmontano de Portugal. Possui três agrupamentos de escolas em que é leccionado o ensino secundário de biologia e uma das maiores instituições de Ensino Superior em Portugal que impulsiona o estilo de vida bragantino, o Instituto Politécnico de Bragança (IPB).

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa. A investigação qualitativa proporciona a compreensão não só do fenómeno pesquisado mas, também, dos contextos que influenciam a situação na qual a pesquisa estará emersa. O ambiente natural onde os factos ocorrem deve ser o local onde o investigador, como agente principal da pesquisa, deve atuar. Assim, o processo torna-se de importância superior ao resultado. Por conseguinte, as informações recolhidas da eventual pesquisa serão comumente descritivas (Lüdke & André, 1986).

O estudo teve como amostra sete professores de Biologia, totalizando 77,77% dos que atuavam nas seis escolas públicas de Ensino Médio do município de Jaguaribe e dezesseis professores de Biologia e Geologia do Ensino Secundário de Bragança, totalizando 94,11% do quadro docente atuante na disciplina. Os restantes docentes não participaram no estudo alegando motivos pessoais.

A pesquisa foi conduzida em quatro etapas: pesquisa bibliográfica, elaboração dos instrumentos de coletas de dados, pesquisa de campo e análise dos resultados, que ocorreram entre o período de fevereiro de 2013 a fevereiro de 2015.

Na primeira etapa, que foi a pesquisa bibliográfica, trabalhou-se com a análise e descrição, nas quais se buscou a apropriação de informações que permitissem a compreensão sobre o Ensino de Biologia nas duas realidades distintas já referidas.

A segunda etapa compreendeu o período de elaboração dos instrumentos de coleta de dados, optamos pela entrevista semiestruturada, levando em consideração as etapas prévias para a obtenção destes, e que mais adiante abordaremos. Minayo (1994) afirma que a entrevista possibilita ao pesquisador obter informações contidas na fala dos atores sociais, enquanto o processo de filmagem permite reter vários aspectos do universo pesquisado.

Já na terceira etapa, que compreendeu a pesquisa de campo, se buscou traçar o perfil dos profissionais entrevistados, a prática docente, e outros fatores.

Desta forma, a pesquisa em campo aconteceu mediante a elaboração de um guião de entrevista, os diretores das respectivas escolas e os professores que fizeram parte da amostra tiveram conhecimento prévio do conteúdo, que depois de aceite foi protocolado, dando-se início à realização da pesquisa. Desta forma, os professores entrevistados foram aqueles que concordaram com os objetivos e os métodos do estudo. As entrevistas duraram em média 30 minutos cada.

Na coleta de dados, a amostra para a pesquisa foi escolhida por conveniência através de métodos não probabilísticos, utilizando como principais critérios a disponibilidade, e que os professores estivessem em pleno exercício de suas atividades docentes em sala de aulas para turmas de Ensino Médio no Brasil, e Ensino Secundário em Portugal. A obtenção dos dados foi realizada através de entrevistas gravadas com áudio e vídeo com os

docentes, especificamente, treze em Bragança e seis em Jaguaribe, e escrita com os professores que preferiram, no caso, três em Bragança e um em Jaguaribe.

A quarta parte da pesquisa compreendeu a análise dos dados, que ocorreu através da análise de conteúdos das entrevistas.

Após a análise dos dados, os resultados obtidos com base na legislação de cada país vigente e na literatura pertinente foram confrontados e triangulados permitindo-nos a sua análise e discussão, que apresentamos no ponto seguinte.

Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa mostram que todos os professores de Biologia de Bragança apresentam faixa etária superior a 30 anos de idade. Entre eles, 43,75% possuíam idade entre 50 e 55 anos e 6,25% tinham de 60 a 65 anos. Enquanto isso, todos os professores entrevistados em Jaguaribe possuíam idade inferior a 50 anos, sendo constatada a presença de jovens adultos com 21 e 25 anos de idade, como podemos observar na tabela 1.

Tabela 1: Idade dos professores de Biologia e Geologia de Bragança e Biologia de Jaguaribe

Idade em anos	% de Professores de Bragança	% de Professores de Jaguaribe
20 25	0% (0)	14,28% (1)
25 30	0% (0)	14,28% (1)
30 35	18,75% (3)	28,60% (2)
35 40	12,5% (2)	14,28% (1)
40 45	18,75% (3)	14,28% (1)
45 50	0% (0)	14,28% (1)
50 55	43,75% (7)	0% (0)
55 60	0% (0)	0% (0)
60 65	6,25% (1)	0% (0)
n=	100% (16)	100% (7)

Conforme levantamento realizado neste estudo, no que se refere à titulação dos docentes de Bragança, Portugal, 37,5% dos entrevistados declararam possuir o título de mestre, 50,0% dos docentes são apenas licenciados, e 12,50% são especialistas.

No que concerne à formação inicial dos professores de Biologia e Geologia do Ensino Secundário da cidade de Bragança, constatou-se que 56% dos professores são graduados nessa área. Enquanto, o restante são formados em Biologia (19%) e em Geologia (25%), especificamente. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português - LBSE (Ministério da Educação de Portugal, 2005), para a docência em Biologia e Geologia, o professor poder ser graduado em qualquer destas áreas de conhecimento. Entretanto, como a disciplina lecionada em Portugal é Biologia e Geologia, uma formação inicial que não contemple as duas áreas fragiliza o processo de formação e atuação docente nesta realidade, forçando o professor a aprender na prática o conteúdo não estudado na universidade.

O perfil de formação inicial dos professores de Biologia nas escolas de Ensino Médio da Cidade de Jaguaribe, Ceará, Brasil, se distingue da realidade portuguesa, 72% dos professores de Jaguaribe são licenciados simultaneamente em Biologia e Química; 14% são licenciados em Biologia e graduados em Enfermagem, e os outros 14% ainda não concluíram a licenciatura plena em Biologia.

Em relação à titulação, apenas 14% dos entrevistados possuíam pós-graduação em Biologia e Química e eram concludentes em um curso na área de Gestão Escolar.

No que se refere ao percentual de professores que não concluíram seu processo de formação inicial, ou seja, lecionam Biologia no Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (Senado Federal do Brasil, 1996) determina que para a atuação docente seja necessária a conclusão da licenciatura, ou formação equivalente.

Além disso, o reduzido percentual de pós-graduados, constatado neste levantamento, aponta algo preocupante. O aperfeiçoamento da formação e atuação na devida área são um dos pontos-chave para a melhoria do ensino. Dessa forma, o incentivo à formação continuada e aos cursos de pós-graduação devem ser prioridades no sistema de ensino brasileiro, de maneira a oferecer condições aos professores da educação básica para estarem em constante aperfeiçoamento. Consideramos que a consequência de tal incentivo contribuirá para educadores melhor preparados para o exercício da profissão e a valorização da carreira docente. Assim,

a nova realidade exige qualificação cada vez mais elevada para qualquer área profissional ou qualquer posto de serviço, tornando as necessidades educacionais das populações cada vez maiores e, por esse motivo, a formação continuada é uma exigência. Quem não acompanha as mudanças científicas e tecnológicas, prematuramente estará inabilitado para o trabalho e para vida em sociedade que, contraditoriamente, pela própria evolução, produziu também o não trabalho. (Ferreira, 2003, p. 22)

Ademais, outro aspecto importante analisado neste estudo foi a situação profissional dos professores. Ou seja, quisemos saber se os docentes colaboradores deste estudo eram efetivos ou contratados. Em Bragança, 93,75% dos professores que compõem o Quadro de Zona das Escolas de Bragança são constituídos por professores efetivos, portanto possuem estabilidade em suas carreiras. Os professores efetivos estão nessa condição há muitos anos, somente 6,25% são contratados.

Em Jaguaribe, a situação é reversa. Entre os entrevistados, apenas 14,28% são efetivos, e 85,72% são professores contratados (Tabela 2). Esses contratos são caracterizados como temporários e de curto período, geralmente de 12 meses.

Tabela 2: Tempo de docência dos professores de Biologia e Geologia de Bragança e Biologia de Jaguaribe, como efetivos ou contratados.

Tempo	% professores de Bragança efetivos	% professores de Jaguaribe contratados
01 10 meses	0% (0)	16,66% (1)
01 10 anos	20,0% (3)	83,34% (5)
10 20 anos	20,0% (3)	0% (0)
20 30 anos	46,67% (3)	0% (0)
30 40 anos	13,33% (2)	0% (0)
n=	100% (15)	100% (6)

No artigo intitulado “Em sete estados, mais da metade dos contratos de professores são temporários”, Smosinski e Harnik (2013) afirmam que os micros dados do censo escolar de 2012 apontam que mais de sete estados brasileiros possuíam um percentual de professores com contratos temporários maiores do que o percentual de docentes efetivos, ou seja, que são concursados ou estáveis. Esses estados são: Espírito Santo (71%), Mato Grosso (66,1%), Acre (62,9%), Ceará (60,2%), Mato Grosso do Sul (60,1%), Santa Catarina (59,8%) e Paraíba (51,9%).

Para Sennet (1999), as contratações podem denotar uma precarização do trabalho docente e levar ao estado de instabilidade, trazendo incertezas no planejamento do futuro profissional.

Direcionando as análises da pesquisa para a carga horária de trabalho dos professores, em Bragança verifica-se pelos relatos dos docentes portugueses de Biologia e Geologia que o trabalho semanal deles está estimado em 35 horas. Em relação à carga horária cumprida em sala de aula, os professores portugueses relataram que 18,75% permanecem em torno de 19 horas, 37,5% cerca de 20 horas, 12,5% com 21 horas, 18,75% permanecem 22 horas e 12,5% têm 23 horas ou mais em sala.

No que diz respeito ao planejamento, os docentes afirmaram que pela legislação portuguesa são destinadas 15 horas semanais. Entretanto, muitos professores entrevistados em Bragança possuem outras atribuições na escola que competem pelo tempo dedicado a essas atividades. Por isso, 93,75% dos entrevistados em Bragança consideram que o tempo que dispõe para planejamento é insuficiente.

No Brasil, na cidade cearense de Jaguaribe, atualmente, os professores de Ensino Médio da rede pública estadual possuem carga horária de trabalho limite de 40 horas semanais, sendo destinadas 13 horas para o planejamento. Abaixo é apresentada a carga horária de trabalho de cada docente entrevistado (Tabela 3). É importante ressaltar que nesta amostra existem professores com carga horária menor que 40 horas semanais de serviço prestado às escolas.

Tabela 3: Tempo destinado às atividades docentes em Jaguaribe, Ceará

Horas em sala ou laboratório	Horas de Planejamento
33 h	7 h
27 h	13 h
27 h	13 h
27 h	13 h
20 h	8 h
17 h	4 h
12 h	4 h

Quando os professores cearenses da amostra foram questionados sobre se o tempo para planejamento na escola é suficiente para elaboração das aulas, 42,85% dos professores consideraram que sim e os demais, 57,15%, apresentaram diversos argumentos para justificar que não.

Considerações finais

Em Bragança, Portugal, a disciplina de Biologia é conjugada à Geologia, formando uma única área de ensino secundário. Entretanto, apenas 56% dos professores entrevistados são graduados em Biologia e Geologia, sendo assim, os outros 44% possuem formação apenas em Biologia ou Geologia. 37,5% dos docentes possuem o título de

mestre. Diante do exposto, a realidade do ensino em Bragança, Portugal atende ao que é determinado pela legislação vigente no que se refere à formação docente e a titulação dos professores.

Na cidade portuguesa, a grande maioria dos professores são efetivos, especificamente 94%. A carga horária desempenhada pelos professores portugueses entrevistados é de 35 horas semanais, das quais em média 15 horas são destinadas ao planejamento da disciplina. Todavia, os educadores consideram insuficiente a carga horária para planejamento, atendendo às outras tarefas que têm de desempenhar.

Em Jaguaribe, Ceará, Brasil, os professores de Biologia entrevistados são na sua maioria formados em cursos de licenciatura especiais que os habilitam para lecionarem Biologia e Química, apesar dessas duas matérias serem distintas e separadas no currículo brasileiro. Além disso, entre os professores 14% não possuem Nível Superior completo e lecionam apenas com o Nível Médio.

Um pequeno percentual de professores possuem especialização (14%), o que pode indicar a falta de oportunidade dos docentes de Biologia de Jaguaribe em realizarem pós-graduação. A grande maioria dos professores de Jaguaribe (85,72%) são contratados temporariamente. Os educadores que possuíam carga horária completa, tinham 40 horas semanais de trabalho docente, das quais 13 horas eram destinadas ao planejamento da matéria. Porém, a maioria dos professores não consideraram esse tempo adequado para preparar aulas inovadoras.

Para finalizar, considerando os objetivos traçados para essa pesquisa e os dados encontrados, quatro pontos constroem-se como “chaves” para o sucesso do trabalho docente, tanto na realidade portuguesa quanto na brasileira, são elas: 1. Formação inicial docente mais sólida que contemple as necessidades específicas de cada país; 2. Incentivo mais amplo para pós-graduação; 3. A importância da estabilidade profissional; 4. Mais tempo para os professores prepararem aulas e estudarem.

Referências bibliográficas

- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cavalcante, C. A. M., & Lima, I. B. (2014). Os conceitos de habilidades e competências do novo ENEM: a percepção pedagógica dos professores de Biologia. Alemanha: Novas Edições Acadêmicas (NEA).
- Cury, C. R. J. (2010). Qualidade em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, 17 (18), 15-31.
- Ferreira, N. S. C. (2003). *Formação Continuada da Educação*. São Paulo. Editora Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giassi, M. G. A. (2009). Contextualização no Ensino de Biologia. Um Estudo com Professores da Rede Pública Estadual do Município de Criciúma – SC. Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Minayo, M. C. S. (1994). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ministério da Educação (2007). Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro - Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Lisboa: ME. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>
- Ministério da Educação de Portugal (2005). LBSE. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Lisboa: ME. Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/720F589D-0360-48D2-AE1D-80142EA2BB8A/497/11Lei_49_2006.pdf
- Rodrigues, L. P., Moura, L. S. & Testa, E. (2011). O tradicional e o moderno quanto a didática do Ensino Superior. *Revista Científica do ITPAC*, Araguaína, 4, (3), 1-9. Disponível em: <http://www.itpac.br/hotsite/revista/artigos/43/5.pdf>
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em Ciências no Pré-Escolar – Contributos de um Programa de Formação*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Senado Federal do Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: Senado Federal do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Sennett, R. (1999). *A Corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.
- Smosinski, S. & Harnik, S. (2013). *Em 7 Estados, mais da metade dos contratos de professores são temporários*. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/08/em-7-estados-mais-da-metade-dos-contratos-de-professores-sao-temporarios.htm>
- Reardon, B.A. (1999). Peace Education: A Review and Projection. *Peace Education Reports, nº 17*. Malmö: School of Education.
- Silva, S. (2013). *Gestão de conflitos no espaço educativo. Concepções de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado. Santarém: Escola Superior de Educação.
- Smith, P.K. (2006). Getting started. In C. Gittins (Coord.) *Violence reduction in schools – How to make a difference* (pp. 11-21). COE.
- Sobral, C. (2007). *Gestão de conflitos: A educadora de infância como mediadora de conflitos do quotidiano pré-escolar?* Tese de mestrado. Lisboa: Instituto de Educação.
- Vale, V. (2008). As Estratégias de Gestão do Comportamento das Crianças: Percepções dos Educadores de Infância. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (Reid), 1, 27-46. Disponível em: <http://www.revistareid.net/revista/n1/REID1art2.pdf>
- Vestal, A., & Jones, N.A. (2004). Peace building and conflict resolution in preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19 (2), pp.131-142.

PROTEÇÃO E ACOLHIMENTO DA CRIANÇA NO CONTEXTO NÃO FORMAL: HISTÓRIA SOCIAL DA INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Ernesto Candeias Martins
Instituto Politécnico de Castelo Branco

Susana I. Bártolo Martins
Instituto Politécnico de Castelo Branco

Questões de contexto

Abordaremos neste estudo, de teor histórico-documental e hermenêutico, a 'Outra Infância', a que teve uma escolarização e normatização social normal, nem uma vida familiar adequada ao seu desenvolvimento educativo. As situações, condições, carências, dificuldades e conflitos sociais desses coletivos infantojuvenis colocavam-nos à margem da sociedade da sua época (séculos XIX-XX), pois sofriam abandono, desamparo, marginalidade, exploração (mendicidade, trabalho infantil), flagelos sociais e familiares, maus-tratos, etc.. Este tipo de infância necessitava de respostas sociais, no âmbito da assistência educativa, medidas de proteção médico-sociais e jurídico-social e encerramento institucional, para se regenerar e/ou reeducar de modo a ter uma inserção e cidadania adequada à sociedade do seu tempo. Como podemos começar a entender essa 'Outra Infância'?

Historiograficamente esta problemática é pouco tratada pelos historiadores sociais e da educação, mas não é uma questão recente. Só através de uma retrospectiva histórico-educativa e social a podemos compreender nessa condição humana, que exigiu medidas e reformas sociais na modernidade, contribuindo para a sua construção e inserção social (Cunningham, 1991). Permitem-me dizer que a infância recebe a sua construção social ou imagem conforme os contextos, espaços, circunstâncias e a cultura em que vive e a influência. Continuamos a não entender a infância, em geral, como uma modelação emergente da ação, pois nada se sabe dela e, quanto mais se avança historicamente em conhecê-la, mais nos perdemos (Corsaro, 1997). Por muitas noções ou definições de infância que se têm dado nos últimos séculos por algumas áreas científicas, por muito que se tem escrito sobre a sua educação, escolarização, aprendizagem e assistência, por tudo o que queremos que ela seja, desde o mundo dos adultos, por tudo isto e muito mais, continuamos a questionarmos nessa contemplação de ser criança, na vida social, familiar e escolar, o 'vir a ser' um adulto – um cidadão. Qualquer análise de revisão dessas perspetivas, antigas e recentes, sobre a infância e/ou a 'outra (s) infância (s) ', revela-se um paradoxo constante, que se manifesta sob uma diversidade de conceções.

O carácter paradoxal de pensar a criança e a posição que ela ocupa na relação com os adultos, é por vezes analisado de forma (in) explicável, segundo a hegemonia das teorias ou correntes das ciências específicas dessa abordagem, avançando-se para a elaboração de processos de integração compulsivos, que nos afastam das questões ontológicas básicas, tais como: O que é a criança normal ou com desviação social, abandonada, vadia, marginalizada, mendiga, inadaptada ou em risco? Como foram educadas e integradas essa 'Outra infância' naquele período histórico e que medidas de proteção, acolhimento e assistência educativa tiveram?

A educação social é uma forma de educação, sendo o objeto e âmbito da 'pedagogia social', ou seja, a educação social será o fenómeno, a realidade, a prática e a ação, enquanto a pedagogia social é a reflexão científica, a área científica que considera, concetualiza e averigua a educação social. Frequentemente utilizamos os mesmos conceitos, constituindo a pedagogia (social) o modo reflexivo e de investigação sobre a prática socioeducativa. É verdade que fazemos educação social a partir de outros enfoques científicos parciais, por exemplo da sociologia, psicologia, antropologia, etc., mas a pedagogia social necessita de materiais das áreas sociais para a sua sínteses e concetualizações, para os seus modelos, estratégias e técnicas de intervenção prática. Tal como ocorre nos outros discursos e práticas da educação, a educação social, objeto de reflexão da pedagogia social evoluiu por percursos relacionados com as circunstâncias socio-históricas e políticas, incidindo nessas realidades e problemas de

determinados coletivos, em especial o das 'Outras Infâncias', relacionados com a marginalização, abandono, desamparo, inadaptação, carências, condições de exclusão, conflito social e delinquência. Neste sentido promoveu-se reformas sociais e medidas assistenciais e socioeducativas, de modo a desenvolver uma sociedade que eduque e uma educação que socialize e integre esses sujeitos à margem da sociedade da época.

A estas questões dedicaremos o nosso estudo, sintetizados em dois grandes objetivos: analisar a construção dessa infância portuguesa na definição médico-social e higienista; conhecer e compreender a situação da infância infratora, vitimizada ou com conflitos sociais. O nosso objeto fulcral é o de analisar a imagem e a representação social da 'Outra Infância', sabendo que consideramos a infância como um grupo distinto, definido pela idade, cuja análise exige o conhecimento das condições estruturais em que se insere a infância, tendo em conta as suas especificidades e as relações entre adulto-criança (Chartier, 2002, p. 76-83). Nessa representação social teremos em conta as formas de relação com o mundo social: classificação da realidade social; reconhecer a identidade social e as formas institucionalizadas, que marcaram as suas diferenças.

Pretendemos dar um contributo à História [Social] da Infância (abandonada, vadia e delinquente) em Portugal, inserindo-a na História [Social] da Educação. Com novos olhares, discursos e objetos de estudo, enriqueceremos a história social da infância e a história [Social] da educação. Trata-se de um tema de certa atualizado no panorama histórico educativo, inserindo-se no campo disciplinar e com a incorporação da infância como novo objeto de investigação (Becchi & Julia, 1998; Tiana, 2005, p.108-112). Enquadramo-nos, pois no giro narrativo e dos relatos sobre a vida quotidiana, a representação e educação da 'história desde de baixo' ou de temas micro que exige a inclusão da (s) 'Outra (s) Infância (s) 'na nova história (*Children Studies*) e da História Social da Infância.

A construção da infância na vertente médico-social e higienista

No âmbito da história da Infância e da educação (social) a representação da infância sofreu um processo curioso que vai desde o tipo de infância burguesa a outra infância que ocupa espaços e vive experiências diferentes ao longo da história e, ainda ao uso da infância na história implicando um discurso hegemónico onde a infância representada apresenta experiências e situações de vulnerabilidade (Martins, 2015). As crianças necessitadas de proteção, ajuda e cuidados, devido à idade (1.ª infância), ou por transitar nos espaços de proteção (tutorias de infância, refúgios, tribunais tutelares, hospícios, asilos, casas de correção, reformatórios, etc.) leva-nos a afirmar que há diversas infâncias, ou seja uma infância traumatizada e vitimizada que implica uma história da representação social dos adultos sobre a infância. A sua construção social explica-se a partir da contextualização histórica dos argumentos que conformam as diferentes representações da infância construída pelos adultos. Esta representação no discurso dos historiadores da infância e da educação vão elaborando este campo específico, mesmo que a tendência é fazer história de crianças 'normais escolarizadas' (Donzelot, 1979). A historiografia sobre a infância e a sua educação, desde Ph. Ariès (1973) interpreta a criança no contexto narrativo das suas experiências (Depaepe, 2006). Mas, no âmbito institucional, essa representação permite desvelar perceções para com o grupo social, já que as instituições infantojuvenis se compõem de indivíduos com propósitos que interiorizam e se justificam no processo de regeneração ou reeducação. Ou seja, o pensamento institucional permite a classificação social dos internados (Chartier, 2002).

No caso das crianças reais, historicamente situadas (contexto, época), estão sujeitas à violência de uma forma contemporânea de racionalidade científica que se reproduziu à custa das suas diferenças, para lá do contexto da vida social localizada. A normalidade das crianças é analisada em termos das normas postuladas pela psicologia do desenvolvimento nas instituições escolares ou pré-escolares (normalização escolar). Algumas assunções da teoria da socialização e da psicologia do desenvolvimento influenciaram a conceptualização quotidiana e de senso comum sobre a infância. Os paradigmas definidos por Parsons e Piaget envolveram e monopolizaram a criança no domínio da teoria social (Gaitán, 2006). São formas que deram origem à diversidade de perspetivas, imagens e representações da criança, segundo os diferentes mundos sociais (e culturais) teóricos onde habitavam, pois, como diz Denzin "A infância é habitualmente vista como um período de felicidade despreocupada e desorganizada" (1982, p. 189).

O sentido científico e instrumental da medicina (social) assentou numa racionalidade experimental e laboratorial, pretendendo conhecer as causas (influência positivista) e debelar os efeitos, ou seja, encontrar o remédio à doença, não só corporal, mas também social, de tal modo que se confronta com realidades humanas e sociais insuspeitáveis (Sarmiento, 2000). A partir de meados do séc. XIX progrediu-se no progresso de muitas ciências (médicas, jurídicas, pedagógicas e psicológicas, antropológicas) que conferiu no caso da medicina uma autonomia e legitimidade na salvação dos corpos, da nação e da raça. Este desenvolvimento das ciências médicas na base da identificação de novos objetos (doenças epidémicas, como a tuberculose, difterias, diarreias/enterites, varicela, infeções pulmonares, raquitismo, etc.) para evitar a mortalidade infantil, revelaram uma natureza social e cultural das suas causas e previam a ameaça e perversidade dos seus efeitos antissociais, como a sífilis, alcoolismo, etc.

A 'Outra Infância': do desamparo ao conflito social

A problemática à volta dos menores em situação de desamparo, abandono e conflito social não é recente. Analisando as causas de desadaptação e o confronto do indivíduo com a sociedade Aristóteles (*'Política'*, I, 2, p. 1253) afirmava que a causa da miséria humana era a contradição entre os nossos deveres e as inclinações, entre a natureza e as instituições sociais, entre o homem e o cidadão. Adler justificava essa causa com a reação da sociedade perante as condutas desadaptadas e delitivas dos indivíduos (conflitos), sabendo-se que cabe a ela impor regras para se adaptar e não as transgredir. S. Freud toma esta ideia afirmando que a sociedade nunca poderá sobreviver se não impusesse proibições ao uso da força, entendendo que os conflitos sociais e as lutas de interesse podem destruir o próprio indivíduo e a organização social. O interesse social coincidia com a empatia, a identificação e a compreensão do outro as limitações impostas pela sociedade desde que nascemos é canalizada através da educação, mas o poder criativo da criança é encaminhado para a autolimitação em vez de ser conduzido para a cooperação com os outros.

No desenvolvimento normal, a luta pela superioridade se combina com o interesse social, mas cada indivíduo fá-lo de modo diferente. Quando há dificuldades impõe-se o tipo dominante ou imperante (tipologia de atividade e interesse social de Adler). A falta de consideração pelos outros é o que provoca atuações antissociais. Em oposição a este, estaria o tipo aquisitivo que carece de atividade e de interesse social já que espera que os outros tomem a iniciativa em prol do seu proveito. Ao compreendermos o desenvolvimento das condutas de desviação ou de conflito social infantojuvenil teremos que nos referir à '*não aceitação*' (indivíduo recusado ou não querido pode experimentar estádios de angustia como reação a tais situações e sente-se assim desamparado). Estas crianças ou jovens recusados pelos outros (adultos) num ambiente familiar hostil, desestruturado ou desfavorável sentem-se isolados, abandonados, no mundo que impera a lei do mais poderoso (terminologia do 'lobo' em Hobbes). Neste contexto não só temem os castigos ou o desamparo, mas também, sentem o ambiente como ameaça para os seus desejos e ambições ou expectativas.

As crianças, os adolescentes e os jovens necessitam de tratamentos educativos específicos adaptados às suas características e problemáticas pessoais, sociais e comunitárias. Haverá que dar-lhes respostas socioeducativas e/ou psico educativas e sociais correspondentes às suas situações e às suas necessidades, daí o papel e a intervenção que deverá ter o educador social (especializado).

Tem-se definido e classificado de maneiras muito diversas os menores que não são capazes de seguir o ritmo normal da escolarização de ensino-aprendizagem (sistema formal de educação), precisando de uma intervenção e atenção especial, principalmente aqueles que não são capazes de assumir a disciplina a adaptação e as normas de convivência (escolar, social) que caracteriza as nossas escolas e, principalmente a convivência cidadã. Ao longo da história se tipificou a esses colectivos menores, de caracteriais, crianças difíceis, indisciplinados, marginalizados, desamparados, abandonados, pró-delinquentes, delinquentes juvenis e, até, 'em perigo moral'. São termos que agrupam aspectos jurídico-sociais diferentes de um fenómeno uniforme nos seus efeitos e, ainda, variado na sua etiologia.

Trata-se de crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de risco social (desamparo, abandono material e moral ou em dificuldades de adaptação e que podem gerar conflitos sociais). Quando não se tem em conta as medidas de intervenção mais adequadas, em geral, podem transformar-se em vagabundos e delinquentes, que não cumprem as normas sociais e os valores culturais da sociedade. Daí serem problemáticos no comportamento, na

aprendizagem, imaturos sociais e inadaptados. Em certa medida o desenvolvimento da infância dependeu do trato relacional e afetivo que recebeu ou recebe, para além da satisfação das suas necessidades. Quando ela é inibida, esquecida ou até de frustração, resulta a intimidação, o castigo. Se a criança percebe um ambiente injusto, desleal e inumano ela sente-se em situação de desamparo, incrementando a possibilidade que a sua conduta actual como a futura tende a ser anormal (antissocial).

Na sua luta pela segurança, a criança e o jovem aprendem a adaptar as suas condutas ao ambiente que os rodeia e quando não são satisfeitas as suas necessidades de forma socialmente aceites, se sentem desamparados, experimentam sentimentos de insegurança e de angústia, sendo esta a causadora de conflitos entre a necessidade de satisfação pessoal e a necessidade de seguir umas normas socialmente aceitáveis.

Nesta perspectiva de análise surgem uma quantidade de teorias que explicam a etiologia das situações de desamparo – conflito social. Por um lado, as teorias globalizadoras que indicam a multi-causalidade, que incidem que esta problemática vai unida, não sendo primitiva de uma classe social ou de um regime político ou económico em especial. As situações de risco social dão-se na riqueza como na pobreza, não estão cingidas a 'ghettos', já que todas as sociedades manifestam idênticos factos, ritos e costumes. Na sua etiologia destacamos factores fisiológicos, psicológicos, sociológicos e económicos, sem esquecer as disposições congénitas do indivíduo (traumas, deficiências), os processos de aprendizagem, a desestruturação familiar, a insuficiência de meios e medidas de protecção do menor, a imoralidade dos pais, a influência dos meios de comunicação social, a confusão sexual, o internamento prolongado e a falta de expectativas que a sociedade lhe oferece em termos materiais e prático.

A estas causas acrescentamos umas outras conseqüentes da emigração e do urbanismo: as más condições de vida e da casa, as escassas possibilidades de conseguir uma melhoria económica e social (falta de um projecto de vida, na base da formação), o desinteresse e o absentismo na escola, dificuldades de adaptação social, etc. que implicam o surgimento de bandos com actividades antissociais, delitivas ou marginais, num afã de sobreviver e de reagir aos problemas familiares e sociais e pela impossibilidade de formar parte de uma sociedade que os ignora ou rejeita.

Os defensores da aprendizagem social apresentam duas correntes bem diferenciadas. As teorias apoiadas na associação diferencial que defendem que o indivíduo pode ou não ter condutas 'normais' ou 'desviação', dependendo do grupo em que está associado. Para Thrasher os grupos são o campo de treino para o delito e representam o fracasso da comunidade. O bando, a pandilha ou os grupos de marginais dão ao rapaz o clima de segurança, confiança e afectividade que não têm em outros ambientes.

As críticas àquelas teorias incidem na falta de incidência sobre como se originam as atitudes antissociais, remetendo-lhes a como se transmite o aspecto delitivo. As teorias que se apoiam na 'subcultura' incidem que a origem do desamparo e do conflito social está na 'cultura' dos grupos que rejeitam a imoralidade da maioria. A família tem outros interesses, motivações e modos de ser, daí a pandilha ou o grupo representar outros valores, que são partilhados pelos indivíduos que intentam encontrar uma solução grupal às suas frustrações e nos seus comportamentos reflectem os seus ressentimentos que lhes provoca a sociedade.

As teorias que se apoiam nas deficiências sustentam que a origem do desamparo e conflito social está na frustração dos indivíduos, na carência de modelos apropriados (teoria conductual), nas dificuldades psíquicas e na dissociação familiar. Também explicam a relação desses comportamentos com a subcultura.

Desde as teorias genéticas e ambientalistas apresenta-se a questão clássica: O delinquento nasce ou faz-se, justificada pela teoria de C. Lombroso no séc. XIX. Precisando alguns termos relacionados com as alterações provocadas nos menores, temos os seguintes:

- Inadaptação. Este conceito refere-se à falta de adequação entre os recursos e os meios. O menor inadaptado é aquele que não aceita as regras de convivência normais na sociedade de forma contínua, adotando posições que prejudicam a convivência com os outros, sendo perigosas para a sociedade. A inadaptação não é só fruto de conflitos não resolvidos, mas do resultado de deficiências mentais graves, anomalias ou alterações fisiológicas e/ou orgânicas.

- Marginalização. É o rejeitar dos objetivos e dos meios legítimos que canaliza a cultura social dominante. Na maioria dos casos os menores se consideram (auto) marginalizados por apresentarem problemas de inadaptação. A desviação ou desvio do menor é entendido com a conduta que se afasta da direção marcada pela sociedade.
- Antissocial. O menor consciente e voluntariamente se opõe à sociedade em várias manifestações, utilizando meios não legítimos para conseguir os seus fins. Um menor antissocial é aquele que tem comportamentos opostos às normas sociais ditadas pelas leis e pela moral. A causa fundamental deste comportamento, as relações psicológicas que se produzem na família, que expressam pouca coerência e entendimento entre os membros.
- Associal. É aquele indivíduo que vive sem conexão com a sociedade. A origem da personalidade associal no difere da personalidade antissocial considerando-se ambos casos como variáveis de influência. As causas deste fenómeno estavam nas carências familiares, nas alterações da estrutura da família, frustrações experimentadas no seu próprio meio.
- Pré delinquentes. É o menor que apresenta um conjunto de atitudes expectante de perigo, que supõe um risco social de violar o direito e as normas de convivência normal causando danos e furtos.
- Desamparo e dificuldades sociais. São as situações dos menores privados de família, ocasionadas pelo incumprimento ou o inadequado exercício dos deveres de proteção estabelecidos (âmbito legal). Daí que ao nível jurídico se fale de privação do meio familiar, inibição do poder paternal, a tutela, o acolhimento familiar, adoção, etc.
- Risco social. É a situação em que se encontram os menores, que por circunstâncias pessoais, influências estranhas do meio envolvente e outras, exigem a adoção de medidas de prevenção ou de reabilitação de modo a evitar situações de desamparo ou de inadaptação.
- Conflito social. É a situação ocasionada devido a condutas ou comportamentos dos menores (maiores de 12 anos), que alteram as pautas de convivência e de comportamento social.

As condutas e os comportamentos das crianças, dos adolescentes e dos jovens produzem-se numa coordenada e contextos determinados, em que são relevantes os determinantes temporais do organismo (ativação, interesse, motivação, etc.) como os determinantes de estímulos e situacionais (plano, projeto, intenções, etc.) elaborados pelo indivíduo em função da sua situação e experiências.

A educação social e/ou trabalho social na intervenção jurídica e médico-assistencial e pedagógica aos menores (Petrus, 1997), os enfoques construtivistas sustentam a ideia que os regimes punitivos e repressivos vigentes nos serviços e instituições de educação assistencial, de correção ou reeducação tiveram um impacto negativo, quer para a vítima (criança internada, marginalizada ou abandonada) como para o agressor, explorador ou educador. Neste sentido de raciocínio analisámos o papel dos serviços jurídico-sociais e tutelares de menores (justiça restaurativa), promovendo um paradigma menos repressivo e punitivo, que o sistema global de reeducação dos delinquentes juvenis, com uma necessidade urgente de 'reparar' as vítimas dos delitos e infrações (menores) (Ferreira e Ferreira, 1996). Essa justiça restaurativa definia-se como um processo de intervenção, onde as partes relacionadas com a infração ou conflitos sociais, resolviam as consequências práticas com respostas sociais ou medidas reeducativas ou médico-pedagógicas na promoção do futuro da criança ou jovem. As possibilidades de ação incluíam a reeducação, regeneração (moral) e a normalização das relações sociais, a reabilitação psicológica e emocional.

A beneficência à 'Outra Infância' na historiografia social

A beneficência, no séc. XIX, era entendida como ações estatais para com os pobres, mendigos e vagabundos, constituída por ações desde os religiosos (caridade) e o particular (apoios), mas essa divisão eram difíceis de traçar nos princípios do séc. XX. Assim a beneficência era entendida como intervenção institucional, cruzando ações privadas e públicas com o substrato da moral cristã (Fatica, 1992). De facto, a morbilidade, a mortalidade, a natalidade e os comportamentos vitais, a moralidade, etc. são aspetos atribuídos às diferentes classes sociais,

relacionados com as condições de promiscuidade, miséria, condições de trabalho e de vida, desemprego, habitações degradadas numa perigosidade epidémica e endémica. Este cenário obriga a uma alteração erigida pelo higienismo numa base de regulação pública e privada que articulava a moralidade, regeneração e a ordem social, procurando evitar custos económicos e sociopolíticos desnecessários com a perda de vidas ou enfraquecimento da 'raça' (eugenismo) (Moreno, 1985). A medicina e o médico higienista atacavam as causas exteriores, numa preocupação pública de controlo sanitário-higiénico do povo.

Por outro lado, o movimento higienista contribuiu para pressionar o Estado na necessidade de ensinar, assistir e corrigir aquelas crianças, já que as instituições existentes ofereciam um ensino manual, prático, artesanal ou profissionalizante. Essa assistência prestada à infância desvalida, órfã, mendiga e pobre era marcada por preconceitos morais e religiosos da época. Os médicos higienistas tinham como justificativa ideológica o fator genético e o casamento eugénico, como princípios para a saúde dos filhos. Esta mentalidade profilática e eugenista orientaram o sentido da prevenção, dentro da perspetiva de progresso e desenvolvimento social. Neste contexto, a assistência aplicada aos desvalidos, vai mais além da assistência caritativa e piedosa, pois incide na defesa da sociedade e proteção do homem honesto e de bem, o que justifica o controlo social pelo Estado (Martins, 2015). A caridade confrontada com a nova realidade económica e social, de acordo com os valores higienistas, e fundamentada nos valores científicos, tinha como objetivo a ação e prevenção da desordem. Assim, para a 1.^a República a criança foi considerada a base fundamental da construção da Nação.

Sabemos, na perspetiva de I. Gooffman (1999), que nos recolhimentos ('*instituições totais*') havia a perda da liberdade, a coerção, o regime disciplinar e a correção de comportamentos irregulares, indisciplinados ou inadequados, segundo o imaginário de médicos, juristas, políticos. O objetivo era a normalização daquelas infâncias, pois aqueles asilos de assistência e amparo social pretendiam prevenir a delinquência, protegem as situações em risco ou perigo moral, regenerando-lhes as imoralidades e promovendo-lhes uma adequada saúde física, mental e adaptação social. O reflexo da pobreza e pauperismo, devido à conjuntura social da época, com elevados índices de infanticídio e expostos, era uma missão assegurada em grande parte pelas misericórdias, mas que não solucionava, nem conseguia dar resposta social ao abandono infantojuvenil. Perante a elevada percentagem de crianças abandonadas e desvalidas criou-se no séc. XIX, vários estabelecimentos públicos e privados, destinados a recolher indivíduos e crianças de famílias desfavorecidas, assumindo uma prática assistencial, associada a uma forte componente religiosa

De facto, a higiene difundiu-se nos tratados, interligando-se à saúde e ao banho (corpo), às condições físico-corporais, à alimentação, à educação para a saúde, prevenção, profilaxia e terapêutica social. As situações de contágio e desinfeção ganham um sentido importante na sociedade, tal como a salubridade urbana, as condições sanitárias das classes operárias. Assim, se fundam institutos de higiene, em Portugal, cabe os Decretos de 28/12/1899 e 24/12/1901 regular o Instituto de Higiene Ricardo Jorge no seu papel de higiene social nos bairros operários, afastados das zonas burguesas, revelando uma ação de diferenciação social (estatutário, físico, morfológico, demográfico, sanitário) na prevenção de epidemias e pestes (Rocha & Ferreira, 1995, p. 75-84). A higiene escolar também foi uma outra medida higienista expansiva a todas as condições das escolas, para um normal processo instrutivo das crianças.

Os médicos e os higienistas chocavam-se perante a descoberta de ghettos, situações e condições de muitas famílias (classes desfavorecidas, pobres e operárias) e das crianças, vítimas direta ou indiretamente dessa localização social. A saúde pública converte-se numa questão social, que não pode ser deixada ao cuidado de filantropos e beneméritos, mas sim de uma consciencialização médico-sanitária e social (Martins, 2015).

Na verdade, a imagem da 'Outra infância', na situação de mendicidade, abandono, pobreza, vadiagem ou delinquência, tinha um aspeto do corpo e de vestuário deplorável e imune. Os espetros dos rostos destas crianças e das mulheres, nos centros urbanos (Lisboa, Porto, Coimbra, Setúbal, etc.) eram adjetivados de magros, pálidos e macilentos, expressões famélicas do rosto, além de sujos e ranhosos, apresentando uma grande falta de higiene, desnutrição, andrajosas, franzinas, raquíticas e o corpo maculados e cheios de feridas (maus tratos). A imprensa da época ('*O Século*', '*A Batalha*', '*A Gazeta*', '*O Novidades*', '*A Capital*', '*Diário de Lisboa*', '*O Comércio do Porto*', etc.) narrava situações dessa infância relativas ao vestuário que não passava muitas vezes, de um monte de andrajos. Os adultos vagabundos e mendigos que com ela convivia nas ruas, nos albergues e nas prisões levavam peças como o gibão ou o velho capote militar que alguns envergavam dia e de noite, calças rotas, remendadas e

sujuas; a boina proletária, os chapéus deformados e sovados pelo uso; os buracos e os remendos da roupa e abrigos, devido ao esturdeio a que estavam sujeitos os indivíduos que os exibiam; o espectro da tuberculose (Martins, 2006, p. 95-110). As mulheres, algumas tísicas, com as suas saias sujas de tons escuros, cobrindo-se com xales, que serviam, simultaneamente, de cobertor aos filhos que se aninhavam junto ao peito, protegendo-os do frio.

As crianças, seminuas, numa promiscuidade com a terra e a lama, que ladeava as suas casas (becos, pátios, tugúrios, barracas, 'ilhas', choças, subterrâneos.) acompanhavam as mães ou pais, ajudando-os a reforçar as lamúrias e a segurarem no casaco dos transeuntes para obrigá-los a reparar no seu aspeto e obter a esmola pretendida. O calçado era frequentemente inexistente nas crianças e nos adultos apresentava-se muito gasto e esburacado. Em geral estas crianças sem família, pertencentes a famílias não normais ou famílias pobres e/ou numerosas alimentavam-se mal, 'chafurdando' nos lixos das ruas. Outras davam-se ao luxo de comerem caldo sem tempero, sardinha, batata e broa. Por isso, apresentavam-se famintas desnutridas e enfezadas, já para não dizer das habitações, como relata *O Século*, de 11/02/1922: "*Há casas de gente pela Alfama e por Alcântara, onde vivem seis e sete crianças em promiscuidade com parentes enfermos, sem agasalhos, sem roupa e sem ter que comer*" (p. 2).

Ao nível académico, de eventos científicos (congressos) e publicações, preocupam-se pela criança e pelo âmbito materno-infantil, surgindo outras áreas da medicina com um papel importante no reconhecimento da problemática da infância na vertente assistencial e higiénica: a pediatria e puericultura. Constrói-se uma nova matriz discursiva médica, que é o discurso pediátrico e puericultor nessas preocupações e pesquisas, como seja, sobre a sífilis, tuberculose, higiene no trabalho, higiene escolar, amamentação, doenças infetocontagiosas, debilidades congénitas, quicemas, infeções gastrointestinais e respiratórias, anormalidades, causas de mortalidade infantil, hereditariedade fisiológica, higiene pública, alimentação, etc. Todo este aspeto preventivo dos saberes médicos reclamava, denunciava e perspetivava a proteção social e assistencial à criança e da mãe, soluções institucionais que recolhiam crianças e questões educativas. Ou seja, a emergência e consolidação do novo saber médico, especialmente da pediatria e puericultura (vetores da medicina social), permitia intervir, proteger e prevenir a infância, incluindo a 'Outra infância' quando institucionalizada. Na verdade, ao ser recolhida e protegida em instituições essa outra (s) infância (s) era disciplinada nas suas práticas no forjamento do corpo e da sua higiene (Pinto & Sarmento, 1999). Dava-se uma inter-relação entre a condição biológica e a sociocultural nessa infância em termos de prevenção de doenças, de proteção, vestimenta/roupa, alimentação, banhos, ginástica, etc. (Pinto, 1998).

No século XIX o pauperismo produziu um incremento generalizado da pobreza estrutural e permanente (famílias submetidas ao círculo vicioso da mendicidade, ociosidade, vagabundagem, da doença, da degradação mental e cultural, da existência de numerosos filhos, ilegitimidade, etc.) (Gomes, 1892). A história da beneficência pública portuguesa foi bem analisada por Victor Ribeiro (1901-1907 '*História da Beneficência pública em Portugal*', Vol.s 48 a 54) e a de teor religiosa por Fortunato de Almeida (1910, '*História da Igreja em Portugal*') para além dos estudos de Goodolphim, Fernando Correia, Ângelo Ribeiro, etc.

A historiografia no Estado Novo sobre aqueles aspetos e flagelos sociais privilegiou o período da Idade Média, destacando-se as análises de António Sérgio, Jaime Cortesão, Vitorio Magalhães Godinho (linha teórica de L. Febvre e F. Braudel), Oliveira Marques, etc. (Pereira, 1991). A maioria dos estudos, inseridos no período de 1930-1950, apresenta uma lógica de história positivista, que privilegiou a história política e factual, a enumeração e descrição de instituições assistenciais e socioeducativas, sem abordar a fundo as estruturas assistenciais. Em 1944, Urbano de Mendonça Dias dedica um capítulo do seu estudo etnográfico aos abandonados e vadios, revelando práticas utilizadas nos Açores no século XIX. A. César Anjo publica, em 1950, um artigo sobre expósitos preenchendo um vazio na historiografia nesse campo, afirmando: "*Foram raras as investigações realizadas sobre a história da assistência médico-social infantil em Portugal. Há muitos aspetos desta assistência no passado, assim como amplos períodos em que não foram estudados*" (1950, p. 423). Este trabalho aborda os expósitos de Coimbra, analisando as doenças e as causas de mortalidade infantil, as condições deficientes de pagamento às amas de amamentar e os contágios, mesmo cometendo alguns erros cronológicos, por exemplo, que o sistema legal das '*Rodas*' foi abolido definitivamente em 1867, mas ele só foi derogado no ano seguinte. A extinção dos tornos foi gradual e por iniciativa de cada Distrito. Outro erro é que não houve nenhum acordo de financiamento, entre a Câmara Municipal de Coimbra e a Misericórdia de Coimbra, sobre a exoneração da responsabilidade dos expósitos.

Por conseguinte, a beneficência e a assistência às crianças expostas nos séculos XVIII-XIX constituem uma vertente historiográfica bastante estudada, devido à importância dada à 'criança' e/ou à infância, porque os expósitos são a

confluência da história demográfica, da história das mentalidades, da história [social] da educação, da história da assistência e da pobreza, etc. Contudo, ainda está por fazer a história da assistência à juventude (problemáticas e desvios), aos estabelecimentos prisionais e de reeducação, à assistência domiciliária nas doenças e à velhice, à ação das misericórdias ao nível regional/local e das congregações benéficas, filantrópicas e religiosas. A abertura às novas concepções historiográficas, no Pós 25 de Abril fez proliferar vários estudos, por exemplo: Virgínia Rau, Armando de Castro, Borges de Macedo, Victor de Sá, Silva Dias, A. José Saraiva, Luís de Albuquerque, Piteira Santos, Miriam H. Pereira, Villaverde Cabral, José Tengarrinha, Maria Norberta Amorim, César de Oliveira, Jaime Reis, Aurélio de Oliveira, J. Romero Magalhães, L. Reis Torgal, João Lourenço Roque, etc. Devemos destacar pela importância à História [Social] da Infância e/ou Criança o estudo de Rui Cascão, que abordando o concelho de Arganil, utilizou como fontes os 443 '*Inventários Orfanológicos*' – fonte de imensas potencialidades, tratando de aspetos importantes, por exemplo a ração alimentícia diária de um adulto, a distribuição socioprofissional da população, estruturas e composição da riqueza privada, a habitação e ao mobiliário, etc.

Algumas ideias (In)Conclusivas

Quando a Modernidade inaugura a educação da criança em outros espaços e contextos, agregando a essa educação ou formação um carácter institucional e normalizador, as instituições educativas e assistenciais à infância justificam a sua atuação na base de princípios científico-pedagógicos voltados para a inserção e o controle social. Quer a escola na origem da sua universalização (séc. XIX), como os hospícios, orfanatos, asilos e creches, apregoavam os objetivos da preservação dos 'novos cidadãos' dos flagelos sociais e a entrada no mundo adulto, contaminado por miséria, mendicância e pobreza (Fatica, 1992).

Os ideais da '*salvação da criança*' se disseminam no âmbito político e na economia dos séculos XVIII-XX procuravam justificar-se nas ciências médicas (médico-sanitário e higienismo), nas ciências jurídicas através da proteção e prevenção do menor (âmbito jurídico-penal), que no fundo formam esparsas iniciativas, muitas vezes privadas de carácter assistencial, filantrópico e de beneficência. Na entrada do Século da Criança, a criação de organismos estatais orientados à infância, manifestaram algumas ações concretas em prol da criança, apesar da grande disseminação de um ideário higienista e de profilaxia social de combate à miséria e a doenças sociais. Todas essas intervenções socioeducativas, públicas e privadas, de assistência e educação à infância se caracterizam por uma justificativa científica individual, positivista e até idealista voltada para a imputação da culpa ora do indivíduo, ora da família, dirigindo a eles programas e políticas sociais (assistenciais, sanitárias) e educativas, para dar solução aos problemas sociais das crianças, incluindo as abandonadas, desvalidas e delinquentes.

Na verdade, com base nessas ciências médicas, pedagógicas e até jurídicas, as ações de assistência infantojuvenil pretendiam uma educação popular das populações, tendo em vista os hábitos, os costumes e os valores das classes e famílias mais desprotegidas. É a mesma sociedade que valoriza a família, como núcleo de desenvolvimento do modelo económico capitalista (industrial), que vê como resultado as desigualdades sociais e a situação insustentável das condições de vida das famílias e propõe programas (profilaxia social, higiene social, saúde, assistência materno-infantil) e instituições que exerçam uma ação paralela e até substituta de educação da criança, para submeter a infância e a juventude aos padrões sociais, morais, cívicos e sanitários considerados necessários para o desenvolvimento.

A historiografia dos acontecimentos e fenómenos sociais e assistenciais do passado recente ainda está muito presente nas pesquisas na História Social e da Assistência Educativa da Infância. Em plena expansão do Estado de Bem-Estar implementou-se um sistema de proteção que juntou o crescimento económico, o desenvolvimento dos sistemas produtivos, a competitividade, a assistência (social, sanitária, materna, infantil) e a intervenção sociocomunitária nas franjas sociais mais desfavorecidas, de modo a permitir encontrar soluções aos velhos problemas sociais e assistenciais da sociedade contemporânea portuguesa. Essas medidas reformistas implicaram uma frágil integração de alguns coletivos ou sectores sociais, como por exemplo, a classe operária e desempregada mais fragilizada na sociedade, que beneficiou em determinados âmbitos da segurança no emprego, do acesso à educação, da participação nos valores culturais comuns (cidadania), da melhoria assistencial e profilática e nos níveis de vida. Contudo, os sistemas burocráticos estatais de proteção e segurança social estiveram muito longe de erradicar a pobreza e as desigualdades existentes.

Não sei se será bem verdade que os historiadores carecem de hábitos de reflectirem sobre a história social (Forcadell Alvarez, 1996, p. 7-28). É bem verdade que a pobreza, a beneficência e a política social não são campos muito estudados nas Ciências Sociais, mas a sua atualidade aumentou o interesse de pesquisas. (sociólogos, historiadores sociais, antropólogos, juristas, economistas, etc.). Possivelmente trata-se de modas historiográficas, já que não é possível desconhecer esses coletivos de 'miseráveis' e 'excluídos', principalmente o coletivo infanto-juvenil, nem a análise das atitudes e respostas que neles estão presentes. Resulta impossível desvincular o interesse por estas questões na reflexão historiográfica social, já que se trata da '*memória social colectiva*' de um país ou região. Na história [educação] social, na história [social] da infância inadaptada e marginalizada ou na história da beneficência nunca foi objeto de preferências dos historiadores em geral e, em particular, dos da educação social (séculos XIX e XX). Merece a pena fazer uma historiografia das situações e condições de conflito social da infância vadia, desvalida, marginalizada e delinquente, na perspectiva da educação (não formal) ou educação social (pedagogia social).

É sabido que a história social trata das questões referentes ao pauperismo, à mendicância, do trabalho infantojuvenil, dos movimentos operários, dos conflitos laborais, das carências e necessidades dos setores mais desfavorecidos, do problema da higiene social/escolar, da habitação, da assistência e beneficência, etc. Ultimamente tem havido um incremento e um interesse por estas temáticas, a nível de estudos institucionais, com análises morfológicas (estudos de caso), no marco da história social (educativa) regional ou local, mas continuamos a estar carenciados em investigações referentes à evolução histórica das desigualdades, das relações de pobreza com os mecanismos de economia (neo)capitalista ou liberal, com as estruturas de empregabilidade e/ou mercado de trabalho, da vida institucional dos internados em asilos, reformatórios, estabelecimentos prisionais e institutos de reeducação, das manifestações concretas da pobreza (desemprego, prostituição, mendicância, indigência), da instrução popular, do problema da prostituição infantojuvenil, dos presos e da delinquência (nível jurídico, sociológico, médico, literário, educativo, ...), etc. A pesquisa e a consulta dos arquivos municipais/distritais e policiais, dos centros de documentação histórica e institucional, assim como a imprensa e as fontes visuais (imagem e fotografia) são necessários como instrumentos dessa memória social[186].

Referências bibliográficas

- Anajo, A. C. (1950). Assistência às crianças expostas em Portugal. *Amatus Lusitanus - Revista de Medicina e Cirurgia*, Vol. VII, n.º 10, p. 422-444.
- Ariés, P. (1973). *L'enfance et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- Becchi, E. & Julia, D. (ed.) (1998). *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris: Seuil.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona, Gedisa.
- Chartier, R. (2002). *El Mundo como representación*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Correia, F.S. (1934). *Problemas de Higiene e Puericultura*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Cunningham, H. (1991). *The Children of the poor: representations of childhood since the seventeenth century*. Oxford: Black-Well.

¹⁸⁶ Consulte-se sobre os presos e as condições de vida nas prisões: Sebastião José Ribeiro de Sá (1848). O preso. Esboço do estado das cadeias em Portugal... Lisboa; António Aires de Gouveia (1860). A reforma das cadeias em Portugal. Coimbra; *Ibid.*, (1860). Resenha das principais cadeias da Europa. Coimbra; João M.ª Baptista Calisto (1860). Algumas palavras sobre o estado actual das prisões em geral e a sua reforma. Coimbra; José António de Oliveira (1991) O cadastro dos mendigos de Ponte de Lima – 1921, In *Revista de Ciências Históricas* (Porto), VI; Mário Simões dos Reis (1940) A vadiagem e a mendicância em Portugal, Lisboa.

*Sobre a instrução popular: D. António da Costa (1884). *Auroras da instrução pela iniciativa particular*. Lisboa; M.A. Ferreira-Deusdado (1909). *Educadores portugueses*. Coimbra.

*Sobre a prostituição: Francisco Inácio dos Santos Cruz (1841). *Da prostituição na cidade de Lisboa...*, Lisboa; Francisco Pereira de Azevedo (1864) *História da prostituição e polícia sanitária no Porto, Porto*; Ângelo da Fonseca (1902). *Da prostituição em Portugal, Porto*.

*Sobre as doenças e condições nos hospitais: José Ferreira de Macedo Pinto (1862/3). *Medicina administrativa e legislativa*, Coimbra, 2 Vols.; A. C. Vieira de Meireles (1866) *Memórias de epidemiologia portuguesa*, Coimbra; A.A. da Costa Simões (1882) *Notícia histórica dos hospitais da Universidade de Coimbra*, Coimbra; Adelino Vieira de Campos Carvalho (1898) *Prophylaxia da peste, febre amarela e choléra-morbus...* Coimbra; J. Curry Cabral (1908) *Assistência pública e hospitalização*, in *Notas sobre Portugal*, I, Lisboa.

*Sobre as condições de vida dos trabalhadores e operários: Léon Poincard (1912). *Portugal ignorado. Estudo social, económico e político*, Porto; Fernando Emídio da Silva (1905). *O operariado portuguêsna questão social*. Lisboa.

- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Ed. Alianza.
- Delgado, B. (1998). *Historia de la Infancia*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Depaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Denzin, N. (1997). *Childhood socialization*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias*. València: Pré-Textos.
- Esteban, J. O. (1990). La idea de ciudad educadora a través de la historia. In: J. TRILLA (coord.), *La ciudad educadora (p. 93-102)*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Esteban, J. O. (1999). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona, Ariel.
- Esteban, J. O. (2003). Ciudad educativa, proyecto educativo de ciudad y participación ciudadana. In G. Molina, *De nuevo la Educación Social* (p. 89-102). Madrid, Dykinson.
- Fatica, M. (1992). *Il problema della mendicita nell'Europa moderna (Secoli XVI-XVIII)*. Nápoles: Instituto Univ. Orientale, Lignori Editore.
- Ferreira, J. M. R. & Ferreira, O. A. V. (1996). O abandono de crianças na Roda da Câmara Municipal de Faro entre 1839-1848. In P. M. Vicente (coord.), *Expostos e ilegítimos na realidade Ibérica – Atas do III Congresso da ADEH*, Vol. 3, Porto: ADEH –UP.
- Forcadell, C. A. (1996). La fragmentación espacial en la historiografía contemporánea: la historia regional/local y el temor a la síntesis. *Studia Historica (Historia Contemporánea)*(Salamanca), n.º 13-14, p. 7-28.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia: Nuevas Perspectivas*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Goffman, E. (1999). *Manicômios, Prisões e Conventos*. S. Paulo: Ed. Perspetiva.
- Gomes, A. L. (1892). *Ociosidade, vagabundagem e mendicidade*. Coimbra: Publ. da Univ Coimbra.
- Martins, E.C. (1998). Menores delinquentes e marginalizados. Evolução das políticas jurídico-penais e sociopedagógicas até à 1.ª República. *Infância e Juventude*(IRS, Lisboa), 4, p.67-114.
- Martins, E.C. (2002). As Reformas Sociais e a Protecção da Criança Marginalizada (estudo histórico do Séc. XIX a meados do séc. XX). *Infância & Juventude*”(IRS-Lisboa), nº 3, p. 55-93.
- Martins, E.C. (2006). A infância desprotegida portuguesa na Primeira metade do Século XX. *Infância & Juventude*”(IRS-Lisboa), nº 4, p. 93-130.
- Martins, E.C. (2015). *A Infância marginalizada e delincente na 1.ª República*. Coimbra: Palimage/Terra Ocre Edições.
- Moreno, H.B. (1985). *Marginalidade e Conflitos Sociais em Portugal nos Séculos XIV e XV*. Lisboa: Ed. Presença.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social. Vol. II*. Barcelona: Paidós.
- Oliveira, A. (1929). *Protecção Moral e Jurídica à Infância*. Lisboa: Tip. Reformatório Central de Lisboa Pe. António de Oliveira.
- Orte Socias, C. & March Cerdá, M. X. (2001). *Pedagogía de la Inadaptación Social*. Valencia, Nau Llibres.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid, Narcea.
- Petrus, A. (coord.) (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel.
- Pinto, G. A. (1998). *O trabalho das crianças, de pequenino é que se torce o pepino (e o destino)*. Oeiras: Celta Ed.
- Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (1999). *Saberes sobre as crianças, para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Rocha, C. & Ferreira, M. (1995). Alguns contributos para a compreensão da construção médico-social da infância em Portugal (1820-1950). *Educação, Sociedade e Cultura*(Porto), n.º 2, p. 59-90.
- Sarmiento, M.J. (2000). *A Infância: Paradigmas, Correntes e Perspectivas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Tiana, A. (2005). La historia de la educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. In M. Ferraz *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas* (p. 105-146). Madrid: Biblioteca Nueva.

A COMPARATIVE RESEARCH ABOUT TEACHERS' CITIZENSHIP AND PROFESSIONAL COMPETENCES

Maria Helena Guerra Pratas
Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), Ceia

Sandra Chistolini
University of Rome Three

Elżbieta Wołodźko
University of Warmia and Mazury, Olsztyn

Theoretical considerations from previous similar research

The research presented in this paper arises from long lasting cooperation amongst several countries from different continents which began in 2005. Previous results about the professional status of teachers were published in 2009 (Chistolini, 2009). Keywords like empathy, collaboration, inclusion and participation were the core of our descriptive analysis in order to understand the meaning of competences in school contexts.

According to European Commission key competences and qualifications for teachers in Europe should include the ability to work with others; to work with knowledge, technology and information; and to work with and in society.

International studies quoted in the research in Cyprus underline how learning can be influenced by different and many educational factors which include students' perceptions of the situations of the learning environment; styles of teaching; methods and models of teaching; design of lessons and the difficulty level of the academic tasks.

Investigation on students' perceptions provides important information for understanding students' cognition and classroom processes. Empathy, as the ability to express concern and take the perspective of a student seems to help educators in order to facilitate positive interactions among students. There is a strong correlation between students' positive perception of their teachers' empathy and academic motivation (Koutselini et al., 2014).

It has been asserted that competence-based training/education emerged in the 1960s in the USA, in the field of teacher education and in the 1990s related to student learning (Pratas, 2014). This has generated much debate. In Romania, for example, this reflected concerns over the effectiveness of the educational system and the quality of the teaching staff. 'The teacher's action can have permissive, stimulating valences, but can sometimes be disturbing, even obstructive, too. The teacher' conduct represents one of the most important catalysts for permanent learning, for shaping the students' personality in their efforts to adapt to the changes imposed by the knowledge society.

Not infrequently, the teacher's behaviour becomes the standard to which the generations of disciples relate to' (Secui et al., 2014). In Italy, cultural debate about the professional status of teachers reveals fundamental questions concerning the nature of the professional status in the system of education, which still depends on the Taylor concept of education, shared between targets of school competences, family education, and local agencies. Problems are associated with: social expectations, educational needs of the students; the ability to give reasons for the learning process; organisational dimension; divulgation of knowledge; experience and reflexivity; research attitude; communicative ability; professional deontology as regards freedom and responsibility of teaching. The improvement of schools is based on widely accepted and shared educational models as well as the commitment to redefining an own way of teaching, which takes three fundamental concepts of pedagogy into consideration: the person, culture and society.

These three concepts concern the historic, social and cultural process that a person implements when interacting in society. The more the living situation is defined, the more it is possible to act to reach increasingly higher

development goals. The continuity between the classics of modern humanistic thought and the current phase of theoretical-conceptual interpretation is given by the close interdependence between the value of the person and attention to the phenomena of his/her psycho-social growth.

Education is the dependent and independent variable in the interaction midst person, society and culture. It is a dependent variable when it encompasses bearing the influence of society and culture. It is an independent variable when it diverges from the *status quo* and the preservation of the existing order, and avoids compromises affected by consumerism and mass conformism.

The situation of balance between fact and non-fact and the already defined and the not yet defined is what concerns pedagogy. To educate is the promise of continuity of values and the commitment to generate new prospects of social development. In order to promote the culture of recognition, it is necessary to give sense to the ethics of human relationship, on which we build the society, in which teachers take care of the pupils and pupils show solidarity towards the teachers. There is a lively cultural debate going on in Italy about the preparation of secondary school teachers. Increasingly more questions arise concerning strategies for uniting university training with school-based training. The initial hypothesis placed emphasis on the identity of the teacher hanging in the balance due to the evident contradiction between the preparation acquired and precariousness of the job. This contradiction is represented by a strong part, explained by the conviction of the necessity to possess the indispensable competences for doing the job at school well, and a weaker part, given by the awareness of the uncertainty of a timely, permanent introduction into the profession. First of all, the fundamental questions concern the nature of the professionalism within the broadest educational system, still tied, in some ways, to a Taylorist concept of education, divided between the duties of teaching at school and duties of upbringing reserved for the family and other territorial organisations. Secondly, as a consequence, the essential issues refer to the competences required in light of differing expectations as well as the connection with students' high social expectations through learning.

The pedagogic-didactic literature on this subject points out the nodal points concerning the teaching role, for example: increase of discretionary power through the teaching autonomy of institutions, coordination of teaching and learning, capacity to diagnose the educational needs of the students, capacity to stimulate learning, investment in knowledge and competences, and professional ethics, such as the freedom and responsibility of teaching. A professional attitude emerges, which is no longer executive, but constructive, creative, innovative and responsible, and professional competence to intermeditate between needs originating from daily activities and various types of knowledge - theoretical, practical, from experience - with a view towards the best possible solution.

Within the field of education, competence, as a quality of excellent performance, follows the same phenomenology present in every other working environment. There is a difference between competence and performance and the debate is still open about a common definition. Behaviourist approaches, aspiring to total objectification and assessment, still prevail for those that use the process to advantage and propose the valuation of a task linked to practice. The essential problem of competences in school educational thus becomes the identification of indicators compatible with the vision of the professional role, task and/or practice, which cannot disregard knowledge accrued through exercising the profession. One particular aspect of this issue concerns competence concerning citizenship, that is, citizenship in the profession and educating towards active citizenship (Chistolini, 2014).

From the perspective of democratic education, the research in Berlin and Lüneburg in Germany shows how 'competences in secondary-school is much about individual skills that are based on the so called *Gestaltungsfähigkeit* (ability to create) which has a strong implication on Education for Sustainable Development. In this discourse collective approaches such as democratic structures and equal rights in the classroom are not strongly mentioned. Moreover, students with a migration background tend to be excluded and forgotten in the German school system with its strong *Habitus* on German language. Teachers mention democratic principles are taught in the curriculum and the extra teaching programs but are difficult to live in a hierarchic and administrative school system. Pupils complain about different attention to their learning skills and motivation. Thus highly motivated students from a family background that is open to intellectual education are much better assisted than others' (Wagner, 2014).

In Portugal, the essential competences for basic education are the outcome of a wideranging debate which took place between 1996 and 2001. The process of defining these essential competences involved schools, higher

education institutions, specialists and researchers, educational associations and movements and civil society in general. This led to the curricular reorganisation for Basic Education implemented by Law 6/2001. Some essential transversal competences were introduced in the National Curriculum and that is the case of Citizenship Education whose broad conceptual definition was loosely structured including a set of topics to be introduced in all subject areas: democracy, social cohesion, diversity, intercultural awareness and education for peace, environmental sustainability, human rights, equity, and others. In School Curricula, Education for Citizenship is present in an interdisciplinary manner, in all cycles of basic education (Pratas, 2009). Though its importance and the political intent to involve different curricular areas in the development of school projects aiming to promote student autonomy and civic awareness - critical for the development of active citizens - the gap between the rhetoric of educational policies and its practice in schools is still wide (Pratas, 2011).

In Poland there is also a debate how to engage young people to active participation in social and political activity. Polish people are characterized by low level of interpersonal and institutional trust, low levelled of social capital, low level of participation in elections, small number of people active in local organizations and foundations. Polish schools rather teach about democracy (young people have a big level of knowledge about such topic) then educate to active participation in democracy (Dolata et al., 2004). Unfortunately there is no national policy concerning citizenship education, some initiatives are taken mostly by universities and non-profit organizations. Promoting teachers' and students' citizenship competences is then a task of big importance.

Methodology

The original Italian questionnaires (Chistolini, 2014), one for students and another for teachers, were translated into Portuguese and Polish language adapted to regular cultural usage. There are some discrepancies in the number of the items among the countries due to small adaptations to each context. The items provided an answering five-point agreement Likert-type scale.

All the items were analysed and the mean score calculated. For the purpose of data discussion, the scores 1 and 2 3 were considered as low and those scored as 4 and 5 were considered as high.

In Italy, the sample group of 219 teachers was selected in the 12 schools, in Rome. In Portugal nine secondary schools in Lisbon were selected to run the survey and its suburban areas. The student sample was comprised of 27 items and 318 students, aged 14 – 18 years old, responded. To the 39 item teacher questionnaire there were 109 respondents.

Poland is joining the research team and the article presents some first Polish results received.

Teachers' questionnaire

Through 39 structured and closed sentences and two open questions, an endeavour was made to reveal the representation of the teachers in their professional activity, taking three types into account, developed afterwards to enable a layered comment on the results obtained. Each level has seven categories of analysis.

First level: descriptive

- a) the psycho-educational impact on the students 3- 8 (question's number)
- b) the pedagogic-didactic dimension of teaching 2-7-10
- c) the socio-cultural factor of education 4
- d) the intellectual investment 5

- e) the interpersonal, human experience 6
- f) relationships with external persons, referring to family and people outside the school 1-9
- g) relationships with persons inside the school, referring to colleagues, the headmaster 20-26-32

Second level: interpretative

- a) motivation 11
- b) educational strategies 13-14-16
- c) development 12
- d) responsibility 18-28
- e) ethics 34
- f) democratic principles 38
- g) internal and external organisation 17-22

Third level: evaluative

- a) communication and interaction 15-21-29
- b) relations 23-25-27
- c) valuation techniques 19-30
- d) anthropology 24
- e) documentation 31-33-39
- f) respect, impartiality 35-37
- g) adjustment 36

Comparison of the three levels, descriptive, interpretative and evaluative, with the relative maximum and minimum reply percentages, allows for an overall reading of the data collected.

Students' questionnaire

The 27 closed questions below allowed for describing the sample group according to the following types related to the competences the students attribute to their teachers.

Social interaction competences

allow for dialogue, questions 3 (question's number)

maintain discipline in the classroom, 9

feeling of restlessness in the classroom, 17

put themselves in the students' shoes, 19

involve families, 21

Ethical competences

do not always respect the students, 1

admit to their own mistakes, 4

respect their commitments, 5

do not change, 6

allocate values, 7

Disciplinary competences

explain, 8

do not motivate, 16

know the material, 22

interrelate the topics, 23

outside connections, 24

Methodological competences

have no study method, 10

use suitable tools, 12

few indications, 15

discuss things suitably, 18

very little comparison, 20

do not adapt the contents to the class and students, 25

alternate methods, 26

support materials, 27

Assessment competences

favour some students, 2

subjective evaluation, 11

evaluate without giving criteria, 13

comment on the evaluations, 14 (Chistolini, 2014)

Discussion of the results

Research with teachers revealed that in each country there are similarities. Teachers scored (very) high in almost all of the items. The first impression suggested by such results was that teachers manifest a very positive self-image of themselves, evaluating highly their teaching competences in range of three levels: descriptive, interpretative, evaluative. They presented themselves as professional, responsible, reflective and well organised persons.

Analysing teachers' understanding of descriptive level of their competences one could say they felt rather high competent in their didactical work, conscious impact on their own and students' engagement, understanding psycho-socio-cultural contexts of teaching but they were much less aware of the role of good cooperation with some outside-school surroundings (students' families, local society).

Italian, Polish and Portuguese teachers are not open enough for building relations with people, institutions, and organisations located in the neighbourhood of school and in the entire society. Polish teachers admitted they don't have sufficient engagement in connecting their professional experience with activities outside the school. They declared much better involvement in their interpersonal relations inside school, than in external ones.

School relations refer mostly to 'regular' cooperation with colleagues' teachers in range of effectiveness of their common pedagogical work but less – active engagement in sharing experiences concerning their discipline of knowledge.

The second level of teachers' competences - around which our international research was oriented - was the interpretative one. The aim of questions concerning this topic was to examine not only teachers' considerations on very important elements of educational process at school but also to inspire their reflection on their active impact on the quality of teaching and learning.

Analysing this data one could perceive some contradictions. One of them considers rather small acceptance for the statement 'I generally use various teaching methods (lessons, workgroups, simulation, production of materials, projects, etc.)'. It showed a problem which is well recognized in Polish education 'suffering' from rather traditional teaching (Klus-Stańska, 2002; Kwieciński, 2007; Śliwerski, 2012).

Also Italian (Chistolini, 2014) and Portuguese research (Pratas, 2014) showed a similar tendency: teachers experienced difficulties with the diversification of teaching methods and lack of competences to change their style of teaching. Moreover, Polish teachers admitted they were not so sure if they could effectively motivate their students including those who have learning difficulties. They also doubted (similarly to Italian teachers) in their abilities to mobilise students' best potential and to promote the development of their autonomy.

Our research confirmed the gap indicated by many educational researchers: teachers are not competent enough to adjust their teaching to the demands of changing world, where autonomy is one of the most important conditions of active participation in social life and active citizenship (Aviram, 2010; Pratas, 2009; Wołodźko, 2013).

Data concerning evaluative level of teachers' competences again showed some common tendencies.

In general, teachers from Italy, Portugal and Poland declared considerable respect for students as unique, valuable persons. They presented their pedagogical consciousness and ethics, declaring treating all persons (students) as an aim of their professional activity, never as a 'means' (Sousa & Pratas, 2010, Pratas, 2014). With this declaration they also tied a highly confirmed statement about creating equal developmental opportunities for all their students. Teachers stated that they reflected carefully on both their own pedagogical work and their students' achievements. Students' evaluation is performed according to clear criteria, about which students are informed. These opinions showed again rather high self-estimation presented by three national groups of teachers.

Other side of our research was to recognise students' opinions about teachers they worked with. Students estimated teachers' social, ethical, disciplinary, methodological, disciplinary, and assessment competences (Chistolini, 2014) and they confirmed generally high level of teachers' competences. They underlined teachers' professional knowledge, but complained about lack of diversity of didactical methods used by teachers during the lessons.

So, students as well as teachers before perceived teachers' difficulties in organizing educational process in a more attractive way what could explain also teachers' problems in motivating students to educational activity. Students from each country would also like teachers to understand more their situation ('to put themselves in students' shoes'), which was connected with young people's need to be understood by significant adults.

Polish students indicated especially teachers' social competences. They expressed the appreciation for their teachers' big respect given to the students (question 1), equal teachers' acceptance for students' uniqueness (lack of discriminations - question 2); cultural behaviour and positive attitude towards students (calm voice, self-control in sometimes difficult situations during the lessons – question 6). They appreciated freedom for expressing their opinions but criticized teachers for lack of courage to admit their mistakes and to allow students to formulate some their own proposals to make changes in educational process.

Portuguese results showed that students in general, scored high in most of the items except in the following five, presented in order of mean score from the lowest:

Item 19 - 2, 29 (Teachers try to be in 'the students 'skin');

Item 10 - 2, 58 (Teachers help students to develop personal study skills);

Item 26 - 2, 79 (Teachers change teaching methods);

Item 15 - 2, 85 (Teachers give opportunity to improve by sing different materials);

Item 24 - 2, 86 (Teachers give opportunity to improve using external cultural activities).

These responses seem to indicate that students feel that teachers distance themselves from the students' needs and are not open to new teaching experiences (Pratas, 2011, 2014).

Italian students' responses showed their top-down perception of social interaction in the classroom - from the teachers downwards and not enough place for the opposite one (bottom up approach) (Chistolini, 2014) what could be a big barrier in students' engagement in educational process. As such a barrier were also perceived teachers' assessment practices – from one side supporting positive climate in the classroom, from the other – ignoring using evaluation as a tool of personal cultural development, of self-verification of teaching, of scientific revelation. (Chistolini, 2014)

Conclusions

In general students appreciate their teachers with regard to their professional preparation, teaching ability, responsibility and sense of duty. Teachers feel an understanding towards the students, openness to human communication, favourable towards dialogue and the equal opportunity principle. They consider the discipline of study only part of their professional role. In general, one could say that our sample confirmed the efficiency of teachers' competences and the complete assumption of their teaching mission.

From the students' standpoint, teachers are perceived and accepted as knowledgeable in their main teaching area but not committed enough to change or to explore multidisciplinary approaches. Students find a lack of social interaction in classroom life; teachers are not always aware of the different personalities of the students.

In addition, they find teachers unable to offer them sufficient motivation to study. Due to the monotony of teaching methods, the learning process tends to be uniform and school-centred, thereby neglecting the equal opportunity principle and individualisation of teaching strategies.

Very much criticised was the real human relationship between students and teachers: students consider teachers less democratic as regards the offer of equal opportunity education. Social and personal competences are supposed to promote more active, participatory efforts to improve the sense of community that schools still lack. By centring their activities in the classroom teachers are not facilitating the opportunity for students to exercise their citizenship.

Bibliographical references

- Aviram, A. (2010). *Navigating through the storm. Reinventing Education for Postmodern Democracies*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Chistolini, S. (2009). *Teachers. Identity and ethics of the profession in Italy, United States of America, Poland, Belgium, Cyprus, Libya, Slovakia, Turkey*. Roma: Kappa.
- Chistolini, S. (2014). *Citizenship education. and secondary schools in Europe. Comparative study in Cyprus, Germany, Italy, Portugal, Romania*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Dolata, R. Kosela, K. & Wiłkomirska A. (2004). *Młodzi obywatele. Wyniki międzynarodowych badań młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo uniwersytetu Warszawskiego.
- Koutselini M. & Agathangelou, S. (2014). The perceived and the experienced curriculum in secondary schools in light of citizenship education: similarities and differences between four European countries. In S. Chistolini (Ed.), *Citizenship education. And secondary schools in Europe. Comparative study in Cyprus, Germany, Italy, Portugal, Romania*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Kwieciński, Z. (2007). *Młodzi patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Pratas, H. (2009). An experience of education for peace and human rights in teacher training. In A. Ross (Ed.), *Human Rights and Citizenship Education* (pp.329-331). London: CiCe.
- Pratas, H. (2014). Teachers' Competences: Expectations of Students and Perceptions of Teachers. A Portuguese Survey. In S. Chistolini (Ed.), *Citizenship education. And secondary schools in Europe. Comparative study in Cyprus, Germany, Italy, Portugal, Romania*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Pratas, H. & Amado, N. (2011). Citizenship in a changing world: What is missing in teachers' competences? In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Europe's Future: Citizenship in a Changing World* (pp. 32 -38). London: CiCe.
- Secui, M., Danciu, M., & Filimon, L. (2014). Teachers' competences between self-perception and students' assessment in a sample of Romanian high schools. In S. Chistolini (Ed.), *Citizenship education. and secondary schools in Europe. Comparative study in Cyprus, Germany, Italy, Portugal, Romania*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Sousa, F. & Pratas, H. (2010). The dilemma of teachers' competences: A Portuguese survey. In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Lifelong Learning and Active Citizenship* (pp. 83–89). London: CiCe.
- Śliwerski, B. (2012). *Szkoła na wirażu zmian politycznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza 'Impuls'.
- Wagner, B. (2014). Competences of teachers and experiences of students in German secondary school. In S. Chistolini, (Ed.), *Citizenship education. and secondary schools in Europe. Comparative study in Cyprus, Germany, Italy, Portugal, Romania*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- Wołodźko E. (2013). *Ku autonomii studiowania. Procesy Znaczenia Konteksty Zmiana*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

UNA VISIÓN DEL LIDERAZGO EDUCATIVO A TRAVÉS DEL PRISMA DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO: CASO DE ESTUDIO DE UNA ESCUELA DE MADRID, ESPAÑA

Ingrid del Valle García Carreño
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

Esta comunicación tiene por objetivos establecer una visión innovadora del liderazgo educativo y el distribuido, fundamentado en un escenario de reconceptualización del liderazgo educativo, lo que se justifica por la situación de crisis de la dirección que se vive en los centros educativos. El objetivo de este trabajo es describir si la dimensión prácticas de liderazgo distribuido están encaminadas a una mejora de la calidad educativa de la escuela. Se plantea la dimensión prácticas de liderazgo distribuido a través de redes semánticas y las preguntas que guían nuestro estudio son: ¿Cómo se manifiesta el ejercicio del liderazgo distribuido en la directora de la escuela primaria de la Comunidad de Madrid, España en términos de la dimensión prácticas de liderazgo distribuido? y ¿Existe realmente una mejora educativa?

La metodología parte de un enfoque cualitativo, utilizando como técnicas de recolección de información el análisis documental, la observación participante y entrevistas a profundidad con la directora. Se realizó a partir de un estudio de caso, con el fin de comprender la dimensión prácticas de liderazgo distribuido y la mejora escolar del centro. La entrevista a profundidad se analiza, presenta y codifica con Atlas.ti. El diseño es de caso y de fuente mixta, es de fuente mixta, porque se utilizaron entrevistas estructuradas a profundidad, y datos de fuentes documentales institucionales, generados por las mismas escuelas, y fuentes secundarias relacionadas con datos estadísticos de cada colegio, registrados por el Ministerio de Ciencia y Educación Español, Educa Madrid.

El liderazgo educativo debe percibirse lejos de un liderazgo unipersonal que moviliza el grupo, al contrario debe estar cerca de los contornos de un liderazgo colectivo, fuerza o energía movilizadora que emana del grupo y se plasma en un proyecto de afirmación o misión. Todo esto abre las puertas para un mayor acercamiento entre el estudio del liderazgo escolar y el estudio del liderazgo distribuido (Bolívar, 2010; Harris *et al.*, 2013).

El liderazgo distribuido, es una propiedad emergente de un grupo o una red de individuos que interactúan. Es una forma de acción concertada, que se localiza en la dinámica adicional que se produce cuando las personas trabajan juntas, o que es el producto de la acción conjunta. Da también una base conceptual, también afirma que, si bien no es una receta para un liderazgo eficaz en la práctica, se ofrece como una forma productiva de pensar en el liderazgo y el diseño de sus efectos, es una nueva meta en la actividad familiar y las prácticas de liderazgo distribuido es la movilización de un lenguaje y un conjunto de herramientas de análisis para reflexionar sobre la actividad (García, 2010a,2010b).

Antecedentes teóricos del liderazgo educativo

Al revisar la literatura del liderazgo educativo existen evidencias, antes de 1950, acerca de la gerencia educativa y que los conocimientos en administración general no se derivan de estudios empíricos, estos se basan en las historias relatadas por los administradores anteriores y en la experiencia personal. A partir de la década de 1950, nace el "Movimiento de la Teoría de la Administración Educativa" que centra la atención en la necesidad de mejorar la actividad académica a través de la aplicación de los principios científicos basados en el empirismo y no en la ideología, las convicciones, la experiencia personal, y la prescripción. Se destacan Halpin (1959) con el libro *Teoría de la Administración* y Griffiths (1959) creador de Teoría de la Educación. En la década de los setenta uno de

los factores clave, el término “liderazgo educativo” y sus conceptos relacionados, son fenómenos relativamente recientes, estos se han incorporado al discurso de la educación al final de la década de los ochenta. Ha sido de alguna manera un término muy amplio que abarcaba la administración educativa, la supervisión de la instrucción, la dirección educativa y más. A raíz de la investigación sobre eficacia escolar, de los últimos años se ha determinado que el liderazgo que ejerce el director(a) en las instituciones educativas es un tema relevante y relacionado con la eficacia (Álvarez, 2007; Muñoz y Murillo, 2001; Muñoz y Murillo, 2002; Murillo, 2008). Trabajos que resaltan al director como líder y responsable del cambio educativo como Hopkins (2009), Stoll y Fink (1999, 2002) se destaca básicamente la necesidad de desarrollar una dirección para el cambio y de que el liderazgo es una figura clave para la mejora de las escuelas a gran escala, aunque este director(a) o directora deben desenvolverse de forma muy diferente a como lo ha hecho en el pasado (Fullan, 2008,2009).

En el ámbito escolar Fullan (2008) opina que el liderazgo eficaz se materializa en la mejora de los resultados de los estudiantes, la mejora profesional de los profesores, una mayor implicación de los padres, madres y de los miembros de la comunidad, el compromiso de los estudiantes, la satisfacción general, el deseo de avanzar y un mayor orgullo para todo el sistema, expone cinco componentes (figura 1):

- *Fin ético* también llamado propósito moral, es considerado como un elemento clave para el éxito sostenible en las organizaciones, más si se combina con el respeto a las complejidades del proceso de transformación.
- *Entender el proceso de cambio*, que es una tarea difícil para lo cual Fullan recomienda pensar en clave de complejidad.
- *Construir relaciones*, considerado como un imperativo del quehacer de los líderes, esencial para un liderazgo sostenible “*los buenos líderes promueven constantemente la interacción y la resolución de problemas, y son cautelosos con el consenso fácil*” (Fullan, 2008, p. 20).
- *Crear y compartir conocimiento* es consecuencia de los elementos anteriores y si observamos la construcción social del conocimiento, entonces el líder deberá favorecer el intercambio constante a través de la interacción social para fortalecer ese conocimiento.
- *Otorgar coherencia*, se asume que ejercer el liderazgo es difícil en una cultura en transformación porque el desequilibrio es lo común, por lo tanto se requiere.

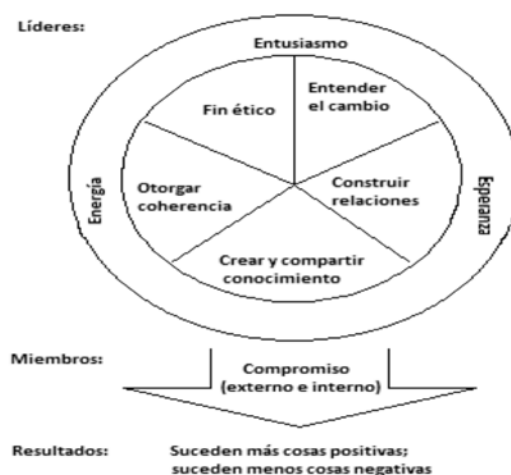


Figura 1. Componentes del modelo según Fullan (2008)

La noción de la dirección escolar ha ido evolucionando y en épocas más recientes, dada la complejidad y nuevas exigencias se ha tenido que reflexionar y redefinir el rol del director(a). Se trata de que esta figura no se limite a la gestión burocrática o administrativa, debe transformarse en un agente de cambios, recursos, que acepte las

competencias de todos los integrantes de la institución. En este sentido, Bolívar determina la necesidad de reunir fuerzas:

Una dirección centrada en el aprendizaje (*leadership for learning*), que pretende un liderazgo distribuido (*distributed leadership*) entre todos los miembros, donde se abandona decididamente el control jerárquico, requiere el compromiso de [todo] el profesorado de la escuela. (2010, p. 14)

Para Lorenzo: "Las escuelas son organizaciones, instituciones, que poseen vida propia, van construyéndose en conformidad con un tiempo y un contexto (ambos cambiantes), tienen sus actores, escriben su propia historia" (2012, p. 38). Los estudios sobre la dirección escolar se encuentran generalmente asociados a los del este liderazgo (Antúñez y Gairin, 2006). El liderazgo educativo debe percibirse lejos de un liderazgo unipersonal que moviliza el grupo, al contrario debe estar cerca de los contornos de un liderazgo colectivo, fuerza o energía movilizadora que emana del grupo y se plasma en un proyecto de afirmación o misión.

Aproximación al liderazgo distribuido

Lo anteriormente expuesto abre las puertas para un mayor acercamiento entre el estudio del liderazgo escolar y el estudio del liderazgo distribuido, se exponen algunos puntos importantes a continuación de los investigadores Spillane, Groom, Elmore, y Harris (García, 2012).

Gronn (2008) sugiere que el LD, es una propiedad emergente de un grupo o una red de individuos que interactúan. Es una forma de acción concertada, que se localiza en la dinámica adicional que se produce cuando las personas trabajan juntas, o que es el producto de la acción conjunta. Elmore se centra exclusivamente en la instrucción, mejora y el rendimiento escolar. Para el autor esta práctica de liderazgo como la de: "[...] múltiples fuentes de orientación y dirección que siguen el medio de experiencia en una organización integrada coherente a través de una cultura común" (2000, 2005, p. 15). Spillane (2012) considera que la teoría de LD es una herramienta de análisis para entender de una manera diferente el mundo de la escuela y un liderazgo innovador. Da también una base conceptual, también afirma que, si bien no es una receta para un liderazgo eficaz en la práctica, se ofrece como una forma productiva de pensar en el liderazgo y el diseño de sus efectos, es una nueva meta en la actividad familiar y la PLD es la movilización de un lenguaje y un conjunto de herramientas de análisis para reflexionar sobre la actividad. Harris et al., (2013) señala que la definición y la comprensión del LD fluctúan entre lo normativo y lo teórico, por ende, la literatura que respalda el concepto de LD sigue siendo diversa y de amplia base. El concepto de LD se solapa significativamente con los conceptos de liderazgo compartido, colaborativo, democrático y participativo.

Metodología el estudio basado en técnicas cualitativas

La presente investigación se enmarca dentro de las líneas de investigaciones desarrolladas cualitativa específicamente estudio de caso. Para el desarrollo del objetivo se aplicaron técnicas cualitativas, con el fin de establecer las prácticas del liderazgo distribuido y actuaciones de la directora a través del caso representativo de la escuela que ilustra las prácticas de liderazgo distribuido en un contexto más amplio.

Diseño de investigación del estudio

Se trata de un diseño de caso de fuente mixta. Es de caso porque se profundizó en el liderazgo distribuido de la directora de manera profunda, con descripciones detalladas de su contexto y de la escuela. Es de fuente mixta porque se utilizaron entrevistas estructuradas a profundidad, que se aplicaron a los directores(as), y datos de fuentes documentales institucionales, generados por las mismas escuelas, y por fuentes secundarias relacionadas con datos estadísticos de cada colegio, registrados por el Ministerio de Educación y Ciencia español, Educa Madrid.

El tipo de estudio de caso que se desarrolló se denomina estudio de caso instrumental porque se quería conseguir una mejor comprensión. Los estudios de caso instrumentales se distinguen porque se definen en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular (Stake, 2013).

La particularidad más característica de ese método es el *estudio intensivo y profundo de un/os caso/s* o una situación con cierta intensidad, entiendo éste como un "sistema acotado" por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce.

El caso de estudio seleccionado en esta investigación es la: Escuela, colegio público bilingüe de educación infantil y primaria.

Técnicas e instrumentos de obtención de datos

La recolección de datos fue mediante entrevistas y registros de observación. Para el estudio de caso se desarrolló una guía de entrevista en profundidad (Guía de entrevista). La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación social, de forma similar es también utilizada más frecuentemente hasta ahora en las investigaciones sociales y educativas. Entre las ventajas de las entrevistas se destaca, en primer lugar, que la honestidad de las respuestas de los ítems es muy alta, así como que la información recogida es más completa y de una mayor calidad.

En cuanto al procedimiento de aplicación de la entrevista se les mencionó al inicio sobre lo que se estaba investigando (Guion de la entrevista estructurada), el porqué y el para qué, con el fin de generar un clima de confianza y por ende mayor grado de sinceridad en las respuestas que se dieron. También se les informó de la confidencialidad de la información, y de que se valoraban sus argumentos y se entendían perfectamente sus puntos de vista. Se utilizó la grabación para realizar las entrevistas ya que de esa forma se facilitaba el mecanismo que permitió obtener datos objetivos en relación con la investigación. Con la grabación se aseguró la fiabilidad de las palabras y el lenguaje. Las grabaciones fueron transcritas para ser analizadas en el Atlas.ti. Las preguntas relacionadas a las prácticas de liderazgo distribuido son:

- Existe división del trabajo.
- El director(a), al delegar su trabajo, asume que la suma representa más que
- las partes.
- Considera que el trabajo participativo se traduce en un aprendizaje.
- Las prácticas de liderazgo que se fundan sobre el trabajo de dos o más líderes.
- Hay dos o más líderes, quienes llevan a cabo una rutina de liderazgo separadamente.
- Está de acuerdo en que las formas de liderazgo más participativas funcionan mejor.
- Distribuye el liderazgo para acceder a los conocimientos colectivos de la organización.

Técnicas de análisis de datos

El análisis se llevó a cabo con el programa Atlas.ti, lo que implicó el desarrollo de un conjunto de tareas que abarcaron la codificación, categorización, establecimiento de relaciones y la generación de redes conceptuales (las cuales se detallan más adelante en los resultados). La aplicación del Atlas-ti permitió desarrollar el análisis de contenido. El análisis de contenido es una técnica apropiada para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto o implícito de una fuente de datos como son las entrevistas, las observaciones de campo, los documentos impresos, autobiografías, bibliografías, periódicos y otros materiales) y las grabaciones audiovisuales.

Se configuró con la unidad hermenéutica denominada Liderazgo Distribuido. La unidad hermenéutica es el archivo generado por el *software* Atlas-ti. El Atlas.ti está estructurado de acuerdo con el gran potencial multimedia de

Windows, y puede trabajar con una gran variedad de información, cuya gama de orígenes pueden ser textos, observaciones directas, fotografías y datos gráficos, sonoros y audiovisuales.

Resultados

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis cualitativo, se realiza una síntesis de las aportaciones estudiadas según la percepción de la directora. Ante la primera interrogante relacionada con: *¿Cómo se manifiesta el ejercicio del liderazgo distribuido en la directora de la escuela primaria de la Comunidad de Madrid, España en términos de la dimensión prácticas de las prácticas de liderazgo distribuido?*

Los resultados se presentan en un resumen del análisis en profundidad de experiencias de las prácticas de liderazgo distribuido en la dirección de la Escuela, pública y bilingüe ubicada en Tetuán, Madrid, España. Esta institución es de carácter público y bilingüe. Se encuentra ubicada en la calle Orense, 87, en el distrito Tetuán, Madrid (figura 2).



Figura 2. Ubicación de la escuela en Madrid, España

En total están matriculados en el centro, aproximadamente, 689 alumnos, de los cuales unos 446 pertenecen a educación primaria (figura 3).

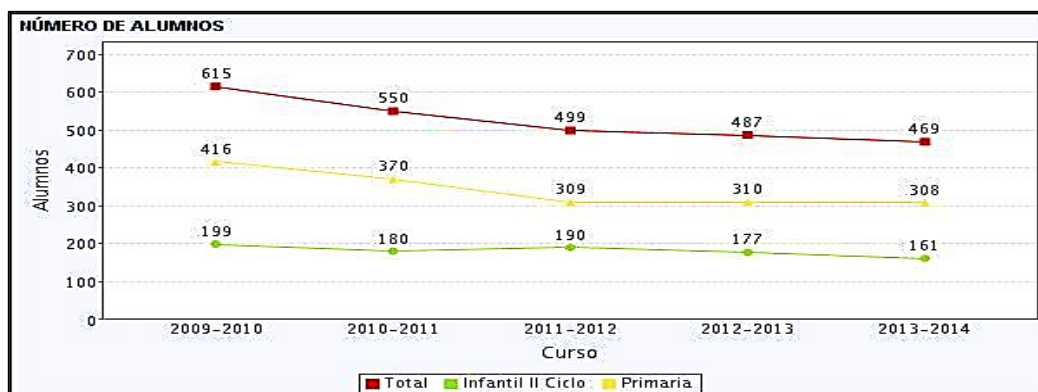


Figura 3. Número de estudiantes de la escuela primaria Tetuán. Imágenes de <http://www.educa2.madrid.org/web/>

En cuanto a las características del alumnado se tiene que el centro posee, en la actualidad, tres líneas en educación infantil. En cada nivel tienen tres grupos, a excepción de aquellos conformados por alumnos de cuatro y cinco años, que tienen dos. En educación primaria el centro dispone de tres aulas por cada curso (figura 4). El centro también cuenta con una sala de logopedia y trastorno de personalidad (TP) compensatoria (figura 4). La directora expone a continuación:

La organización del colegio la basamos en la atención lo más individualizada posible. Es decir, que todos los recursos que tenemos los ponemos al servicio de atender aquellas características personales de los alumnos y de abarcar los distintos niveles de su procedencia y su nivel de competencia curricular (4:3).



Figura 4. Aulas de la escuela primaria O y G (Tetuán, Madrid). Imágenes de <http://www.educa2.madrid.org/web/centro.cp>.

Entre otros espacios, el Colegio José O y G posee instalaciones y recursos orientados hacia los estudiantes y a disposición de los mismos. Existen otros recursos del entorno que ofrece la escuela O y G de Madrid. Se destacan las becas del comedor, estas son cuatro modalidades:

- Modalidad A: solicitudes en mayo. Reclamación y nueva matriculación en septiembre. Ayudas de 253, 379 o 505 €.
- Modalidad B: para alumnos escolarizados, de oficio por la administración. Gratuidad de comedor.
- Modalidad C: alumnos cuyas familias son perceptoras de RMI (Renta Mínima de Inserción Social).
- Becas de Carácter Excepcional: de enero al 15 de mayo. Para alumnos de incorporación tardía, de reciente llegada a España y cambios significativos de la situación familiar.

Poseen aulas de enlace dirigidas a los alumnos(as) de segundo y tercer ciclo de educación primaria (a partir de 8 años de edad) que se escolarizan por primera vez en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid, con desconocimiento de la lengua española o con graves carencias de los conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen.

El primer análisis se refiere a las **características de la directora y la escuela**, las cuales se detallan en la figura 5 en el período 2013-2014.

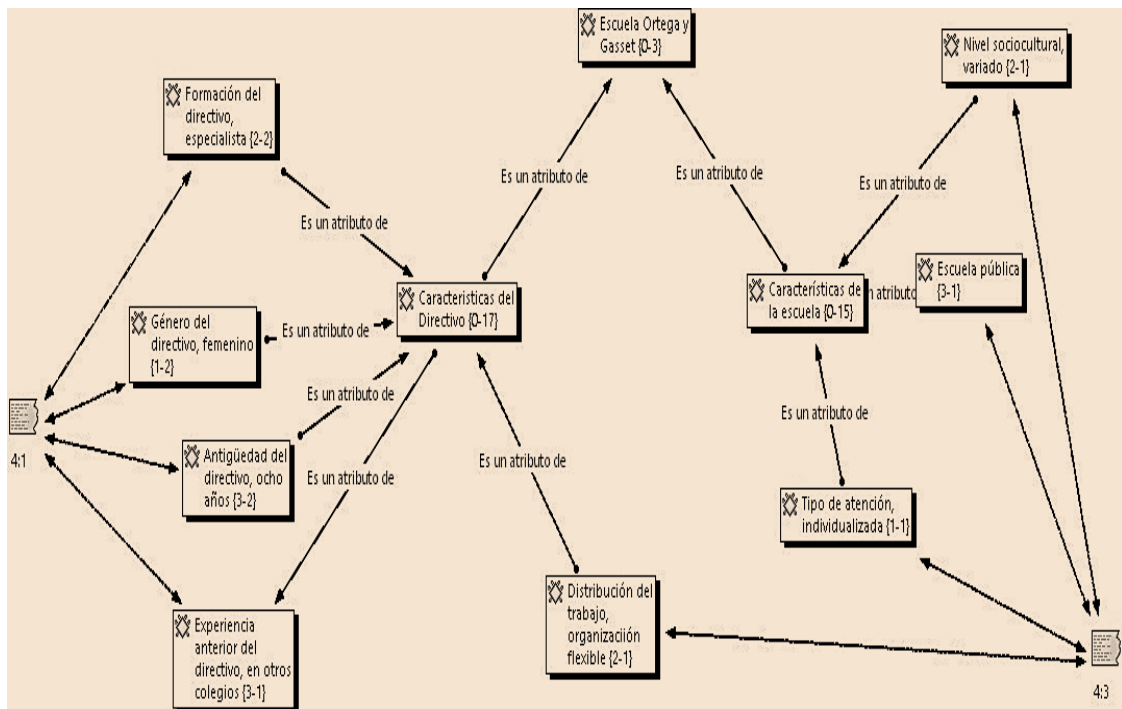


Figura 5. Red de las características de la escuela y la directora O y G. Elaboración propia.

Actualmente el centro imparte educación infantil y primaria. Desde 2010, el colegio está acreditado como centro bilingüe español-inglés por la Comunidad de Madrid. Además del Plan de bilingüismo, el centro forma parte de otros muchos programas que contribuyen a completar la formación del alumnado. Como objetivos y finalidad la escuela tiene conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

Al ser un colegio bilingüe la meta es adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas. En relación al nivel sociocultural de la escuela, es variado dado que se trata de una escuela pública. En relación al análisis relacionado con las *características del perfil y experiencia de la directora* (figura 5), ella es una mujer con una antigüedad de ocho años en el cargo. La experiencia anterior en otros colegios según expuso la directora fue la siguiente:

Brevemente mi formación es de maestra, especialista en educación musical, y desde hace ocho años me hice cargo de la dirección del colegio O y G. He estado también en cargos directivos en otro colegio dos años, en este momento la ocupación está en dirigir este colegio y llevar toda la organización y dirección del centro. (4:1)

La directora se considera una persona flexible y cree en la distribución del trabajo. Ingresó al cargo a través de la elaboración de un proyecto ante la comunidad de Madrid.

El nivel sociocultural de la escuela, es variado dado que se trata de una escuela pública. A raíz de varias visitas a la institución, se hizo la recolección de datos se realizó la entrevista personal con la directora, y se complementó con la observación informal.

La dimensión analizada es *prácticas de liderazgo distribuido* (figura 6).

La entrevistada manifestó que las mismas se resumen en la distribución de tareas, el aprovechamiento de habilidades, la delegación de liderazgo, la responsabilidad, establecer comunicación a todos los niveles y acceder a los conocimientos colectivos.

A continuación, se presenta un estudio detallado de los aspectos clave agrupados en esta dimensión y las opiniones de la directora.

Se muestra la percepción de la directora ante las prácticas de liderazgo distribuido, como una estrategia para acceder a los conocimientos colectivos de la organización y en que las formas de liderazgo más participativas funcionan mejor.

El directivo delega trabajo y trabaja por consenso:

Pero yo creo que llevamos una **línea compartida con el equipo directivo** desde hace tiempo, que han cambiado al jefe de estudios, pero mantenemos la misma línea. Yo creo que estamos en un punto que hemos alcanzado objetivos muy concretos y muy claros, que estamos en un buen momento en el colegio, que siempre debemos mejorar y tenemos un camino recorrido por hacer y en eso estamos, de hecho tenemos planes de mejora, que transmitiendo a través de los ciclos de las AFP y de las nuevas propuestas de mejora y comunicándolo por supuesto, haciendo llegar las ideas, pero con una línea clara y una directiva clara. (4:26)

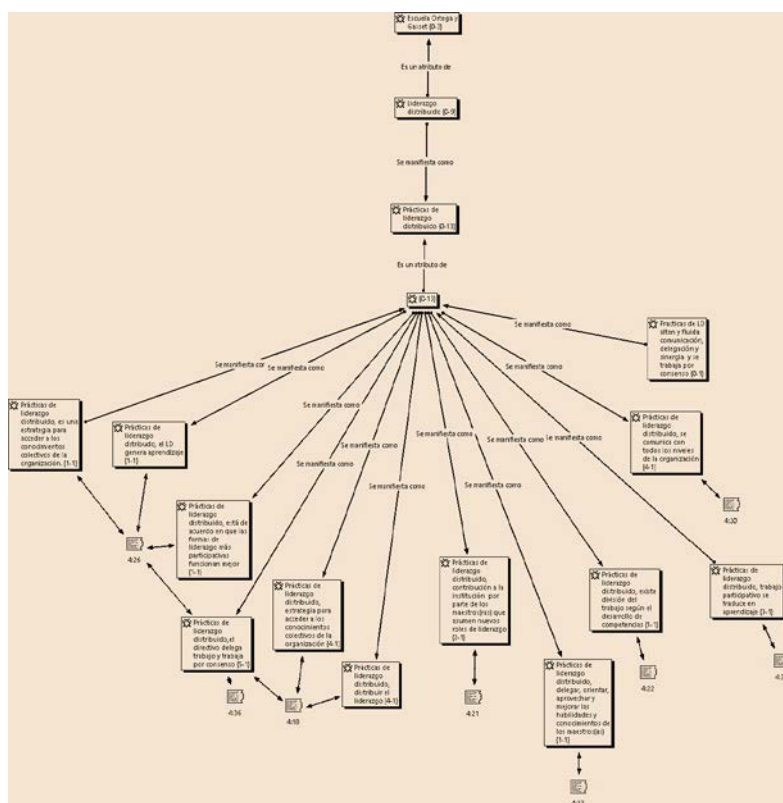


Figura 6. Diagrama de redes de la escuela O y G: Prácticas de liderazgo distribuido. Elaboración propia.

Al respecto se encontró que en la organización formal la escuela tiene un equipo directivo, el consejo escolar y el claustro de docentes, tal como exige el Ministerio de Educación. El equipo directivo está conformado por Director(a), Secretario(a) y Jefe(a) de estudio.

El Consejo Escolar se compone de:

- El presidente del consejo será el director/a del centro
- El secretario del consejo será el secretario del centro
- Jefe de estudios

- Cinco (5) representantes del sector del profesorado
- Cinco (5) representantes del sector de padres y madres
- Un (1) representante del municipio
- Un (1) representante del sector personal de administración y servicios

Las funciones más resaltantes del consejo escolar son:

- Formular propuestas al equipo directivo sobre la programación anual del centro y aprobar el proyecto educativo, sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
- Elaborar informes, a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y sobre aquellos otros aspectos relacionados con la actividad del mismo.
- Participar en el proceso de admisión de alumnos y velar para que se realice con sujeción a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.
- Aprobar el reglamento de régimen interior del centro.
- Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.
- Aprobar el proyecto de presupuesto del centro y su liquidación.
- Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo (O Y G, 2014).

La directora agrega en relación a las prácticas de liderazgo que:

...se informa al consejo de los aspectos pedagógicos de momentos puntuales como es la programación general anual, ahora que vamos a hacer la revisión de la programación general anual, de la memoria, o de algún aspecto que se va a implantar en el colegio, siempre se informa al consejo y lo aprueba es el claustro y que normalmente se debaten algunos temas y otro aspecto. (4:20)

En cuanto a las prácticas de liderazgo distribuido, como estrategia para acceder a los conocimientos colectivos de la organización, la directora dice: Se consensua y se debate, se trabaja a través de todos los órganos de coordinación, de ciclo, la comisión de coordinación pedagógica, el claustro (4:18).

A este punto se debe señalar que el Claustro de profesores del Centro lo conforman, en líneas generales en el área de educación infantil, 10 profesores(as) de educación infantil. De primero a sexto grado hay 24 aulas con 12 maestros y seis de inglés. Existe la siguiente composición coordinadores de Pública bilingüe, TIC e Infantil de los ciclos primero, segundo y tercero.

Cabe mencionar el proyecto de centro de escolarización de alumnos con trastorno generalizado del desarrollo (TGD) relacionado con audición y lenguaje (TGD), técnico I (TGD). Hay un equipo de orientación educativa y psicopedagógicos (EOEP), conformado por una psicopedagoga y un profesor técnico de servicios a la comunidad (PTSC). Por último asistentes de conversación en inglés y cuatro profesoras norteamericanas. En relación con el trabajo participativo, la directora opina que éste se traduce en aprendizaje: ... la parte del profesorado que aporta ideas y nuevos proyectos, que las directivas oímos ideas de los demás (4:35).

También hizo mención a la importancia del plan de trastorno generalizado del desarrollo (TGB): Pusimos también en marcha el plan TGB ya llevamos hace seis años (4:7).

Se debe reseñar la contribución a la institución por parte de los maestros(as) que asumen nuevos roles de liderazgo. Además la directora se comunica con todos los niveles de la organización, delega trabajo y trabaja por consenso:

Este año están trabajando profesores yo me implicado poco en ese tema porque ya no doy más de sí. Pero sí una profesora está dirigiendo un equipo de padres, de profesores y de alumnos en un proyecto de huerto escolar; entonces también dejando hacer y alimentando las ideas de los demás, este estilo marca la línea de colegio con bastante seguridad y luego con la experiencia que nos avala el claustro hasta ahora ha respondido siempre, que eso es muy bueno, muy positivo. (4:36)

Dentro de las prácticas de liderazgo distribuido se delegar, orientar, aprovechar y mejorar las habilidades y conocimientos de los maestros(as), la directora dice al respecto:

Eso se trabaja poco a poco, al principio cuesta pero hemos estado trabajando las diferentes competencias a lo largo de los años estamos trabajando un plan de mejora para mejorar la comprensión y la solución de problemas y algo que está estableciendo la comisión de profesores. (4:23)

En esta escuela se ve claramente que existe división del trabajo según el desarrollo de competencias: Y como incentivo yo creo que durante estos años se ha adquirido todo el profesorado primero una buena disposición de trabajo y luego mucho trabajo en común, mucha coordinación (4:22).

Los planes y proyectos del colegio son diversos tales como bilingüismo, jornada continuada y agrupamientos flexibles. La institución entiende a cada alumno como una individualidad, por tanto para dar respuesta a sus características hemos optado por una metodología de agrupamiento flexible en Matemáticas y Lengua.

Se deben mencionar como proyectos más relevantes se detallan en el (figura 7) y serán desarrollados posteriormente.

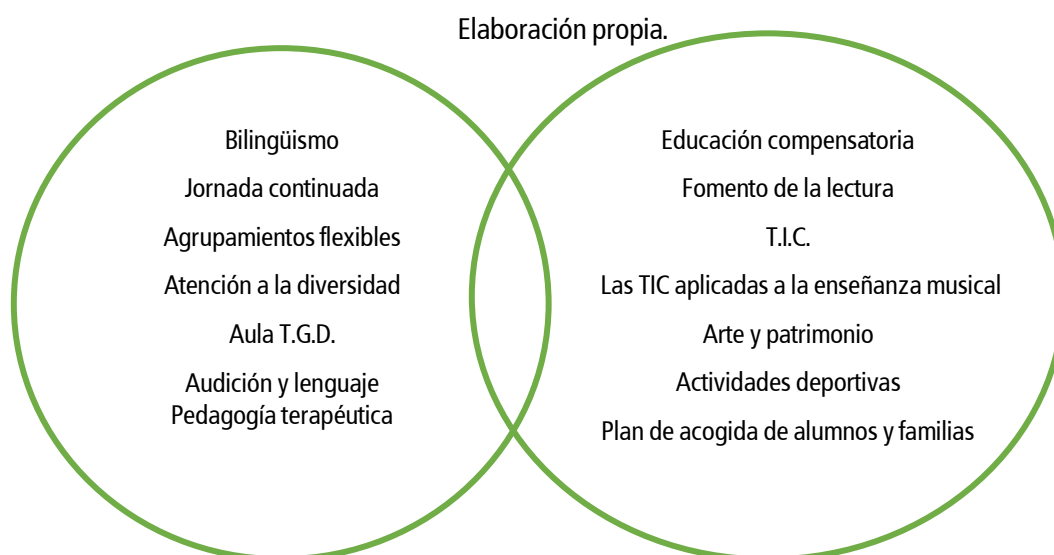


Figura 7. Planes y proyectos de la escuela Primaria O Y G.

¿Cómo se manifiesta en la escuela primaria O y G de la Comunidad de Madrid, España la mejora educativa?

Esta escuela se caracteriza por generar y trabajar en *la mejora de la educación* (figura 8). La directora manifestó que la mejora de la educación se caracteriza por la formación de valores, el reforzamiento de lengua y las matemáticas, la incorporación de actividades especiales relacionadas con la cultura, salidas complementarias, competencias tecnológicas y enseñanza de la música, entre otras. Al respecto de las mejoras de la educación relacionadas con las actividades especiales, deportivas, actividades culturales, actividades especiales, salidas complementarias: Además de eso, apostamos por tener un colegio vivo que tenga actividades culturales, apoyamos las salidas complementarias y los diferentes aspectos que enriquezcan la formación del alumno (4:4).

En relación a la mejora de la educación, educación física y ecología la directora también hizo especial referencia a: ...tenemos dos proyectos de educación física, uno que es de orientación en la naturaleza utilizando granos y la

brújula y se hace un día de campo en cuarto, quinto y sexto; participamos en olimpiadas entre colegios y ya llevamos también varios años (4:44).

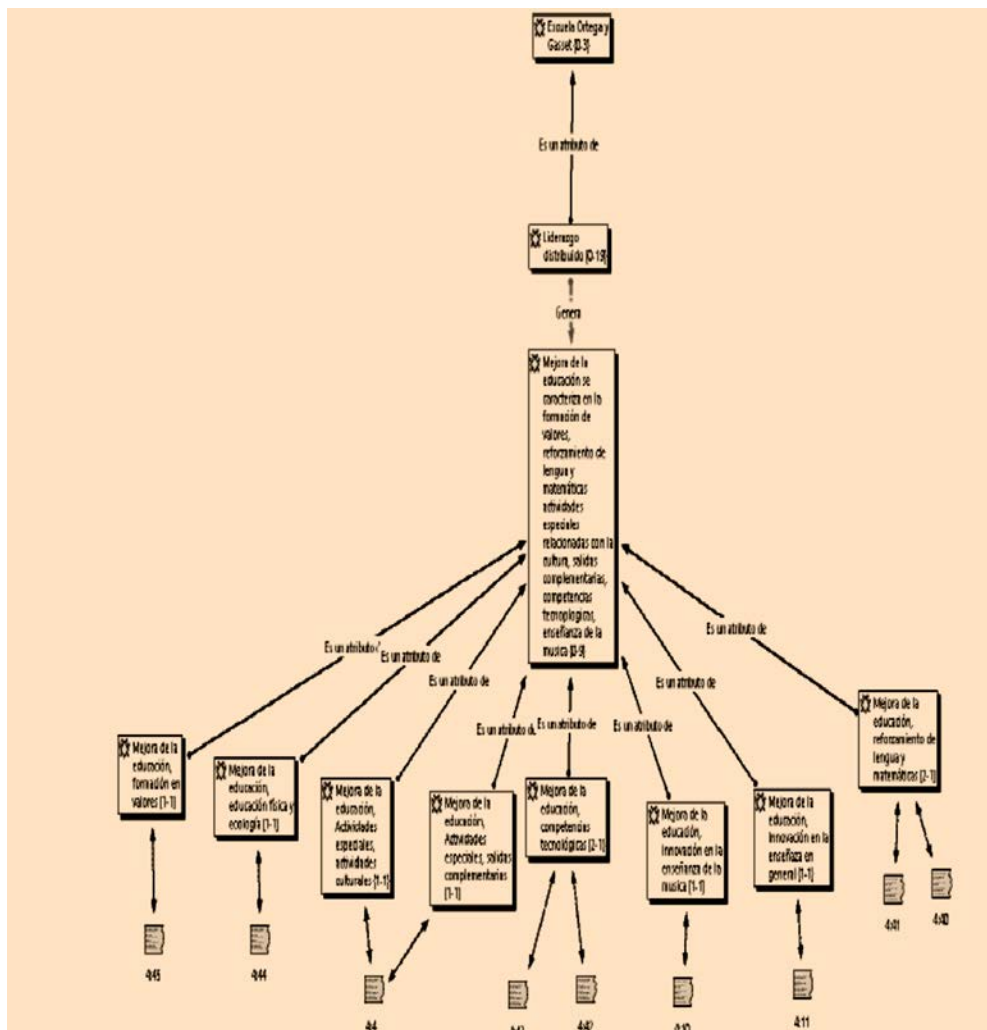


Figura 8. Mejora de la educación en la Escuela O y G. Fuente. Atlas.ti

Este proyecto culmina con la participación en unas jornadas de competición llamada Encuentros Intercentros en la Naturaleza, en colaboración con otros centros de la Comunidad de Madrid. Las jornadas contribuyen a: Conocer adecuadamente los elementos principales que se utilizan en orientación, así como las técnicas correspondientes al nivel inicial y medio. Conocer el manejo básico de la brújula, así como el uso principal que se hace de la misma durante la realización de un recorrido de orientación. Generar recursos, tanto impresos como de soporte informático, para el apoyo y desarrollo de las sesiones referentes a los contenidos de orientación. Desarrollar la colaboración, compañerismo, deportividad, cuando se practican actividades deportivas y lúdicas. Dar a conocer a los alumnos otra forma de disfrutar de los entornos verdes, contribuyendo a la educación de su tiempo libre y de ocio. En cuanto a la incorporación de la formación musical como mejora formativa, la escuela está innovando en la enseñanza de la música: ... tenemos un proyecto que se llama informática aplicada a educación musical (4,10).

El aula de música está dotada de una pizarra digital. La clase está aislada acústicamente de las otras clases. El colegio ha sido pionero en múltiples aspectos: instalación de red física, ordenadores en las aulas, instalación de red Wi-Fi, pizarras digitales, impresión centralizada. Se ha trabajado en temas relacionados con las TIC, incluso manifiestan que la robótica fue, en algún momento, punto que mereció su atención. La directora puntualiza en relación a las competencias digitales: Trabajando en programas de informática, la competencia digital también es uno de nuestros puntos fuertes del colegio (4:42)

Como conclusión de la mejora de la educación, específicamente en el área de competencias tecnológicas expone: El final de la primaria donde se recoge todo aquello que se ha trabajado, en lo que es el dominio de las nuevas tecnologías como recurso para aprender, se utiliza en todas las áreas en educacional. (4:11).

El colegio también cuenta con un Plan, un Equipo de Coordinación consolidado y una estructura organizativa que optimiza el aprovechamiento de los recursos, el tiempo disponible de biblioteca y contribuye a potenciar **el Plan para el fomento de la lectura**, el desarrollo de la comprensión lectora y la mejora de la expresión oral y escrita. La coordinación del Plan se ha centralizado en tres profesoras, una para cada ciclo, lo que facilita la coordinación de las actividades con los tutores y redonda en una mejor planificación.

Conclusiones

La tarea directiva es compleja, sin embargo, y a la luz del material analizado, podemos comentar que la dirección de la escuela examinada está comprometida con las prácticas de liderazgo distribuido ya que moviliza a los docentes como factor nuclear para alcanzar los objetivos institucionales. La directora, manifiestan en su discurso y su acción, es un compromiso de tipo social, ético y político con la educación pública a la que consideran valiosa por su función niveladora de las desigualdades presentes en la sociedad y, por lo tanto, transformadora.

Se observa este compromiso con las respuestas de carácter inclusivo, para quienes viven situaciones de variada índole como estudiantes extranjeros de diversas procedencias, especialmente de Latinoamérica y Europa central; estudiantes con necesidades educativas especiales, de tipo transitorias y permanentes; y, estudiantes afectados por situaciones familiares. Se observa cómo el centro educativo, organiza sus recursos para enfrentar de la mejor manera estas problemáticas.

En esta escuela se aporte gran cantidad de mejoras a la educación y la base del éxito de esta institución es el trabajo en equipo y la alta motivación al logro de sus maestros(as). En un futuro sería interesante establecer estudios con los otros integrantes de la escuela.

La directora ejerce un liderazgo distribuido el cual se evidencia en las prácticas presentadas.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2007). Los estilos de dirección. In López, J. López & J. Vaello (Eds.), *Equipos directivos y autonomía de centros* (173-194). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y publicaciones, D.L.
- Antúnez, S. & Gairín, J. (2006). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 134-142.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2009). *The jossey-bass reader on educational leadership*. Margaret Grogan Editor; Second edition. Jossey-Bass a Wiley Brand.
- García, I. (2010a). *Perspectiva teórica del liderazgo educativo hacia nuevas formas de liderazgo: liderazgo distribuido*. XI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución (Ed.), Wolters Kluwer España (Vol. 2, p.13). Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (campus de Cuenca) de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- García, I. (2010b). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnía*, 16(3).
- García, I. (diciembre, 2012). *Liderazgo distribuido: Enfoques y taxonomía de Gronn y Spillane*. XII Congreso Internacional Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOE). Facultad de Educación Campus de Cartuja s/n Granada CP-18071 1(1). Disponible en: <http://12cioe.webnode.es/products/comunicaciones-aceptadas/>
- Griffiths, D. (1959). *Administrative theory*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Halpin, A. (1959). *Administrative theory in education*. Chicago: Midwest Administrative Center, University of Chicago.

- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. (2013). *Effective leadership for school improvement*. Routledge.
- Hopkins, D. (2009). *L'emergència del lideratge del Sistema: Debats d'Educació*, 12. Barcelona: Fundació Jaume Bofill – UOC.
- Lorenzo, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Educar*, 48(1), 9-21.
- Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 4-28.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. (2001). Aportaciones de las teorías de la organización al nuevo movimiento teórico-práctico de mejora de la eficacia escolar. *Revista Española de Pedagogía*, (218), 69-84.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, J. (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Editores: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica: Octaedro Editorial. España.
- Spillane, J. (2012). *Distributed leadership*. John Wiley y Sons
- Stake, R. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Stoll, L. & Fink, D. (1992). Effective school change: the Halton approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(1), 19-41.
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro, España.

UMA PROPOSTA DE LEITURA CARTOGRÁFICA DE UMA NOVA TERRITORIALIDADE EM SALA DE AULA: SUDÃO DO SUL

Márcio José Celeri
Universidade Federal do Maranhão

Judite Azevedo do Carmo
Universidade Estadual do Mato Grosso, Brasil

Introdução

Este estudo é fruto da construção e reflexões pedagógicas no ensino da Geografia nas escolas públicas, somada à formação acadêmica em Geografia nas práticas pedagógicas da Universidade Federal do Maranhão, através da construção coletiva de novos temas com os bolsistas do PIBID.

Em 2011, um novo país surge no continente africano – Sudão do Sul – e isto revela que o espaço geográfico vivido não é imutável, e pode ser estudado em sala de aula como forma de entendimento e compreensão das territorialidades. Em entrevista a revista Isto É, Haesbaert salienta que “não podemos mais mostrar ao estudante o mapa fixo do mundo”, afinal a nova (des)-ordem mundial conferiu novos recortes à superfície do planeta para além da tradicional divisão em continentes ou em blocos capitalismo x socialismo. Hoje, o poder está mais descentralizado do Estado e vem de diferentes fontes.

Com algumas inquietações suscitadas durante as formações educacionais com os bolsistas do PIBID – o interesse se voltou para o ensino da Geografia e tendo em vista que o conceito de território é uma categoria de análise do espaço, fizemos um recorte na escala mundial – Continente Africano pela contemporaneidade do fenômeno. Entendendo a importância do uso de geotecnologias neste caso o uso de mapas na Geografia, selecionamos os recentes mapas sobre o Sudão do Sul publicados no site do *Le Monde Diplomatique* e da *Central Intelligence Agency - CIA* e procuramos analisar essa nova territorialidade a partir da leitura desses mapas. Sites estes selecionados por apresentarem acesso público livre, bem como, serem de vanguarda na elaboração e discussão dos pressupostos de criação do Sudão do Sul.

Delineamos como objetivos:

1. Compreender o processo de desterritorialização do Sudão do Sul a partir de mapas georeferenciados pelos meios de publicação digital - *Le Monde Diplomatique* e da *Central Intelligence Agency - CIA*.
2. Propor uma reflexão de ensino da Geografia, com o auxílio da cartografia, para a compreensão do conceito de território e territorialidades a partir deste fato histórico.

O ensino da Geografia e a cartografia escolar têm sido temas de interesse de pesquisadores e mesmo de professores, o que vem contribuindo para a reflexão da prática docente. Por outro lado, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e nos PCNs, para o ensino de Geografia, além de salientar o estudo do território, da paisagem e do lugar em diferentes escalas geográficas estabelece que:

Assim como os demais componentes curriculares da educação básica, cabe ao ensino de geografia desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada e não apenas estudar por meio da memorização de fatos e conceitos desarticulados. Também deve priorizar a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições, sejam elas econômicas, políticas ou culturais. O objetivo central do ensino de Geografia reside, portanto, no estudo do espaço geográfico, abrangendo o conjunto de relações que se estabelece entre os objetos naturais e os construídos pela atividade humana, ou seja, os artefatos sociais. (São Paulo, 2008: 44)

Desse modo podemos entender que o ensino da Geografia tem um alcance político estratégico ao contribuir para a compreensão da lógica de organização territorial da sociedade, para a leitura do espaço geográfico bem como para o sentido de localização propriamente dita. Nessa perspectiva o papel do professor abarca dupla competência – uma se relaciona ao saber dos conteúdos e a outra sobre o saber construir este conhecimento junto dos alunos.

O Ministério da Educação e Cultura na estruturação dos PCNs baseou-se em, entre outros, na cultura e competências e habilidades. Isto possibilita o trabalho com temas transversais e, no caso de nosso estudo, a temática dos Direitos Humanos e relações étnico-raciais, poderiam ser abordadas na medida em que essas questões também perpassam a formação do Sudão do Sul. Isso pode contribuir para o entendimento da questão africana, tendo em vista que com a Lei n.º 10.639/2003 torna obrigatório o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileiras nas escolas do país inteiro (Brasil, 2003).

E, nesse sentido, esta pesquisa se torna relevante e de vanguarda, na medida em que contribui para a reflexão da prática docente, enriquecendo o conteúdo com um tema transversal e sua aplicação em sala de aula, através de recursos cartográficos como forma de compreender um conceito chave para o ensino de Geografia.

Demonstramos a importância da leitura cartográfica como auxílio para a compreensão do conceito de território desenvolvido no laboratório de informática e em sala de aula, atrelados a um tema recente fruto da Globalização que é a criação do Sudão do Sul.

O percurso teórico-metodológico

Como forma de embasar nossa análise reportamo-nos a alguns teóricos que discutem a questão do território, o ensino de Geografia, a Cartografia Escolar e a técnica de leitura de mapas temáticos. Assim escolhemos Haesbaert (2004), Santos (2005), Archela, et al, (2008) e Katuta (2002) em nossa revisão bibliográfica.

A partir desse arcabouço teórico passamos a leitura, análise e interpretação dos mapas sobre o Sudão do Sul publicados no *site* do *Le Monde Diplomatique* e da *Central Intelligence Agency - CIA*, de modo a compreender o surgimento desse novo país africano na perspectiva do conceito de território e territorialização. O que resultou numa proposta de leitura cartográfica desse fenômeno em sala de aula.

Território: um conceito construído em sala de aula

A ideia e o efetivo exercício de poder estão intrinsecamente ligados ao conceito de Território. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo qualifica-o como um conceito estruturador com a seguinte dimensão:

Território – Este termo originalmente foi formulado pela Biologia no século XVIII, compreendendo a área delimitada por uma espécie, na qual são desempenhadas as suas funções vitais. Incorporado posteriormente pela Geografia, ganhou contornos geopolíticos ao configurar-se como espaço físico no qual o Estado se concretiza. Porém, ao se compreender o Estado nacional com nação politicamente organizada, estruturada sobre uma base física, não é possível considerar-se apenas sua função política, mas também o espaço construído pela sociedade, e, portanto, a sua extensão apropriada e usada. Ao se compreender o que é o território, deve-se levar em conta toda a diversidade e complexidade de relações sociais, de convivências e diferenças culturais que se estabelecem em um mesmo espaço. Desta forma, o conteúdo político do território é expresso em diferentes escalas além do Estado-nação, como no interior das cidades onde territorialidades diferentes manifestam distintas formas de poder. (São Paulo, 2008:45)

Este contexto histórico é fundado em uma perspectiva histórica do pensamento geográfico, o que consideramos importante, pois para uma melhor compreensão desse conceito, como de qualquer outro, é imprescindível entender sua historicidade e, posteriormente, seus desdobramentos.

Milton Santos (2005), no decorrer de sua produção intelectual, se volta para o Território contribuindo para o entendimento desse conceito. Ele o compreende em sua historicidade elegendo-o como categoria que ajuda a

compreender a lógica globalizada do nosso tempo. Assim o território usado é sinônimo do espaço geográfico. Santos esclarece que

Vivemos com uma noção de território herdada da Modernidade incompleta e do seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados. É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro. (...) (2005, p. 255)

(...) O Território era a base, o fundamento do Estado-Nação que, ao mesmo tempo, o moldava. Hoje, quando vivemos uma dialética do mundo concreto, evoluímos da noção, tornada antiga, de Estado Territorial para a noção pós-moderna de transnacionalização do território. Mas, assim como antes tudo não era, digamos assim, território "estatizado", hoje tudo não é estritamente "transnacionalizado". Mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo, uma revanche. Seu papel ativo faz-nos pensar no início da História, ainda que nada seja como antes. Daí essa metáfora do retorno. (2005, p. 255)

Maria Adélia Souza (2005) ao fazer a apresentação de Milton Santos destaca que ele retoma o conceito de território e o conceito de lugar para "elaborar suas críticas aos processos que atuam no mundo acentuando e aprofundando desigualdades sócio-espaciais".

Haesbaert enriquece o debate nos ajudando a compreender o conceito de território e a partir deste estabelece a noção de multiterritorialidade, em oposição à desterritorialização, concebida como mito, dada à complexidade desse fenômeno.

Enquanto "continuum" dentro de um processo de dominação e/ou apropriação, o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações – que é também e, sobretudo multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos agentes/ sujeitos envolvidos. Assim, devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com os sujeitos que os constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais, o Estado, empresas, instituições como a Igreja etc. As razões do controle social pelo espaço variam conforme a sociedade ou cultura, o grupo, e, muitas vezes, como o próprio indivíduo. Controla-se uma "área geográfica", ou seja, o "território", visando "atingir/afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos". (Sack, 1986, p. 6)

A territorialidade, além de incorporar uma dimensão estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está "intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar". (Haesbaert, 2004, p. 3)

Este autor assevera que é importante distinguir entre a multiterritorialidade potencial e a multiterritorialidade efetiva pois

(...) sabemos que a disponibilidade do "recurso" multiterritorial – ou a possibilidade de ativar ou de vivenciar concomitantemente múltiplos territórios – é estrategicamente muito relevante na atualidade e, em geral, encontra-se acessível apenas a uma minoria. Assim, enquanto uma elite globalizada tem a opção de escolher entre os territórios que melhor lhe aprouver, vivenciando efetivamente uma multiterritorialidade, outros, na base da pirâmide social, não têm sequer a opção do "primeiro" território, o território como abrigo, fundamento mínimo de sua reprodução física cotidiana. (Haesbaert apud Haesbaert, 2004, p. 17)

Para trabalhar esses conceitos em sala de aula, o professor necessita disponibilizar saberes científicos somados aos saberes pedagógicos, de modo que o aluno adolescente os compreenda enquanto conceitos estruturadores e a partir deles faça uma leitura de mundo de modo a entender a lógica de organização do território em diferentes escalas. Isso não é tarefa fácil, porém existem possibilidades didáticas que podem desvelar a produção e a reprodução do mundo em que vivemos.

Dos ensinamentos aprendidos na época de graduação, recordamos os apontamentos feitos pela docente Katuta (2002) em sala de aula que falava sobre a necessidade de uma metodologia para o ensino do mapa, destacando conceitos da educadora Livia Oliveira quando propõe o ensino do mapa e não ensino pelo mapa.

Nessa perspectiva pensamos que dentre as diferentes linguagens que utilizamos para compreendermos o mundo, o ensino de Geografia pode e deve recorrer à multiplicidade da linguagem gráfica. Katuta afirma que,

(...) Se objetivamos contribuir com o processo de democratização social, ensinar geografia deveria significar auxiliar nossos alunos a compreenderem os diferentes territórios, sejam eles, geometricamente próximos ou distantes. Para tanto, os estudiosos da ciência geográfica, desde os seus primórdios, e a humanidade, muito antes, criaram os mapas, bem como a linguagem cartográfica.

Mapas, quadros, diagramas, tabelas, entre outros, devem ser apropriados pelos *estudiosos da geografia*, como instrumentos auxiliares na compreensão dos diferentes territórios. A partir deles, indiretamente, podemos apreender determinadas realidades e/ou fenômenos espaciais para tentar compreendê-los e assim, elaborar raciocínios sobre os mesmos a fim de atuar cotidianamente de forma mais consciente (grifo nosso). (2002, p. 170-171)

Esta autora ainda inclui, nesse contexto, como estudiosos da geografia, pesquisadores, professores e alunos do ensino superior e básico que têm interesse por temáticas geográficas. Desse modo percebemos a importância do mapa para o ensino da Geografia, como uma perspectiva de leitura das diferentes territorialidades. Como corrobora Oliveira

Os mapas sempre fizeram parte dos equipamentos pedagógicos das escolas. Do mesmo modo como o professor em sala de aula emprega o quadro negro e o giz, também recorre aos mapas para ilustrar as suas aulas. Tais recursos pedagógicos geralmente são empregados de maneira empírica e para alcançar objetivos imediatos; esse uso empírico se refere ao mapa como recurso visual, quando o mapa poderia ser usado de maneira racional, como forma de comunicação e expressão. Em outras palavras, é o ensino pelo mapa e não do mapa. (2007, p.27)

Archela e Théry (2008) sistematizam os conceitos fundamentais do processo cartográfico que devem ser observados na construção de mapas úteis para a análise e compreensão do espaço geográfico, trazendo uma rica contribuição metodológica para a construção e leitura de mapas temáticos.

Sudão do Sul através dos mapas do *Le Monde Diplomatique* e Central Intelligence Agency - CIA

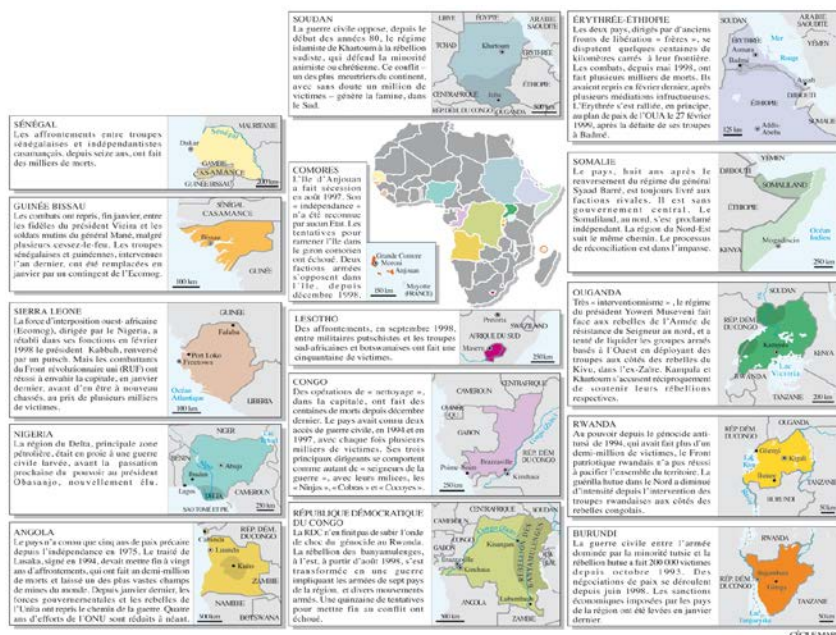
Os mapas foram selecionados do site do *Le Monde Diplomatique* segundo o critério temático do presente trabalho. Elegemos seis mapas nos quais o fenômeno da antiga e nova territorialização do Sudão fosse cartografado. E um mapa do site da *CIA*.

Estabelecemos um sequencia em que nos dois primeiros mapas o Sudão tinha suas fronteiras como se apresentam nos Atlas Escolar e nos livros didáticos utilizados até 2012. Os outros quatro mapas apresentam a espacialização do conflito no Sudão do Sul, a problemática dos refugiados, a exploração do petróleo e a nova fronteira.

Todos os mapas têm uma boa resolução, o que facilita a leitura na tela do computador. Os mapas seguem as orientações metodológicas para construção de mapas, porém no Mapa 5 a linha pontilhada que liga uma refinaria a um ponto do oleoduto não aparece na legenda.

O Mapa 1 apresenta 15 conflitos armados no continente africano e o Sudão, objeto de nosso estudo, é um dos países em que o conflito é apresentado de maneira sucinta. O país ainda é mostrado como uma unidade territorial, porém destaca-se a região sul do país, onde a rebelião contra o regime islamista começou. Nota-se uma pequena área hachurada que será identificada no Mapa 4. Trata-se da Halaib, uma área sob a administração sudanesa, mas militarmente ocupada pelo Egito desde 1992.

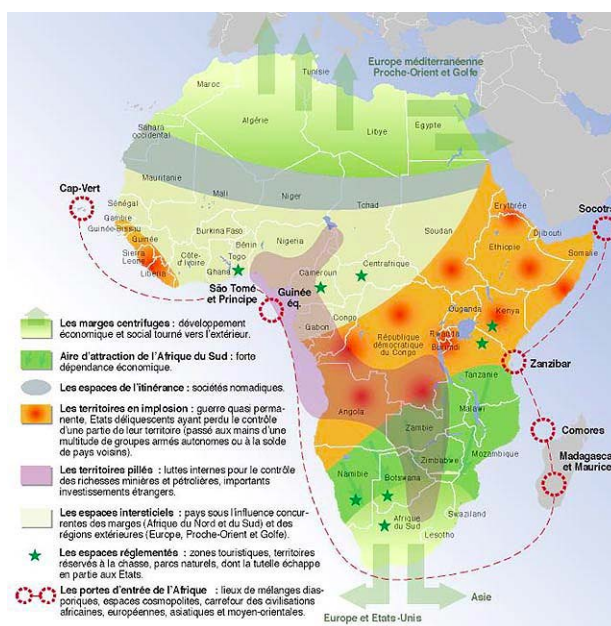
Mapa 1 – Continente Africano: Quinze Estados em conflitos



Fonte: Le Monde Diplomatique

O mapa 2 delinea uma nova geopolítica do continente africano. O Sudão integra a região dos territórios em implosão, onde o controle de parte do território passou para as mãos de grupos armados mostrando a fragilidade do Estado. A porção norte do país é identificada como um espaço itinerante dominado por sociedades nômades, já a porção central é tido como um espaço intersticial, por sofrer influência de todo o continente africano e de regiões externas, como a Europa e o Oriente Próximo. Aqui vislumbramos a importância econômica do Sudão, que se consolidará com a análise dos mapas 4 e 5, bem como sua posição estratégica junto ao Mar Vermelho que integra o país a uma das principais rotas comerciais marítimas – o Canal de Suez.

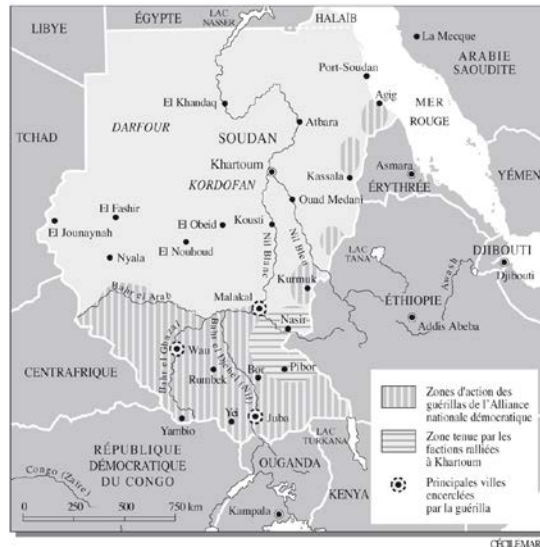
Mapa 2 – Por uma nova geopolítica africana – 2012



Fonte: Le Monde Diplomatique

O mapa 3 mostra a espacialização da guerra civil no Sudão destacando as zonas do conflito, localizadas, principalmente no Sul, como foi apresentado no mapa 1. O país ainda é apresentado como uma unidade territorial, porém observa a atuação de facções de guerrilheiros, representados pela Aliança Nacional Democrática (NDA), que assume o controle das fronteiras na porção leste do Sudão até o Mar Vermelho e grande parte da porção sul do país. A hidrografia também chama a atenção, pois tem o Nilo como principal rio da bacia hidrográfica, sendo que a porção sul do país, por questões físicas, é mais favorecida com outros tributários. Nos mapas 4 e 5 o rio Nilo também é destacado.

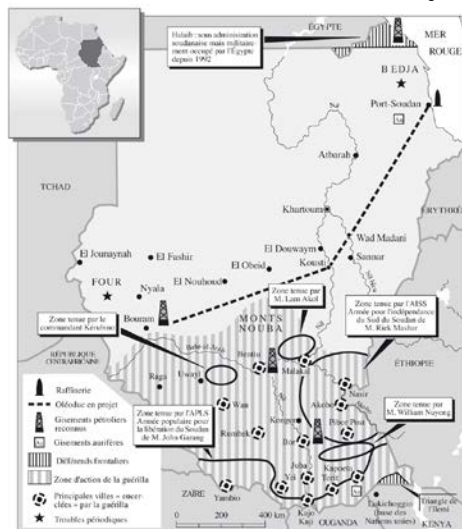
Mapa 3 – A Guerra Civil no Sudão do Sul



Fonte : Le Monde Diplomatique

O mapa 4 mostra a atuação das facções armadas - AISS e APLS - de forma intensa no sul do país dominando a área que era mantida por facções ligada a Khartoum. São identificadas duas áreas de litígios fronteiriços – Halaib e Triângulo Llemi -, sendo que só para a primeira há uma nota explicativa. É dado destaque para Beja e Fur como áreas de problemas periódicos. A questão econômica aflora com destaque para a produção de petróleo e ouro. Nota-se que ao sul encontram-se as áreas de extração de petróleo e a refinaria está ao norte. O petróleo parece organizar o território, pois a ampliação de oleodutos faz parte dos interesses do Estado. Com as informações do mapa 5 é possível compreender um pouco mais a questão do petróleo para o país.

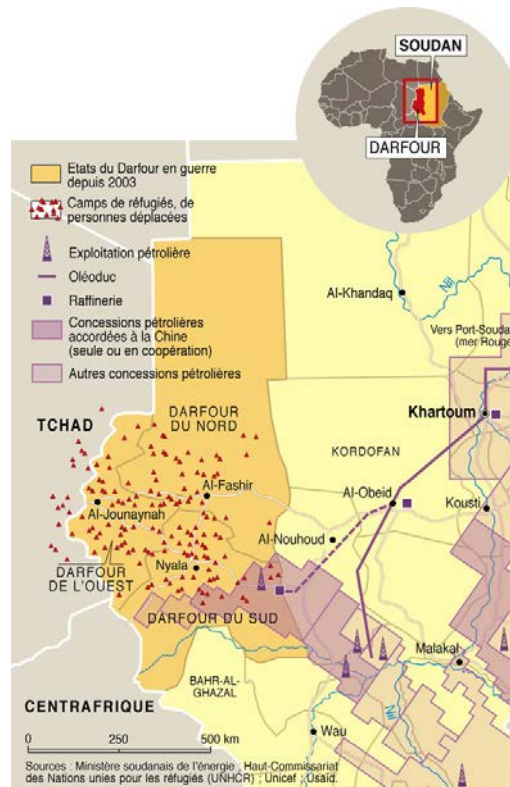
Mapa 4 – No Sudão do Sul uma multidão de facções armadas



Fonte : Le Monde Diplomatique

O mapa 5 mostra o conflito em Dafour destacando os campos de refugiados e a produção petrolífera. Aqui vemos desenhado um conflito dentro de outro conflito, com motivações étnico-cultural, econômicas e políticas. Nota-se uma efusão de campos de refugiados, o que pode denotar a gravidade da insurgência dessa região com requintes de crueldade como genocídio, pilhagens, estupros, destruição de aldeias, numa clara violação de direitos humanos. A situação dos refugiados extrapola as fronteiras do Sudão e coloca países vizinhos como Chade e a República Centro Africana no bojo do conflito, como veremos no mapa 6. A extração e refino do petróleo estão em evidência junto com os acordos para exploração petrolífera assinados com China e outros países.

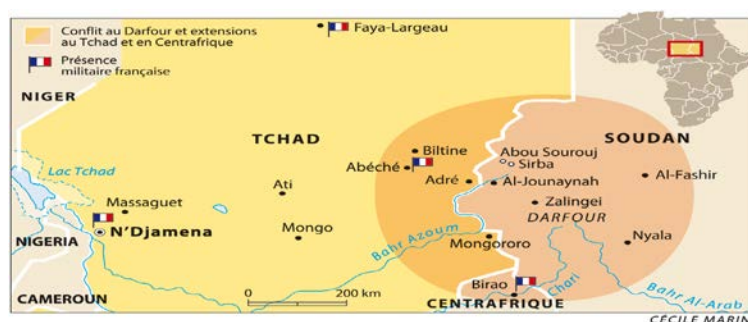
Mapa 5 - Darfour, a crônica de um genocídio ambíguo



Fonte : Le Monde Diplomatique

O mapa 6 destaca a espacialização do conflito para além das fronteiras do Sudão no Chade e República Centro Africana. O conflito civil parece ganhar contornos regionais com a participação de atores não sudaneses e incursões de milícias sudanesas nos países vizinhos. A invasão da área do Chade pode estar ligada a perseguição aos sudaneses refugiados, como vimos no mapa 5.

Mapa 6 - Darfour: um conflito desdobrando para os países vizinhos



Fonte : Le Monde Diplomatique

Um mapa com o novo país africano foi escolhido do site da *Central Intelligence Agency - CIA* pelo fato de apresentar a nova territorialidade e destacar as três áreas de disputa territorial, uma no Sudão, outra no Sudão do Sul e uma terceira na zona de fronteira entre os dois países. Assim o mapa 7 mostra a fronteira entre o Sudão e o Sudão do Sul, entendendo que esta ainda está em aberto, tendo em vista a área Abyei. Percebemos que ambos os países ainda terão que lidar com disputas territoriais com países vizinhos.

Mapa 7: Sudão



Fonte: Central Intelligence Agency

Considerações Finais

Na medida em que os mapas vão sendo apresentados e lidos pelos alunos é possível construir o conceito de território e territorialidade em algumas escalas além do Estado-nação, como por exemplo, as facções guerrilheiras. É visível que a questão econômica perpassa a disputa territorial, principalmente o petróleo que é a principal fonte de energia no mundo, e nesse viés podemos pensar nos vetores da mundialização. Não podemos desprezar a questão cultural, étnica e religiosa que compõem a trama dessa tessitura socioespacial na qual alguns sujeitos distintos vão construindo territorialidades.

Com o auxílio dos mapas é possível perceber a complexidade das redes e tramas da territorialização, na medida em que sobre e no território atuam diferentes atores e forças que vão estabelecendo de fato ou não novas fronteiras.

Outra questão interessante, e não poderia deixar de ser trabalhada, é a questão dos direitos humanos, a partir do mapa 5 e, talvez explorar o território como campo simbólico. Aos milhares de refugiados parece ter sido negado o direito ao "território primeiro", aquele que tem sentido de abrigo e com o qual, o indivíduo se identifica reconhecendo-o como seu lugar.

A temática da água também pode ser levantada, pois nos mapas 3, 4 e 5 temos rios representados, tanto do ponto de vista da acessibilidade quanto da disputa mesmo. Já que, por exemplo, em Darfur o conflito entre criadores de animais (árabes sudaneses) e agricultores (tribais) envolve a disputa por poder, terras e água. No tocante a acessibilidade é importante ressaltar que grande parte da população dos dois países não tem acesso a água limpa e a energia elétrica.

Consideramos a construção de conceitos geográficos em sala de aula uma prática importante e, reconhecemos que, para isso, o professor precisa dominar o saber científico e o saber pedagógico.

Entendemos que a utilização de mapas na cartografia escolar é mais que um mero instrumento, mas uma possibilidade de leitura de mundo pelo aluno.

Nossa proposta buscou desenvolver o entendimento de um conceito teórico – território- utilizando mapas e entendemos que a possibilidade existe, desde que planejada. A dificuldade que encontramos, a princípio, porém transponível, foi a barreira da língua, principalmente nos mapas cujas legendas apresentavam textos mais longos ou alguma palavra desconhecida, tendo em vista que não temos fluência em francês, porém a análise e seleção dos

mapas temáticos não ficou comprometida, uma vez que nos orientamos pela proposta e objetivos do trabalho. Em contrapartida pensamos que essa prática traria subsídios para os alunos desenvolverem um trabalho em grupo sobre o mapa da *Central Intelligence Agency - CIA*, numa perspectiva das territorialidades, isto é, o grupo de alunos ao analisar sua respectiva área, poderia colocar em prática o domínio de um conceito construído em sala de aula. Tendo em vista que as aprendizagens voltadas para aquisição de competências trazem duas implicações, a primeira considera os aspectos curriculares e os recursos cognitivos e sociais de que os alunos dispõem e a segunda, mobiliza conteúdos e metodologias pelo professor a fim de desenvolver as competências dos alunos.

Percebemos que essa prática deve ser precedida de uma contextualização histórica do conceito de território e territorialidades e do conflito no Sudão, para que o aluno compreenda como ocorreu a independência do Sudão do Sul em 09 de julho de 2011. Importante e interessante fazer uma leitura da cobertura da imprensa sobre o conflito, o plebiscito e o desmembramento desse país. Isto permitiria uma interdisciplinaridade. No caso do Ensino Médio, podemos trabalhar com a História, Sociologia e Filosofia, sobre os Direitos Humanos, ou melhor, a violação deles, presentes em conflitos armados e nos campos de refugiados. Assim um estudo específico de uma realidade do continente africano pode ser tema de um projeto multidisciplinar congregando inclusive outras disciplinas, além das já elencadas.

Assim, com esse embasamento, a proposta de leitura de mapas com os alunos dessa nova territorialidade contemporânea, historicamente estruturada, e que no seu interior outras territorialidades podem ser percebidas, se torna mais adequada à construção do conceito de território.

Compreendemos que essa proposta permite o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta de nossa prática de ensino e, sendo que nossos alunos estão mergulhados no mundo digital, podemos despertar um maior interesse para os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Referências bibliográficas

- Archela, S. A. & Théry, H. (2008). Orientação metodológica para construção e leitura de mapas temáticos. *Revista Confins*, 3. Disponível em: <<http://confins.revues.org/3483>>
- Brasil. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm
- Haesbaert, R. (2004). *Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade*. Disponível em: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Conference_Rogério_Haesbaert.pdf
- Haesbaert, R. (2004). O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Katuta, A. M. (2002). A leitura de mapas no ensino de geografia. *Revista Nuances. Estudos sobre a educação*, ano VIII, 8, p. 167-180.
- Oliveira, L. de. Estudo Metodológico e cognitivo do Mapa. In R. D. de Almeida (Org), *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto.
- Santos, M. (2005). O retorno do território. *Revista OSAL*, año 6, 16, p.251-261. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osala/osal16/D16Santos.pdf>>
- São Paulo. (2008). Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia. São Paulo: SEE.
- Souza, M. A. (2005). Apresentação. O retorno do território. *Revista OSAL*, año 6, 16, p.251-261. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osala/osal16/D16Santos.pdf>>

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: NOTAS SOBRE A EVOLUÇÃO RECENTE E ALGUNS CONTRASTES COM O SISTEMA PORTUGUÊS

Leo Lynce Valle de Lacerda
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Almerindo Janela Afonso
Universidade do Minho, Portugal

Introdução

O Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Superior do Brasil (SINAES), criado em 2004 (cf. Lei n.º 10.861 de 14 de abril), propôs articular a avaliação educativa e a regulação, em uma prática formativa e construtiva (Brasil, 2004, p. 87-88). Para tanto estabeleceu cinco princípios: 1) a responsabilidade social com a qualidade da educação superior; 2) o reconhecimento da diversidade do sistema educacional superior brasileiro; 3) o respeito à identidade, à missão e à história das instituições; 4) a compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada e 5) a continuidade do processo avaliativo. Em seu documento original¹⁸⁷ (Brasil, 2004), propunha-se que o processo de avaliação iniciasse com a autoavaliação: «o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do processo global de regulação e avaliação» (2004, p.103). Este seria seguido por uma avaliação externa, por pares, que teria em conta os resultados apresentados pela autoavaliação. O processo interno disporia de um conjunto de indicadores comum a todas as instituições de ensino superiores brasileiras, mas também de indicadores específicos que também seriam avaliados pelos pares: “Um roteiro básico e comum a todas as instituições, adaptável no que couber ao perfil de cada uma delas, conforme as especificidades institucionais, será estabelecido tanto para a auto-avaliação quanto para a avaliação externa” (p. 103).

Além deste instrumento de autoavaliação, previa-se a incorporação de outro instrumento, o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia), que avaliaria o desempenho dos estudantes em diferentes estágios de integralização curricular, e cujos resultados comporiam uma base de informações a ser utilizada primariamente no processo de autoavaliação: “O Paideia deve se articular a outros procedimentos avaliativos mais amplos e tendentes à compreensão de conjunto dos cursos, das áreas, das instituições, do sistema, especialmente à avaliação institucional”. (p. 113)

Em síntese, o Sinaes disporia de duas modalidades, a autoavaliação interna e externa, que teriam como suporte bases de informações providas do Paideia, do Censo da Educação Superior e do Cadastro Nacional das instituições de ensino superior - IES (pp. 116-117).

Em sua instituição, por meio da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES configurou-se em três modalidades:

- A avaliação das IES – Avalies – realizada por atores internos (Avalies interna) sob a coordenação da comissão própria de avaliação (CPA) e por uma comissão de avaliação externa (Avalies externa) formada por meio do Banco de Avaliadores (Basis) do SINAES;

¹⁸⁷ Refere-se à segunda edição da proposta do novo sistema, publicada em setembro de 2004, que ampliou a publicação original, mantendo os princípios, objetivos e a estrutura descrita na primeira edição de agosto de 2003.

- A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), realizada por avaliadores do Basis, e que dispõe de um instrumento específico composto por indicadores agrupados em três dimensões: corpo social, infraestrutura e organização didático-pedagógica.
- A avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE) examina o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação por meio de provas de formação geral e específica. Os cursos são divididos em três grandes grupos por áreas de conhecimento e cada grupo é avaliado trienalmente.

Interessa notar a despercebida, porém importante mudança do sistema em relação à sua proposição original. O Paideia, renomeado para ENADE, deixa de ser uma base informacional da Avalies e ACG para se tornar modalidade à parte. Como se verá adiante, a desvinculação do exame de desempenho às demais modalidades do sistema e sua evolução nestes mais de dez anos de operacionalização do sistema levou-o a uma gradual centralidade. Além disso, o sistema evoluiu nas outras modalidades para uma prática alinhada a indicadores relacionados ao desempenho. Estas características foram contrastadas com o sistema português, no qual inexistia um exame de desempenho a semelhança do ENADE, a fim de se discutir se o Sinaes evoluiu para uma verificação de desempenho institucional devido a crescente importância do seu exame de desempenho dos estudantes ou se, independentemente da presença do ENADE, ambos os sistemas compartilham características em suas operacionalizações.

A centralidade do Enade no sistema

Nestes dez anos de implantação do SINAES, a proposta inicial de articulação entre as modalidades, que efetivasse o processo de avaliação e conseqüentemente obtivesse recortes adequados para a regulação, não ocorreu da maneira idealizada. A magnitude e complexidade da realidade da educação superior brasileira levaram a uma minimização das modalidades da ACG e Avalies em relação ao ENADE: entre 2000 e 2008 o número de IES cresceu de 1637 para 2252, configurando um aumento de mais de 30% em oito anos. Em 2011 foram avaliados mais de quatro mil cursos de graduação.

O Sinaes atualmente tem como principal resultado a atribuição de índices de desempenho aos cursos e IES, provindos majoritariamente do ENADE, em uma cascata de índices calculados por inferências estatísticas. Do desempenho dos estudantes é gerada a nota dos concluintes ou Enade contínuo, em uma escala que varia de zero a cinco. Este índice compõe o Conceito Preliminar do Curso (CPC), a partir da agregação de outro índice de desempenho dos concluintes (o indicador de diferença entre desempenho esperado e observado – IDD) e de notas padronizadas para a escala de zero a cinco de insumos de qualidade do curso, a saber: percentuais de mestres e doutores, percentual de professores em regime de tempo parcial ou integral, percentual de satisfação dos alunos em relação à organização didático pedagógica, infraestrutura e oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional. O CPC é o principal índice de regulação do sistema, utilizado para a renovação automática do funcionamento dos cursos de graduação. Este índice parte de duas premissas: que existe uma relação linear e positiva entre os insumos de qualidade e o desempenho dos estudantes, medido pelas notas do Enade e IDD contínuos; e que esta relação pode ser generalizada para todo o universo das IES brasileiras, independentemente do contexto em que estas se inserem¹⁸⁸.

Da média ponderada dos CPCs dos cursos de determinada IES, e agregando-se os conceitos dos cursos de pós-graduação, é gerado o índice geral de cursos (IGC) para cada IES do sistema.

Tem-se assim uma prática desarticulada no sistema: o ENADE gera índices utilizados majoritariamente no processo regulatório, culminando no CPC e IGC; a ACG gera o conceito do curso - CC que é submetido a uma revisão pelo ENADE; a Avalies externa gera o conceito institucional (CI), que também sofre influência do IGC; por fim os resultados da Avalies interna são utilizados no processo regulatório apenas de forma coadjuvante a ACG.

¹⁸⁸ Tal premissa foi recentemente investigada para a área de Pedagogia (Lacerda & Ferri, 2015) e a conclusão do estudo é que ocorre uma heterogeneidade nas relações entre insumos e desempenho de acordo com as categorias (públicas ou privadas) e organização acadêmica (universidades, faculdades, etc).

Esta operacionalização do SINAES demonstra que a subordinação entre as três modalidades é inversamente proporcional à natureza qualitativa e autorregulatória de um processo de avaliação: a modalidade principal, o ENADE, limitado ao desempenho do estudante, pontual e somativo; a ACG, como modalidade intermediária na subordinação, vinculada a um conjunto maior de dimensões de avaliação que não somente o desempenho, mas submetida ao olhar pontual dos avaliadores externos em sua visita a IES, e a Avalies, que, além de abranger todo o universo institucional, conta com um processo contínuo de autorreflexão, mas permanece como a modalidade menos utilizada do processo avaliativo.

Esta centralidade que se impõe ao sistema atual, com ênfase dada ao desempenho dos estudantes na avaliação geral da instituição tem sido o alvo principal das críticas. Weber (2010) destaca que esta característica «... finda por transformar a proposta do SINAES de avaliação como processo formativo em simples avaliação de resultados». Em relação à utilização dos resultados do ENADE como indutora de qualidade das IES brasileiras, Peixoto conclui:

É mais provável que, se existe algum subsídio a ser retirado desses resultados, seja exatamente o contrário: a pouco significativa contribuição que o processo trouxe para produzir conhecimento acerca da qualidade da educação superior brasileira de hoje e para o aprimoramento das instituições avaliadas. (2010, p. 33)

Fato é que o exame, ao definir conceitos de curso e média destes para a IES, utilizando-se para isso de um algoritmo que parte da premissa que a relação entre insumos de qualidade e desempenho existe para todas as áreas de conhecimento dos cursos e pode ser generalizada para todas as IES, torna o sistema refém do desempenho, tornando inócuo qualquer resultado advindo dos processos de autoavaliação. Como já afirmado por um dos autores, «centralizar o processo avaliativo na construção de índices é interromper o processo de avaliação em seu início» (Lacerda, 2015, p.100).

Alguns contrastes entre os sistemas português e brasileiro

Em Portugal, a A3ES está configurada¹⁸⁹ como uma Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior que realiza procedimentos de avaliação e acreditação de cursos, bem como auditorias conducentes a processos de certificação de sistemas internos de garantia da qualidade. São realizadas avaliações e creditações para cursos dos três níveis do Ensino Superior: licenciaturas, mestrados e doutoramentos. Para todos, tanto ciclos já em funcionamento quanto novos ciclos, o início do processo se dá por meio de uma autoavaliação prévia, com elaboração de um relatório próprio seguindo um guião específico. A Comissão de Avaliação Externa é constituída por peritos independentes sem relação com a instituição de ensino superior avaliada, sendo, pelo menos um deles, estrangeiro. A estes peritos é disponibilizado o relatório de autoavaliação, que pode ser completado por outros documentos e informações que estes queiram solicitar através da A3ES às instituições responsáveis pelo ciclo de estudos em avaliação. Durante a visita da Comissão de Avaliação Externa (CAE) são ouvidos, entre outros atores institucionais, alguns dos responsáveis da instituição, os responsáveis mais diretamente envolvidos pela gestão científica e académica do ciclo de estudos, bem como professores, alunos e pessoal de apoio técnico e administrativo. Ao final da visita, completada pelo reconhecimento *in loco* das instalações, equipamentos e demais recursos disponíveis, é realizada uma reunião onde a Comissão de Avaliação Externa apresenta oralmente os primeiros resultados genéricos sobre a visita efetuada. Posteriormente, a Comissão de Avaliação Externa elabora um relatório fundamentado nas evidências recolhidas, disponibilizando-o através da A3ES à instituição de ensino superior para análise e eventual elaboração de contra-argumentação (contraditório). Só depois desta fase, será elaborada a versão definitiva do relatório que a Comissão de Avaliação Externa encaminha à A3ES, cabendo a esta, tendo em conta as fundamentações apresentadas, decidir pela acreditação, acreditação com condições ou não acreditação do ciclo de estudos (curso) avaliado.

Os resultados são publicados pela A3ES e pelas respetivas instituições de ensino superior, discriminando-se as universidades e institutos superiores politécnicos, públicos e privados.

¹⁸⁹ A descrição que se segue tem como base o Manual de Avaliação disponibilizado no sítio da A3ES. Disponível em <http://www.a3es.pt/pt/acr/edicao-e-auditoria/manual-de-avaliacao>.

Um exame dos guias existentes na A3ES revela seu alinhamento com as diretrizes apontadas pela ENQA, a agência europeia. São estes *standards* e *guidelines* estabelecidos pela ENQA, em torno das ideias de garantia da qualidade *versus* melhoria da qualidade, que são, nos dias atuais, objeto de constantes debates na comunidade da área educacional. Fala-se aqui a respeito de indicadores estabelecidos que versem sobre os presumíveis *inputs* para o ensino de qualidade, ou para os processos relacionados à aprendizagem, ou para os *outputs*, mais especificamente os exames de desempenho dos estudantes ao final do curso, ou seu estabelecimento no mercado laboral. As agências têm modificado e testado tais mudanças em seus indicadores, ao mesmo tempo em que cumprem os requisitos estabelecidos pela ENQA. Essas preocupações foram objeto de um projeto específico – *Quality Assurance for the Higher Education Change Agenda* (QAHECA) – promovido pela Associação das Universidades Europeias (EUA) que em 2009 publicou um relatório final resumindo suas considerações em sete pontos:

1. Os processos de garantia de qualidade devem ser contextualizados, ou seja, respeitar a cultura identitária institucional e nacional.
2. Os processos internos de garantia de qualidade devem assumir uma abordagem de desenvolvimento.
3. O processo precisa envolver toda a comunidade acadêmica.
4. Os atores-chave no processo devem estar efetivamente engajados e serem capacitados para tal.
5. Os processos precisam ser intercolaborativos tanto entre agências como entre instituições, de forma que cada instituição possa se valer de uma abordagem crítica de uma experiência externa, e não somente copiar a experiência.
6. Os processos precisam ser proativos, e com isso assumir riscos, mesmo que novas propostas não sejam um sucesso. Deve assumir o insucesso, não proibindo o risco.
7. A partilha das experiências é fundamental para o desenvolvimento futuro da garantia de qualidade. (EUA, 2009, p.18)

Nestas recomendações é interessante notar a menção ao respeito à identidade institucional (recomendação 1) e à assunção de riscos (recomendação 6), duas propostas que vão em direção contrária ao atual modo de operação da regulação do Ensino Superior europeu. De fato, o respeito à cultura identitária institucional não se compatibiliza com a necessidade de procedimentos standardizados que possibilitem a comparação de instituições. Também não é crível que as instituições assumam riscos desnecessários em seus processos acadêmicos quando a avaliação externa tem como resultado final a acreditação ou não de determinado curso ou sistema interno de garantia de qualidade. Assim o que se tem é uma contradição entre contextos: o do texto e o da prática.

Tais contradições também podem ser encontradas no sistema de avaliação brasileiro. Em seu documento oficial (Brasil, 2004), o Sinaes estabelece princípios como respeito à identidade institucional e o reconhecimento da diversidade do sistema educacional brasileiro, similar ao que se tem na legislação portuguesa. No entanto, a operacionalização do Sinaes não tem ido ao encontro deste princípio, notadamente no que se refere à adoção de indicadores de qualidade aferidos a partir do exame de desempenho dos estudantes, o Enade, construídos independentemente do contexto em que a IES se insere. No caso português, o sistema binário do Ensino Superior, dividido entre universidades e institutos politécnicos, é contemplado por meio dos guias específicos a cada um destes tipos de organização acadêmica. Ao observar os demais princípios e características dos sistemas, percebe-se similaridade no que se refere à universalidade e periodicidade do processo avaliativo e regulatório, e a referência do papel da avaliação na melhoria da qualidade. Como distinção, percebe-se que as características assumidas pelo sistema português são mais objetivadas do que os princípios adotados pelo Sinaes, cujo texto é mais amplo e genérico. Na legislação portuguesa¹⁹⁰, faz-se menção específica à adoção dos padrões firmados no Processo de Bolonha, na possibilidade do contraditório e recurso pela IES no processo de acreditação, na participação de peritos estrangeiros, estudantes, na utilização do processo regulatório para orientação da oferta do Ensino Superior e na publicação da avaliação. Algumas destas características não estão explicitadas na proposta de Sinaes, mas também integram a prática do sistema: a possibilidade de recurso, a avaliação por pares sem vínculo

¹⁹⁰ Refiro-me ao Decreto-Lei n.º 369/2007.

com o contexto em que a IES avaliada se insere, e a publicidade dos resultados da avaliação. Outras, tais como a utilização dos resultados para regulação da oferta, encontram-se nos objetivos do sistema: orientar a expansão da oferta¹⁹¹. Outra distinção que se nota é que no Sinaes há menção específica sobre identificar mérito e valor das atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação nas IESs; na legislação da A3ES não há tal especificidade, somente se faz referência ao desempenho das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudo. Já características como orientação da avaliação em relação ao mercado de trabalho, divulgação do desempenho das IESs e internacionalização do processo de avaliação são explicitadas na A3ES, e não constam no Sinaes. Um destaque da A3ES frente ao Sinaes é a participação dos estudantes no processo. Enquanto que no Sinaes não existe de fato uma participação compulsória dos estudantes no processo de avaliação, na A3ES está em curso um exercício experimental de participação dos estudantes como membros de pleno direito das Comissões de Avaliação Externa, nos casos em que as instituições aceitem essa participação dos alunos.¹⁹²

Em relação à forma de estruturação e universalidade dos sistemas, parece haver correspondência parcial na maior parte dos aspectos e correspondência total no que se refere à abrangência na estrutura acadêmica, ambos atuando no nível da IES e no nível dos cursos. Quanto ao uso na distribuição de recursos, no Sinaes este se limita à vinculação de editais e sistemas de bolsas de estudo disponíveis para instituições não públicas, ao desempenho aferido por meio do CPC, o conceito preliminar de curso. No caso português não há vinculação com a distribuição de recursos públicos para as unidades de ensino e investigação, que é realizada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, do Ministério da Educação e Ciência, que dispõe de guia próprio para seus painéis de avaliação¹⁹³ tanto para projetos de pesquisa quanto para bolsas de doutoramento. Em relação à abrangência no grau acadêmico, o Sinaes regula somente o nível de graduação, enquanto que a A3ES trabalha com todos os níveis, da graduação ao doutorado. Em relação à IES, o Sinaes não é obrigatório para as IESs vinculadas aos sistemas estaduais de ensino, enquanto que a A3ES é universal no sistema de ensino português. No entanto, na prática o Sinaes tem sido utilizado para todas as IESs brasileiras.

Quanto às modalidades de avaliação dos sistemas, o Sinaes conta com três tipos: Avalies, ACG e Enade. A primeira, a Avalies, não tem correspondência direta com o modo de operação da A3ES. A Avalies estabelece dois modos de avaliação institucional: a autoavaliação institucional, promovida por comissões internas de avaliação, a Comissão Própria de Avaliação – CPA, e a avaliação externa da IES, realizada por pares, que realiza credenciamento ou recredenciamento institucional. Ao contrário do Sinaes, em Portugal não existe o processo de autoavaliação institucional, mas ocorre a autoavaliação do curso, como fase prévia à avaliação externa. No Brasil, a autoavaliação tem como produto final um relatório de autoavaliação. A avaliação institucional externa, com fins de credenciamento ou recredenciamento, tem periodicidade idêntica à regulação de cursos, três anos, podendo ocorrer dispensa de recredenciamento pela avaliação externa conforme o Índice Geral de Cursos – IGC da IES, o índice institucional derivado dos CPCs dos cursos da IES. Este mecanismo é similar àquele existente para os cursos de graduação.

Quanto aos exames de desempenho, Portugal não conta com uma modalidade deste tipo para apoiar a regulação do ensino superior. Existe um projeto em desenvolvimento de abrangência europeia, o projeto AHELO¹⁹⁴, promovido pela OCDE, em fase inicial de estudo.

Com relação à avaliação externa, a operacionalização da A3ES é muito similar àquela realizada pelo Inep para a modalidade ACG – avaliação dos cursos de graduação, constante do Sinaes. Nesta, a principal diferença é a ausência de um processo de autoavaliação do curso prévio à avaliação externa. No que se refere aos demais procedimentos, ambas ocorrem tanto para novas ofertas quanto para os cursos já em funcionamento. A distinção do Sinaes é que a avaliação externa de cursos já existentes pode ser dispensada conforme o CPC do curso proveniente em grande parte do Enade. A composição da comissão de avaliação é similar em número à da A3ES, contando com um membro estrangeiro, enquanto que no Brasil os membros não podem pertencer à IES do mesmo Estado que a IES avaliada. A agenda de visita *in loco* segue o mesmo padrão para os dois sistemas, assim como a

¹⁹¹ Os objetivos do Sinaes encontram-se publicados no sítio do Inep, ver <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes-objetivos>

¹⁹² Ver em <http://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es/plano-de-atividades>.

¹⁹³ Ver <http://www.fct.pt/apoios/projectos/guioes.phtml.pt>.

¹⁹⁴ Assessment of Higher Education Learning Outcomes, ver no sítio da OCDE a íntegra do projeto: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/testingstudentanduniversityperformancegloballyoecdahelo.htm>.

elaboração do relatório de avaliação. O período de vigência da certificação para cursos em funcionamento é de três anos no Brasil, seis anos¹⁹⁵ em Portugal, reservado a A3ES fixar um prazo mais curto ou mais longo.

Ocorre correspondência parcial entre os sistemas no que se refere ao instrumento de avaliação, tanto nos critérios quanto na escala. Um exame das grandes categorias de análise dos instrumentos mostra que na A3ES a avaliação tende a ser mais abrangente que no Sinaes nos aspectos do corpo não docente e parcerias no curso. No Sinaes os critérios de análise em relação ao acervo são quantitativos, ao contrário do instrumento da A3ES que não especifica esse aspeto. De forma geral, ambos os instrumentos abrangem suficientemente os aspectos pedagógicos, de infraestrutura e corpos docente e discente. Na atribuição de valores, a escala utilizada pela A3ES é mais simples: ou binária do tipo adequado/não adequado, ou em três níveis: sim/não/em parte. No Sinaes a escala possui cinco níveis, de insuficiente a excelente, exceto no cumprimento de requisitos legais em que a escala é idêntica à da A3ES para esses aspectos: cumpre/não cumpre. Em vários critérios o Sinaes atribui quantidades aos diferentes níveis da escala, como no caso da carga horária de coordenação de curso em que os extremos da escala (1-insuficiente a 5-excelente) correspondem a quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) for menor que 10 horas e quando a carga horária prevista/implantada para o (a) coordenador (a) do curso for maior ou igual a 25 horas semanais dedicadas totalmente à coordenação respectivamente. No guia da A3ES os critérios sempre se constituem em indicações de caráter mais qualitativo, que dependem em maior grau da interpretação dos peritos da comissão. Destaca-se que no Sinaes a escala dos instrumentos de avaliação (também nos processos de credenciamento e credenciamento institucionais) é idêntica numericamente à escala do Enade, de 1 a 5, em que 1 corresponde à condição insuficiente, 5, à excelente e o ponto médio 3, à condição de suficiência, considerada no sistema o mínimo exigido para funcionamento da IES ou do curso de graduação. Isso permite comparações quantitativas nas avaliações realizadas por ambas as modalidades: o Enade e a ACG.

De forma geral, os sistemas se caracterizam por grande similaridade com relação à adequação dos instrumentos para a comparabilidade do objeto de avaliação, seja a IES, seja o curso de graduação. Ambos os sistemas tendem à convergência de critérios mínimos para o funcionamento da IES. Estudos têm sido desenvolvidos na A3ES¹⁹⁶ com vistas à adoção de indicadores de desempenho como apoio à avaliação externa; no Sinaes a elaboração dos índices de qualidade CPC e IGC tendem cada vez mais a compor indicadores deste tipo para a classificação das instituições.

Em suas estruturas, tanto em Portugal quanto no Brasil, a autoavaliação faz parte do processo avaliativo: na A3ES a autoavaliação é uma fase obrigatória e prévia à avaliação externa e ocorre no âmbito do curso avaliado. No Sinaes, a autoavaliação é uma modalidade distinta das outras duas (a ACG, a avaliação externa dos pares e o Enade, o exame de desempenho dos estudantes) e ocorre no âmbito da instituição. Assim, à primeira vista, a componente autoavaliativa está assegurada em ambos os sistemas de regulação, até mesmo destacada no texto original do Sinaes (negrito na citação original): “Os instrumentos em vigor, que sejam considerados válidos, devem ser preservados e aperfeiçoados, porém integrados a uma outra lógica que seja capaz de construir um **sistema nacional de avaliação da educação superior, articulando regulação e avaliação educativa**” (Brasil, 2004, p. 22).

Estas são alguns das conclusões, ainda bastante provisórias, que nos permitem estabelecer alguns caminhos para o aprofundamento de uma visão comparativa entre os sistemas de avaliação brasileiro (SINAES) e o sistema de avaliação português, desenvolvido pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Referências bibliográficas

Brasil. (2004). Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. 2. ed. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

European University Association. (2009). Improving Quality, Enhancing Creativity: Change Processes in European Higher Education Institutions. Final Report of the Quality Assurance for the Higher Education Change. Agenda (QAHECA) Project. EUA publications.

Gomes, C. A. (2015). Educação comparada no Brasil: esboço de agenda. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, 96 (243), 243-258.

¹⁹⁵ Conforme deliberação n.º 158/2015 da A3ES.

¹⁹⁶ Ver o documento Indicadores de Desempenho para Apoiar os Processos de Avaliação e Acreditação de Cursos, disponível em <http://www.a3es.pt/sites/default/files/Estudo_IndicadoresDesempenho.pdf>

Lacerda, L. L. V. & Ferri, C. (2015). Relações entre indicadores de qualidade de ensino e desempenho de estudantes dos cursos de Pedagogia do Brasil no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, 96 (242), 129-145.

Lacerda, L. L. V. & Ferri, C. (2015). Sinaes, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, 20 (1), 87-104.

Peixoto, M. C. L. (2011). Avaliação institucional externa no Sinaes: considerações sobre a prática recente. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, 16 (1), 11-36.

Weber, S. (2010). Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. *Educ. Soc.*, Campinas, 31 (113), 1247-1269.

ACCOUNTABILITY, EDUCATION AND DEMOCRACY

Lasse Skogvold Isaksen

The Norwegian University of Science and Technology (NTNU)

The relationship between state and citizen has change. People have grown up. They want to make their own life choices. Tony Blair 2004¹⁹⁷

Already the Athenian democracy had complex accountability mechanisms (Elster, 1999). Jon Elster underlined in his survey of the Athenian political system that democracy is depended on accountability systems.¹⁹⁸ The *ex post* accountability system in Athenian was a bedrock mechanism that defined the relation between the assembly and the officials. It aims to secure that the officials didn't abuse their positions and they act in the interests of the people. The mechanism described by Elster in his survey connect to the modern understanding of the concept accountability; *the obligation to explain and justify conduct* (Bovens, 2007, p. 450)

There is no clear definition of accountability that is able to transfer the full range of the meaning of the concept (Wagner, 1989). In reference to Wittgenstein, accountability convey a family of meaning; ... *by a complicated network of similarities overlapping and crisscrossing; sometimes similarities of general nature; in some cases, similarities of detail* (Wittgenstein, 1968, p. 62). Most languishes do don't semantically distinguish between *responsibility* and *accountability*. In Norwegian; accountability in relation to the education system is often translated to *System for creating responsibility*, but it does not inhale the same meaning; the underlying beliefs, traditions and philosophy that originate in the Anglo-American context.

The many faces of accountability make it more or less impossible to define the concept (Dubnick & Frederickson, 2011; Sinclair, 1995). Melvin Dubnick identify the origin of the word accountability from William I who mandated in 1085 that all property holders should enlist their possessions to *a count* (Dubnick, 2002).

Often is accountability system understanding as just another public steering reform, but this approach fails to frame accountability into the history of the development of modern democracy. Accountability system is neither a manufacture from neo-liberal think-tanks or new public management consultants, but deeply rooted in the democratic system and is linked to the discourse of the distribution of power in the democracy.

Political accountability has a long tradition as a research field (Przeworski, Stokes, & Manin, 1999). In modern society is accountability not only used to describe relation between the people and the political system, but to describe the relations between all kinds of institutions toward the public; private companies, finance institutions, international organizations, politicians and public services etc. All modern institutions are in some sense held accountable for their action toward the people. The expansion of the concept accountability has been studied by Richard Mulgan (Mulgan, 2000; 2003). His efforts are to limit the concept to its origin; ... *to its assumed core and places particular emphasis on holding the powerful to account through political and legal channel of external scrutiny and sanctions* (Mulgan, 2000, p. 571) . Mulgan do not defined the powerful, but in this sense can British Petroleum and Kennedy High School be kept accountable by the public for their conduct or misconduct, not only the

¹⁹⁷ 28 September 2004 – Speech by Tony Blair MP, Prime Minister and Leader of the Labour Party, Labour Party Annual Conference, Brighton Center.

¹⁹⁸ All political systems need devices to hold individual accountable for their actions (Elster, 1999).

government officials as described in the Athenian democracy. Mulgan is critical to the expansion of the use and meaning of the concept and underline that accountability as a process or mechanism is external and followed by scrutiny and sanctions. To explore the use of accountability in internal processes in hieratical organizations or between different institutions is not the topic in this paper. If it is possible to use the concept accountability to comprehend relation between group members, or responsibility inside hierarchical organizations or self-accountability can be question and it seem to misplace the idea of accountability. Accountability is in the deep logic and the origin of the concept how officials or institutions are held accountable for the public. Institutions can not in the modern society only report to their stockholders, fellow members or politician etc., but have to in some sense meet in the assembly, as a non-representative democracy in Athenian, for check and balance.

In the transition between the public as an object to be steered and monitored to the public to steer and monitor, accountability and democracy is one of the many concepts that is used to express an expectation and believe of public control and power. Or as Mark Bovens express it; *Accountability does not refer to sovereigns holding their subjects to account, but to the reverse: it is the authorities themselves who are being held accountable by their citizens*" (Bovens, 2007, p. 449).

Paris Declaration and *Accra Agenda for Action* give a picture of the accountability shift in the international organizations. From making developing states accountable to donors the declarations are aiming to make developing countries accountable for their people in a democratic framework. The accountability turn, which is outlined after the Paris and Accra meetings, is mirroring how accountability is reflected as a part of the development of democracy. The World Bank Communication for Governance and Accountability Program (CoomGAP) illustrate the dynamic between information, democracy and accountability (Odugbemi & Lee, 2010).

The combination between the accesses of information through new technology and democracy is accelerating the development of accountability systems on all areas in society. The easy access of information in current society makes it possible for the public to get detailed information about all kinds of institutions; from public companies' environmental policy or human rights ratings, to clinics death rates on certain diseases and how certain social groups are performing on school level. The access to information accelerates the opportunities for accountability mechanisms, opportunities that were out of range in the Athenian democracy.

It is a long way from the Athenian democracy to the current complex welfare states. The development of political system is not the task for this survey, but the long way from the first democracy until today has been followed by different political and steering systems that have oppressed their own people. Accountability can be an expression of the degree of the power of the people in current democracy. The public do not demand accountability for a success; it is when something fails the demand for accountability is raised. The debate on how to create accountability in world policy (Grant & Keohane, 2005; Scholte, 2004) embassies the lack of accountability as a democratic deficit.

Attacks on accountability mechanisms are often referring to the system as a creation of public mistrust (Bryk & Schneider, 2002; O'Neill, 2002c; Power, 2003a, 2003c; Strathern, 2000), as representing the neoliberal ideology (Biesta, 2004; Giroux, 2005; Giroux, 2011) and the marketization of public sector (Bartlett & Le Grand, 1993; Le Grand, 2001) or as a part of the new public management movement. Often is it a combination of the different arguments.

Accountability has traditionally been interpreted in the framework of New Public Management, or as in decline of trust in public services or as part of the markedization or privatization of public sector. The growing mistrust in public services in the beginning of the 70ths has been understood as one of the explanations for the rise of NPM. The British philosopher Onora O'Neill held in 2002 a BBC speech that has become famous; *A Question of Trust*. The speech was later published (O'Neill, 2002c). O'Neill had been working for years in the bioethical field. The relation between trust and autonomy in the field of medicine has been the main topics in her work (O'Neill, 2002a). O'Neill is representing the Neo-Kantian philosophy in the field of ethic. She identifies a "crises of trust" and asks rhetoric if accountability can heal the mistrust in our society. It is politicians, professions and public institutions that according to O'Neill have lost the trust from the public. The increasingly demand for transparency is a sign of the mistrust and she refers to the "audit explosion" in the western society with reference to the work of Michael Power (Power, 1994; 1997). O'Neill describes the new culture of accountability in the framework of medicine, education and policing,

sectors that is represented by powerful professions, professions that have had a high degree of autonomy and internal systems for control. Rhetorically she asks, as a university professor, how universities are going to increase the quality and on the same time fulfill the political goal to exempt 50 per cent of an age group into the universities. O'Neill is representing the traditional critic of accountability systems from the view of the old traditional professions as physicians, university professors and teachers.

The discourse about trust and mistrust makes an assumption that institutions and professions had trust and that that trust has eroded. It is little evidence that supports the assumption that sometime in history the public had more trust in public institutions or professions than today. The trust in public institutions can have been dependent on an uneducated public that did not have any other option than trust the professions and institutions that were assigned to solve complex functions in society. To reestablish an uneducated public will probably increase trust and faith in institutions and professions but are not supported in any societies. The arguments from the trust advocates rest on a utopian concept of societies that was built on trust that the accountability system seems to have eroded.

Power understands audit as an export from financial context to non-financial context. One of the interesting points in the mistrust arguments is that behind the mistrust of public institutions is it. At the same time as the suspicion is increasing the quality indicators are

Economists are often in the front line to advocate accountability with a focus on the lack of output related to the resources put into the system. Economists naturally emphasize and build theories around how institutions or private companies can be more effective and maximize the output. They focus on how to create systems that make schools and hospitals more *cost effective*, but do not offer few theories or solutions on how to be a *better* school or hospital. Economists are criticizing to lead public institutions to believe that keeping the budget and act in a way that maximizes budgets is the main purpose and the economic focus supersedes the core function of the institution. Economy is an essential means for public institutions to meet goals, but not a goal in itself. Economists can explain the economic factors related to output and how economic systems can act as incentive and steering features in the public sector, but do not discover or invent new medicine or learning methods. Economists are in the front line to promote accountability in the public sector. Accountability has been closely relying on economic theories rather than political theories.

Theories of accountability have to be attached to theories of welfare states. The Scandinavian welfare state differs historically and ideologically from liberal and corporative states (Esping-Andersen, 1990; 1989). In the liberal welfare state as Canada and the US is the right to education linked to the concept of democracy, understood as a human right and as a foundation for the democracy. In the Central European states are welfare institutions, as schools, part of their corporative ideology, linked to different non-state movements. In Scandinavia, the social democratic welfare states, education is understood as a social right that is established and secured by the political system.

A definition of educational accountability policy is often followed by an outline of an educational accountability system. Elmore *et al.* 1996 define the *new educational accountability policy* by referring to three practical features; *student achievement tests, results published on school level and some kind of sanctions related to weak scores* (Elmore, Abelman, & Fuhrman, 1996). Elmore's description captures the essential features of contemporary cross-national educational accountability policy.

In the United States context the policy is a part of the field of education theory (Bobbitt, 1918, 1941; Carnoy, Elmore, & Siskin, 2003; Elmore, 1997; Elmore *et al.*, 1996; Lessinger & Tyler, 1971; Tyler, 1971) and history (Spring, 2005). Monitoring and assessment of instruction is a systemic feature of American curriculum tradition and research. This research tradition is accompanied by a strong belief in the link between students' performances in achievement tests and the quality of the school. This link is not found in the continental didactic tradition in the same way as in the curriculum theory tradition in the USA.

Educational accountability research in the USA has mostly focused on the effects and consequences of educational accountability at district level (Amrein & Berliner, 2002; Berliner, 2005; Elmore, 2003; Elmore & Fuhrman, 2001; Elmore, 1996) and at school level (Diamond, 2012; Diamond, Spillane, & Northwestern Univ. Evanston IL. Inst. for Policy Research, 2002; Mintrop, 2003, 2004a, 2004c; Sadovnik, O'Day, Bohrnstedt, & Borman, 2013). Less research has been conducted to explore the political ideas and beliefs behind the policy. An exception is work by Jal Mehta that has explored how the paradigm of knowledge society has created a political demand for educational

accountability policy in the USA (Mehta, 2013). Richard Elmore's work has emphasized the political expectations behind the policy and so explored some of the ideas and beliefs that are involved.

There isn't any strong educational accountability research tradition in Europe. If research exists, it is linked to the view of educational accountability as part of New Public Management or as a neo-liberal colonization of the national education system (Biesta, 2004; 2005). It is viewed as vehicle of market forces that drive the education system. The dominant critical theory research tradition links accountability policy to their common and general critique of neo-liberal ideology (Gordon & Whitty, 1997; Olssen, 2006; Olssen, Codd, & O'Neill, 2004; Olssen & Peters, 2005). There is little, if any, education research in the continental tradition on accountability that doesn't convey a critique of the system or link the policy to neo-liberal ideology. Neo-liberal ideology gives the state a role, in contrast to classic liberalism, in creating a market by providing preconditions for competition and choice (Olssen & Peters, 2005). It is about giving the hidden hand, the market mechanisms, a helping hand (Gordon & Whitty, 1997). Educational accountability is in the critical tradition viewed as an instrument to provide a quasi-market in public services or to implement market forces in a hitherto market force free system (Bartlett & Le Grand, 1993; Le Grand, 2001; Le Grand & University of Bristol . School for Advanced Urban Studies, 1990). The marketization of the education system is one of the main targets for critical education theory (Giroux, 2005) and accountability is viewed as a tool in the marketization process. The research does not include any empirical studies that can confirm that accountability policy is creating a quasi-market in education or that states are introducing accountability as a tool for a marketization of the education sector. OECD has conducted a study of the use of different educational accountability test systems among 35 of their member countries (OECD, 2011). The study distinguishes between three types of educational accountability; regulatory, performance and market accountability. The traditional input based regulatory accountability is visible in all countries. All the 35 countries have some kind of performance accountability, but market-based accountability is scarcely used in any of the 35 countries in the study.

Market accountability, which refers to the competitive pressures on schools, varies considerably across countries. While most countries permit diverse forms of school choice, in practice, the proportion of students practicing choice is more limited. Student choice does not seem to be a part of the international education policy. (OECD, 2011, p. 441)

Gert Biesta frames his critique in a description of an accountability culture (Biesta, 2004; 2005). This culture is transforming the relation between parents and school, to consumer and provider. It is viewed as antidemocratic in its nature and as a de-politicization of relations between students/parents and teachers/school. The critical theory position on accountability involves an understanding of schooling and education as an activity that earlier was a non-market arena, a place for exchange of public goods free from market forces; i.e. without a provider and a consumer or without a demand and provider. Neo-liberal ideology represents a marketization of a relationship that had been free from human choices and asymmetric power. Such critiques are often accompanied by an assumption of a previously strong relation of trust between professions and public, and a sudden rise of mistrust of public services that is more or less constructed by a rational neo-liberal policy (O'Neill, 2002c). Accountability in this sense represents capitalism for neo-Marxist-inspired critical theory. Autonomy for the teaching professions somehow is supposed to act as a bulwark against the market forces, by virtue of an internalized responsibility in the professional community (Biesta, 2004). The quality and equal distribution of goods is assumed to be secured by actions that embody the *mores* and ethics developed in the professional community as a self-regulating force. External direction of the system only serves to disrupt the professional accountability that secures equal quality and equal distribution. Research has not supported these claims; we do not have empirical studies of the distribution of education as public goods that show equal distribution or studies that confirm an asymmetric relation of trust between the public and the professions.

Student achievement tests are in the continental tradition linked to an internal steering of the system; i.e. school based development and information to the school bureaucracy. The democratic aspect of the assessment systems is not highlighted reflected and no distinction is made between data-driven school based development and accountability as a part of the democratic system (Dalín, 1982; Dalín & Rust, 1983). Research has seen national tests as tools to inform teachers, not as information for the public (Altrichter & Merki, 2010). In the US context, it is expected that schools and teachers themselves acquire knowledge of their students' learning process and use common standardized tests to make comparisons. External tests are in the US context related to the demand for accountability.

In the US research tradition, there is a clear distinction between high stake testing and general accountability policy. In the European context, the distinction is often overlooked. Accountability as transparency about quality of education in for example basic skills isn't a political conflict area, but high stake testing related to sanctions and a relocation of jurisdiction to conduct schooling on a basis of results is a contentious political issue (Carnoy et al., 2003; Elmore, 2003). The effects of *high stake* accountability policy is a core issue in current US research (Amrein & Berliner, 2002; Berliner, 2005). In Europe, this research is often understood as being critical of educational accountability policy, but it is a critic against the consequences of high stake testing not the democratic right to transparency.

Public institutions can be capture by a culture and by individuals who is not acting to fulfill the public function, but act more in their own interest. The accountability mechanism in Athenian had the purpose to put official accountable for the assembly. Educational accountability has to be understood as a part of the democratic right of the public for insight in the education system.

Bibliographical references

- Altrichter, H., & Merki, K. M. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Springer.
- Amrein, A. L., & Berliner, D. C. (2002). High-Stakes Testing & Student Learning. *Education Policy Analysis Archives*, *v10 n18 Mar 2002*.
- Bartlett, W., & Le Grand, J. (1993). *Quasi-markets and social policy*. Basingstoke: Macmillan Press.
- Berliner, D. (2005). Our Impoverished View of Educational Reform. *Teacher College Record*.
- Biesta, G. J. (2004). Education, accountability, and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, *54*(3), 233-250.
- Biesta, G. J. J. (2004). Education, Accountability, and the Ethical Demand: Can the Democratic Potential of Accountability Be Regained? *Educational Theory*, *54*(3), 233-250.
- Biesta, G. J. J. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, *25*(1), 54-66.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Boston, New York etc.: Houghton Mifflin Company.
- Bobbitt, J. F. (1941). *The curriculum of modern education* (1st ed.). New York: McGraw-Hill Book Company, inc.
- Bovens, M. (2007). Analysing and Assessing Accountability: A Conceptual Framework1. *European Law Journal*, *13*(4), 447-468.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: a core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Carnoy, M., Elmore, R. F., & Siskin, L. S. (2003). *The new accountability: high schools and high-stakes testing*. New York: RoutledgeFalmer.
- Dalin, P. (1982). *Skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P., & Rust, V. D. (1983). *Can schools learn?* Windsor: Nfer-Nelson.
- Diamond, J. B. (2012). Accountability policy, school organization, and classroom practice: Partial recoupling and educational opportunity. *Education and Urban Society*, 0013124511431569.
- Diamond, J. B., Spillane, J. P., & Northwestern Univ. Evanston IL. Inst. for Policy Research. (2002). High Stakes Accountability in Urban Elementary Schools: Challenging or Reproducing Inequality? Institute for Policy Research Working Paper (No. IPR-WP-02-22). Illinois: Institute for Policy Research, Northwestern University, 2040 Sheridan Road, Evanston, IL 60208-4100. Tel: 847-491-3395; Fax: 847-491-9916; e-mail: ipr@northwestern.edu; Web site: <http://www.northwestern.edu/IPR>.
- Dubnick, M. J. (2002). *Seeking salvation for accountability*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association.
- Dubnick, M. J., & Frederickson, H. G. (2011). *Accountable governance: problems and promises*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Elmore, R. (2003). Accountability and Capacity. In M. Carnoy, R. Elmore & L. S. Siskin (Eds.), *The new accountability: high schools and high-stakes testing*. New York: RoutledgeFalmer.
- Elmore, R., & Fuhrman, S. H. (2001). Holding Schools Accountable: Is it working? *Phi Delta Kappan*, *83*(1), 67-70,72.
- Elmore, R. F. (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, *66*(1), 1-26.
- Elmore, R. F. (1997). The Politics of Education Reform. *Issues in Science and Technology*, *14*(1), 41-49.
- Elmore, R. F. (2003). The challenges of accountability. *Educational Leadership*, *61*(3), 6-10.
- Elmore, R. F., Abelmann, C. H., & Fuhrman, S. H. (1996). The New Accountability in state Education Reform: From Process to Performance. In H. F. Ladd (Ed.), *Holding schools accountable*. Washington D.C.: Brookings Institution.
- Elster, J. (1999). Accountability in Athenian politics. *Democracy, accountability, and representation*, *2*, 253.

- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism* (Vol. 6): Polity press Cambridge.
- Esping-Andersen, G. (1989). The three political economies of the welfare state. *Canadian review of sociology/Revue canadienne de sociologie*, 26(1), 10-36.
- Giroux, H. A. (2005). Kids for Sale: Corporate Culture and the Challenge of Public Schooling. In H. S. Shapiro & D. E. Purpel (Eds.), *Critical social issues in American education: democracy and meaning in a globalizing world* (3rd ed ed.). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Giroux, H. A. (2005). The terror of neoliberalism: Rethinking the significance of cultural politics. *College Literature*, 32(1), 1-19.
- Giroux, H. A. (2011). Education and the Crisis of Public Values: Challenging the Assault on Teachers, Students, and Public Education. Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education. Volume 400: Peter Lang New York.
- Gordon, L., & Whitty, G. (1997, March 24-28). *Giving the 'Hidden Hand' a Helping Hand? The Rhetoric and Reality of Neo-Liberal Education Reform in England and New Zealand*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago IL.
- Grant, R. W., & Keohane, R. O. (2005). Accountability and abuses of power in world politics. *American Political Science Review*, 99(1), 29-43.
- Le Grand, J. (2001). The Quasi-market Experiments in Public Service Delivery: Did it work? Paper presented at the Pontignano
- Le Grand, J., & University of Bristol . School for Advanced Urban Studies. (1990). *Quasi-markets and social policy*. Bristol: School for advanced urban studies, University of Bristol.
- Lessinger, L. M., & Tyler, R. W. (1971). *Accountability in education*. Worthington, Ohio: C. A. Jones Pub. Co.
- Mehta, J. (2013). The allure of order : high hopes, dashed expectations, and the troubled quest to remake American schooling. Oxford: Oxford University Press.
- Mintrop, H. (2003). The Limits of Sanctions in Low-Performing Schools: A Study of Maryland and Kentucky Schools on Probation. *Education Policy Analysis Archives*, v11 n3 2003.
- Mintrop, H. (2004a). High-Stakes Accountability, State Oversight, and Educational Equity. *Teachers College Rec*, 106(11), 2128-2145.
- Mintrop, H. (2004c). Schools on probation : how accountability works (and doesn't work). New York: Teachers College Press.
- Mulgan, R. (2000). "Accountability": An ever-expanding concept? *Public Administration*, 78(3), 555-573.
- Mulgan, R. (2003). Holding power to account : accountability in modern democracies. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- O'Neill, O. (2002a). *Autonomy and trust in bioethics*. Cambridge University Press.
- O'Neill, O. (2002c). *A question of trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odugbemi, S., & Lee, T. (2010). Accountability through public opinion: from inertia to public action: World Bank-free PDF.
- OECD. (2011). How are schools held accountable? *Education at a Glance 2011: OECD Indicator* (pp. 429-449): OECD.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213-230.
- Olssen, M., Codd, J. A., & O'Neill, A.-M. (2004). Education policy: Globalization, citizenship and democracy: Sage.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Power, M. (1994). *The audit explosion*. London: Demos.
- Power, M. (1997). *The audit society: rituals of verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Power, M. (2003a). Auditing and the production of legitimacy. *Accounting, organization and society*, 28, 379-394.
- Power, M. (2003c). Evaluating the Audit Explosion. *Law & Policy*, 25(3), 185-201.
- Przeworski, A., Stokes, S. C., & Manin, B. (1999). *Democracy, accountability, and representation* (Vol. 2): Cambridge University Press.
- Sadovnik, A. R., O'Day, J. A., Bohrnstedt, G. W., & Borman, K. M. (2013). No Child Left Behind and the reduction of the achievement gap: Sociological perspectives on federal educational policy: Routledge.
- Scholte, J. A. (2004). Civil society and democratically accountable global governance. *Government and Opposition*, 39(2), 211-233.
- Sinclair, A. (1995). The chameleon of accountability: forms and discourses. *Accounting, organization and society*, 20(2/3), 219-237.
- Spring, J. H. (2005). *The American school, 1642-2004* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Strathern, M. (2000). Audit cultures : anthropological studies in accountability, ethics and the academy. London: Routledge.
- Tyler, R. W. (1971). Accountability in perspective. In L. M. Lessinger & R. W. Tyler (Eds.), *Accountability in Education* (pp. 1-4). Worthington, Ohio: C. A. Jones Pub. Co.
- Wittgenstein, L. (1968). *Philosophical investigations; the English text of the third edition*. New York: Macmillan.

POLÍTICAS CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DOCENTES

Maria Cândida Sérgio
Secretaria de Educação de Pernambuco, Brasil

José Carlos Morgado
Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Introdução

Nos últimos anos, os investimentos em mudanças no sistema educacional brasileiro deram visibilidade a avanços nas políticas educacionais, definidas e implementadas com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino¹⁹⁹. É nesse contexto que o Ensino Médio tem ocupado um lugar de destaque e provocado debates no cerne da educação brasileira, tendo como referência a sua organização temporal e pedagógica, bem como os objetivos que tenta concretizar na perspectiva de atender às necessidades dos estudantes tanto do Ensino Regular como da Educação de Jovens e Adultos – EJA²⁰⁰. Tais mudanças decorrem, em grande parte, das exigências de um mundo globalizado, organizado agora na base de novos conceitos e formas de inserção social. Acresce o facto de as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens corroborarem essas transformações e favorecerem a emergência de um modelo social que se funda no conhecimento e valoriza as competências. Assim se compreende que hoje se exija às escolas que preparem os jovens com os conhecimentos necessários para se integrarem num mundo que se reconfigura constantemente e para darem resposta aos inúmeros desafios com que se vão deparar, o que implica que se apropriem dos elementos fundamentais para o efetivo exercício da cidadania e do trabalho.

De acordo com a LDB n.º 9.394/96, os princípios gerais que orientam a reforma curricular no Ensino Médio devem valorizar a consecução de uma formação específica, o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, incidindo na seleção e análise de informação, e o aprofundamento das capacidades de aprender, de inovar e de utilizar a informação e o conhecimento, como contraponto ao simples exercício da memorização que caracterizou durante muito tempo [e ainda caracteriza em alguns casos] esta modalidade de ensino. É evidente que as mudanças curriculares que se vaticinam para o sistema educativo devem considerar todas as *nuances* dos perfis dos sujeitos a formar no Ensino Médio, tanto no Ensino Regular como na modalidade EJA²⁰¹, bem como as suas características, necessidades e ritmos de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, o currículo para o Ensino Médio deve ser re(organizado) em função de dois fatores relevantes:

As mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências da sociedade. (Brasil, 2011, p. 6)

Nesta perspectiva, prevêem-se possibilidades de os sujeitos, até então excluídos, terem oportunidade de continuar os estudos após a conclusão do Ensino Médio, última etapa da educação básica, ou de retornar à escola, por terem compreendido a relevância da escolaridade, agora atualizada em função das novas exigências do mundo do trabalho.

Tendo em conta as considerações que acabámos de referir e a investigação que realizámos, abordaremos neste estudo as implicações das políticas curriculares no *tempo curricular* e nas *práticas docentes* do Ensino Médio da EJA.

¹⁹⁹ Trabalho financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

²⁰⁰ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (Brasil, 2006, p. 14).

²⁰¹ A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade do ensino fundamental e do Ensino Médio, dando oportunidade a jovens e adultos para iniciar e/ou dar continuidade aos seus estudos (Brasil, 2013: 1).

Políticas curriculares e *tempo curricular* no Ensino Médio da EJA

De acordo com o preceituado na atual Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a EJA deve atender aos interesses e necessidades dos indivíduos que tenham uma determinada experiência de vida, participem no mundo do trabalho e, conseqüentemente, disponham de uma formação diferenciada das crianças e dos adolescentes a quem se destina o ensino regular. É nesse sentido que esta modalidade de ensino é também compreendida como educação recorrente ou como educação contínua e permanente.

No entanto, na prática, temos vindo a constatar que a EJA, ao nível das políticas públicas e das políticas educativas e curriculares, tem despertado poucas preocupações. Os sistemas de ensino têm assegurado novas oportunidades educacionais aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar estudos na idade regular, embora essas oportunidades estejam aquém das que são propiciadas aos estudantes que frequentam o Ensino Médio regular.

As políticas curriculares, definidas e implementadas no âmbito da ação governamental, à semelhança do que se passa com outras modalidades de ensino, norteiam o desenvolvimento da educação, do currículo e do *tempo curricular* na EJA. Além disso, as políticas curriculares têm vindo a fazer parte de um debate que carece de maior atenção, já que delas depende, em grande parte, muito do que se ensina e aprende na escola. É nesse sentido que Pacheco, ao refletir sobre a natureza e o alcance de tais políticas, afirma que:

A política curricular representa a racionalidade do processo de desenvolvimento do currículo, nomeadamente com a regulação do conhecimento, que é a face visível da realidade escolar, e com o papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto educativo. (2002, p. 14)

Acrescenta, ainda, o autor (*idem*) que as políticas curriculares são condicionadas pela racionalização típica das políticas administrativas, que estabelecem regulações no sistema educacional e, de forma contundente, na organização curricular. Daí que sejam descritas como um conjunto de prescrições, normas, leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser organizado e ensinado nas escolas. Trata-se, de acordo com Lopes de "uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares" (2006: 39).

Assim se compreende que a regulação seja vista como um elemento estruturante das políticas curriculares, embora atualmente tais políticas sejam definidas e implementadas num contexto de cariz neoliberal, marcado por uma intensa globalização, o que condiciona e influencia, significativamente, as ações do Estado no campo educacional, com reflexos ao nível da organização e do currículo que aí se desenvolve. É nesta linha de pensamento que consideramos importante refletir sobre as implicações das políticas curriculares no *tempo curricular* e nas *práticas docentes* da EJA.

A esse respeito, Elias reconhece o tempo como um elemento essencial na organização/concretização do fenómeno educativo, uma vez que, em simultâneo, assume funções de "coordenação e integração" (1998: 45). Daí a preponderância que a definição dos calendários e dos tempos escolares assume, dadas as funções regulatórias que lhe estão associadas e o papel que desempenham tanto ao nível da organização e funcionamento da escola, como da conceção e concretização dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no seu interior.

A este respeito, Hargreaves alerta para o facto de a questão do tempo ter vindo a ser problematizada no campo do conhecimento e da educação não só como mero recurso organizativo, quantificável e linear, de ordenamento e controlo do sistema educativo e das práticas docentes e discentes na sala de aulas, mas também como um artefacto cultural, não devendo, por isso, ser inimigo da liberdade e da produção dos professores, nem da aprendizagem dos estudantes, mas "seu companheiro de caminho e seu apoio" (1992: 53).

Acresce o facto de a regulação ser um elemento essencial no nosso estudo, tanto em termos pedagógicos como políticos, uma vez que está intimamente associada aos efeitos das políticas vigentes no *tempo curricular*, aqui entendido como uma entidade concreta, no âmbito da qual

(...) se estabelecem relações político-pedagógicas, onde se dá o trabalho entre sujeito ensinante e sujeito aprendente na compreensão e apropriação do conhecimento; como produto das determinações estruturais legais, político-administrativa e das relações entre os sujeitos que atuam na escola. (Sérgio, 2009, p. 53)

Esses efeitos, e suas consequências, não podem analisar-se à margem do atual modelo de gestão neoliberal e das formas que veicula para governar as pessoas, a escola, o currículo, o tempo e a aprendizagem, nem das mudanças geradas pela globalização, "onde o ato de ensinar e a subjetividade do professor sofrem profundas mudanças com o panopticismo da gestão de qualidade e excelência" (Ball, 2004, p. 1118). Neste quadro, a política é considerada um instrumento de poder, usado pelas instituições administrativas, e o currículo oficial um documento de trabalho que simboliza e expressa essa forma de poder, prevalecendo, neste caso, o papel centralizador do Estado que, embora agregando interesses diversos, não deixa de fazer prevalecer intencionalidades específicas que considera relevantes na formação dos sujeitos.

É nesta perspectiva que o Ensino Médio da EJA tem sido, temporal e curricularmente, organizado o que, de certa forma, justifica que em termos de formação pessoal e profissional esta modalidade de ensino não tenha conseguido responder de forma cabal aos desafios que lhe foram sendo colocados. Na opinião de Rummert e Ventura (2007, p. 4), essa incapacidade de resposta da EJA não pode dissociar-se do facto de o discurso oficial que propala a valorização desta modalidade de ensino não ser acompanhado de "ações concretas" que contribuam para alterar a matriz curricular vigente, com a conseqüente superação da exclusão educativa e cultural que ainda existe nesse terreno. Esta visão é corroborada por Morgado (2003) quando reconhece que, apesar das mudanças introduzidas no ensino e na aprendizagem, em termos curriculares continuam a prevalecer a lógica do currículo nacional, o peso da prescrição e o controlo do currículo por parte da administração central, tanto ao nível da forma como da substância.

Na opinião de Rummert e Ventura (2007) a EJA continua a ser uma modalidade de ensino política e pedagogicamente frágil por causa das políticas vigentes não terem conseguido democratizar o acesso, não terem criado condições para aumentar a permanência do estudante na escola e não terem contribuído para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Esta situação não deixa de ser interessante sobretudo se tivermos em conta que essas políticas produzem efeitos consideráveis no campo da educação, sobretudo, no currículo, na gestão e nas *práticas docentes*, bem como espaço-tempo de aprendizagem dos sujeitos da EJA.

Consequentemente, podemos afirmar que a educação é um dos campos que sofre maiores influências das políticas curriculares, uma vez que é através dela que se tornam possíveis mudanças e transformações na vida dos sujeitos. Daí a escola desempenhar um papel fundamental na formação global dos indivíduos, destacando-se, consideravelmente, o professor e as *práticas docentes* que concretiza. Como afirma Morgado:

Uma das tarefas mais nobres dos professores é a de conseguirem que os alunos desenvolvam capacidades autónomas de aprendizagem, o que só é possível se lhes proporcionarem a integração de campos de desenvolvimento e experiências que permitam aos estudantes uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade em que vivem. (2011, p. 393)

Perante o exposto, constatamos a importância da escola, do professor e, de forma mais contundente, do *tempo curricular* na conceção e operacionalização do fenómeno educativo, uma vez que se configura como um elemento relevante na materialização do currículo que norteia o ensino e a aprendizagem dos estudantes da EJA, modalidade secundarizada pelas políticas públicas e curriculares no Brasil. Essa secundarização tem contribuído para que o *tempo curricular* condicione as *práticas docentes* no Ensino Médio da EJA, tornando-as distantes dos anseios e necessidades dos sujeitos que a frequentam.

Currículo e prática docente no Ensino Médio da EJA

No cenário atual, analisar a escola como espaço de produção do conhecimento e a sala de aula como espaço/tempo de materialização desse processo, isto é, do currículo em ação, implica

(...) reconhecer a impossibilidade de se indicar um único fator que responda pelo sucesso ou fracasso de um sistema educacional, cujo funcionamento depende de uma rede de elementos sociais, culturais, políticos, económicos e educacionais, que se articulam diferentemente em diferentes situações. (Moreira, 2014, p. 77)

Tendo em conta os aspetos referidos, para compreender a articulação entre o currículo e prática docente é necessário perceber como é que a escola está organizada à luz das atuais políticas educacionais e compreender os seus objetivos e funcionalidades para determinadas classes sociais.

Referimo-nos a prática docente no sentido que lhe é consignado por Souza (2007), isto é, como uma prática interconectada com a prática pedagógica, capaz de gerar uma ação coletiva de formação do sujeito humano. Para Tardiff essa prática “constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, categoria tão importante e tão rica em valores, em significados e em realidades quanto o trabalho, a técnica, a arte ou a política (...)” (2002, p. 152). Nesta ordem de ideias, quando organizamos a prática docente na EJA estamos, apenas, a tentar configurar uma atividade específica do professor, que tem a responsabilidade de organizar e sistematizar os conhecimentos e os saberes necessários para a formação dos estudantes. Dito de outro modo, a prática docente permite concretizar o que se designa por *currículo em ação*, isto é, o currículo vivenciado na teoria e na prática da sala de aulas, também designado por “currículo real” ou “currículo operacional” (Pacheco, 2007, p. 51).

É importante referir que esta prática é regulada pelas políticas educativas e curriculares vigentes, de cariz neoliberal, com reflexos no modo como se concretiza o currículo e no tempo que lhe é destinado para esse efeito e que designamos por *tempo curricular*. Acresce o facto de a atual (re)organização do currículo se cingir à emergência de uma nova tomada de consciência sobre o *tempo curricular*, com reflexos na forma como o professor organiza o seu tempo para o trabalho e no trabalho.

A propósito destas alterações, Morgado (2014) alerta para o facto de as políticas públicas implementadas nos últimos anos terem marcado decisivamente as principais mudanças sociais e influenciado as políticas educativas e curriculares, com impacto no terreno educativo, em particular na ênfase que passou a ser consignada ao conceito de *standards* e à assumida (sobre)valorização dos resultados. Estas alterações contribuíram para que os contextos de ensino se passassem a configurar como “produtores de identidades técnicas”, uma vez que, afirma Pacheco (2007), passaram a avaliar e responsabilizar os professores mais pelo lado dos resultados dos alunos do que pelo seu lado mais pessoal e pela gestão dos processos de aprendizagem. Estas alterações acabaram por gerar uma série de efeitos negativos ao nível da educação, em particular no seio da classe docente que, de repente, viu aumentar a sua carga de trabalho e “compelida” a recorrer a estratégias de valorização de resultados, muitas vezes em detrimento dos processos de ensino-aprendizagem que permitiriam obtê-los.

Como se compreenderá, os efeitos negativos que as mudanças que acabámos de referir geraram tiveram um impacto significativo na EJA, uma vez que não propiciaram quaisquer avanços em termos materiais ou mesmo simbólicos na vida dos estudantes nem evitaram que a EJA continuasse a ocupar um lugar secundarizado no “xadrez” educativo.

Um dos aspetos mais flagrantes diz respeito, precisamente, ao *tempo curricular* que lhe está consignado em termos formativos, quando comparado com o denominado ensino regular. A diferença entre o *tempo curricular* do Ensino Médio Regular e do Ensino Médio da EJA é muito significativa: enquanto o primeiro é de três anos, com uma carga horária de, no mínimo, 2400 horas, o segundo é de um ano e seis meses, com uma carga horária mínima de 1200 horas para o horário noturno. A este respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos consideram que:

Sendo os jovens e adultos que estudam na EJA no Ensino Médio noturno, estudantes trabalhadores, uma vez que essa modalidade, é maioritariamente oferecida nesse período, deve especificar uma organização curricular e metodológica que pode incluir ampliação da duração do curso, com redução da carga horária diária e da anual, garantindo um mínimo total de 1.200 horas. (Brasil, 2000, pp. 16-17)

Assim se compreende que o currículo e a prática docente tenham de assumir especificidades peculiares para poderem atender ao perfil esperado dos estudantes da EJA. Ao mesmo tempo, os professores deparam-se no terreno com um importante desafio teórico-metodológico no âmbito escolar que diferencia o Ensino Médio regular e o Ensino Médio da EJA, ainda que, no que diz respeito aos direitos dos estudantes, a legislação preveja que devam ser idênticos. Na verdade, a realidade tem vindo a demonstrar que esses direitos se têm revelado bem diferentes, sobretudo nas vozes dos estudantes e dos professores da EJA, como podemos constatar no estudo que apresentamos a seguir.

Descrição do estudo

Como tivemos oportunidade de referir, o estudo que a seguir se apresenta integra-se num projeto mais amplo que parte do pressuposto de que as políticas curriculares determinam, em grande parte, as condições de funcionamento

do currículo nas escolas e nas salas de aula. Nesse sentido, tornou-se importante compreender como é que essas políticas interferem na organização do *tempo curricular* na EJA e que efeitos produzem nas práticas pedagógicas dos professores que aí trabalham. Paralelamente, o estudo contribuiu para desocultar alguns problemas que perpassam esta modalidade de ensino e que urge alterar se pretendermos dignificar o trabalho que os professores e os estudantes aí desenvolvem.

Opções metodológicas

Ao referir a metodologia utilizada no estudo, importa, desde logo, clarificar qual o conceito de metodologia que perfilhamos. Para Minayo a metodologia “é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (1994, p. 16). Um pensamento corroborado por Coutinho ao afirmar que o termo metodologia “surge na literatura para designar os diversos meios que ajudam e/ou orientam o investigador na sua busca do conhecimento” (2014, p. 24). Assim, reconhecemos que o termo metodologia se refere a um conjunto de procedimentos que, norteados por objetivos de pesquisa previamente definidos, permitem encontrar respostas para as problemáticas em análise.

No nosso caso, dada a natureza do objeto do estudo, optámos por realizar uma abordagem qualitativa uma vez que, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), corporiza um trabalho aturado de recolha de dados que tem como fonte privilegiada o ambiente natural, no qual o investigador é o principal instrumento.

População-alvo

A temática em análise – influência do *tempo curricular* nas práticas docentes no Ensino Médio na EJA – levou-nos a optar por uma escola que oferecesse esta modalidade de ensino. Assim, o processo investigativo que desenvolvemos abrangeu duas salas de aulas de uma escola pública do município de Recife, Pernambuco-Brasil, ambas do Ensino Médio da EJA. A escola funciona em três turnos letivos, sendo o período noturno destinado a esta modalidade de ensino.

No que diz respeito aos participantes no estudo, optámos por agrupar os estudantes do Ensino Médio da EJA por terem características semelhantes, num total de 82 estudantes com idades compreendidas entre os 19 e os 57 anos, embora na fase da investigação que serve de base a este texto tivessem apenas sido envolvidos 16 estudantes. Quase todos os estudantes estão inseridos no mercado laboral, em diversas profissões, nomeadamente empregadas domésticas, artesãos, balconistas, almoxarife, cuidadoras e vendedores.

O estudo envolveu, ainda, 8 professores das diversas disciplinas na base das quais se estrutura a matriz curricular para o Ensino Médio na EJA. A nossa pesquisa incidiu, especificamente, nos módulos²⁰² II e III.

Técnicas de recolha de dados

Como técnicas de recolha de dados optámos pela realização de entrevistas, pela observação não participante e pela análise documental.

No primeiro caso, a realização de entrevistas semiestruturadas, em particular em *focus group*, é um método de investigação consolidado, sendo a entrevista realizada não de forma individual, mas a um grupo de participantes no estudo. A esse respeito, Morgan reconhece a realização de grupos focais como uma “técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador”.

²⁰² O Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Pernambuco é organizado por módulos (1º, 2º e 3º), com uma carga horária de 1.500 horas, sendo 500 horas para cada módulo em um ano e seis meses. Fonte: (Resolução do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco (CEE/PE n.º 2/2004). <http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/RESOLU%C3%87%C3%83-CEE-PE-N%C2%BA-02-2004.PDF>.

Acrescenta, ainda, que “esta técnica ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e a entrevista em profundidade” (1997, citado por Gondim, 2003, p. 151).

A realização de entrevistas em *focus group* visa explorar percepções, experiências e significados, dando voz aos sujeitos que convivem num mesmo contexto. Para Krueger e Casey a realização de um *focus groups* deve obedecer aos seguintes requisitos: (i) abranger um número ideal de participantes – entre 5 e 10; (ii) a composição do grupo ser homogénea; (iii) a entrevista ao grupo deve ser realizada por um moderador, podendo ser acompanhado por um assistente; (iv) as sessões não devem exceder 2 horas; (v) as sessões devem ser focalizadas num tópico de interesse para o grupo (2000, citados por Coutinho, 2014, p. 143).

No nosso caso, as entrevistas em *focus group* abrangeram 16 estudantes, 8 que nessa altura frequentavam o módulo II e 8 que frequentavam o módulo III e, 8 professores das disciplinas que integram a matriz curricular do curso. As entrevistas foram moderadas pela investigadora, tendo a mesma sido apoiada por uma assistente.

Outra técnica utilizada foi a observação não participante que permitiu, *in loco*, recolher dados essenciais para compreensão da problemática em estudo. Convém lembrar que, de acordo com Morgado esta técnica se socorre de procedimentos diferentes dos utilizados na observação participante, já que “O investigador se limita a observar e recolher informações, não interagindo nem intervindo com o grupo em estudo” (2012: 91). Para ser possível recorrer a esta técnica conversámos com a gestora da escola, a que apresentámos o nosso plano de trabalho, tendo posteriormente dado conta do mesmo aos professores e aos estudantes que iríamos observar. Após esses contactos e de termos esclarecido todas as dúvidas que nos foram colocadas, os professores e os estudantes em apreço consentiram a presença da investigadora na sala de aulas por um período de, aproximadamente, um mês e meio em cada módulo.

Na recolha de dados procedemos, ainda, a uma análise de documentos diretamente relacionados tanto com a temática em análise como com o contexto em que decorreram as entrevistas e a observação não participante, o que nos permitiu desvelar alguns princípios e diretrizes que norteiam os processos de ensino-aprendizagem neste contexto, bem como algumas ideologias que lhes estão subjacentes e que, de forma direta ou indireta, acabam por condicionar todo o processo.

Técnica de tratamento de dados

Como técnica de tratamento de dados recorreremos à análise de conteúdo. Sendo uma recorrentemente utilizada na investigação qualitativa, a análise de conteúdo permite uma leitura mais profunda das comunicações, utilizando para o efeito “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2011, p. 38).

Ora, tendo em linha de conta que, no nosso estudo, os discursos e os documentos são dispositivos relevantes e necessários para investigar e compreender as implicações das políticas curriculares na organização do *tempo curricular* e nas práticas docentes no Ensino Médio na EJA, o recurso à análise de conteúdo pareceu-nos pertinente uma vez que esta técnica permite analisar dados transcritos, bem como outros tipos de dados recolhidos na forma textual (discursos, narrativas, notas de campo, materiais históricos), garantindo, assim, uma compreensão mais situada e mais fundamentada do(s) fenómeno(s) em estudo.

Resultados preliminares

Considerando que este texto foi organizado a partir de um processo de investigação ainda em curso, apresentamos apenas alguns resultados obtidos através da observação não participante das práticas docentes e das entrevistas em *focus group*. Contudo, ainda que se trate de apresentar apenas resultados preliminares, os elementos recolhidos permitiram-nos identificar quatro aspetos dignos de registo.

a) Duração e organização das sessões letivas

O primeiro aspeto diz respeito ao *tempo curricular* das sessões letivas, aspeto que concluímos a partir da observação das *práticas docentes* ao longo dos módulos II e III. Assim, pudemos constatar que embora no horário oficial as aulas se iniciem às 18.40h e terminem às 22.10h, com sessões letivas de 40 minutos – tempo consignado a cada aula por estarmos em presença de horários noturnos –, na prática, as aulas iniciam-se entre as 19.00h e as 19h10 e terminam entre as 21.00h e as 21.20h.

A primeira e a última aula têm um *tempo curricular* reduzido. Se o professor tiver duas aulas seguidas com a mesma turma consegue desenvolver um trabalho mais profícuo. Quando isso não acontece, o tempo disponível não permite o recurso a metodologias nem a atividades promotoras de uma efetiva aprendizagem.

Em relação à utilização do manual escolar nas aulas, verificámos que, dos oito professores que trabalham com as turmas que participaram no estudo, apenas dois deles recorrem à utilização deste recurso didático. Os restantes afirmam que não concordam com a organização do manual, nem que os conteúdos a trabalhar nos três módulos do curso se insiram num único livro.

Todavia, não podemos deixar de referir o compromisso e o interesse dos professores pela aprendizagem dos estudantes. Apesar dos desafios e constrangimentos com que a EJA se depara, os professores conseguem construir uma relação respeitosa e amistosa com os estudantes, promovendo um trabalho produtivo, visível nas *práticas docentes* que observámos.

Convém ainda referir que as notas de campo produzidas no âmbito das observações que realizámos e os excertos das entrevistas em *focus group* permitiram verificar que os sujeitos envolvidos no estudo possuem percepções e pontos de vista próprios, capazes de dar sentido às suas práticas escolares. Para dar visibilidade a essas percepções, recorreremos a algumas afirmações de professores e de estudantes.

b) Concepções de tempo curricular

O segundo aspeto que registámos diz respeito às concepções dos estudantes e dos professores sobre o *tempo curricular* na EJA.

No que diz respeito aos estudantes, as opiniões recolhidas são unânimes, ainda que incidam mais na duração desse tempo, quando comparado com outras modalidades de ensino, do que na sua concepção. Consideram que é um tempo reduzido, tendo em conta o programa que têm de cumprir, e a diferença de tempo disponível quando comparado com o Ensino Médio Regular.

Eu acho o tempo curricular curto. É corrido para muita coisa que a gente quer aprender, quer saber, mas não dá. A matéria é resumida, o que nos obriga a buscar outras fontes, tais como livros e internet, senão a aprendizagem é reduzida. O tempo na escola é muito pouco. (A7-II)

Na minha opinião, o tempo curricular é desde o momento que a gente entra na escola, conversa com os colegas, e a hora da janta. É também o tempo em que os professores dão aulas. Às vezes não dá para aprender muita coisa porque é reduzido, mas é o tempo em que o professor ensina e a gente aprende. (A6-III)

No caso dos professores do Ensino Médio da EJA as concepções de *tempo curriculares* são mais contextualizadas.

Para mim, o tempo curricular é o período cronológico que temos para o nosso trabalho na sala de aula. É o tempo que temos para dar as aulas. É um tempo reduzido que, por norma, não permite uma abordagem mais aprofundada das temáticas, como gostaria de fazer dentro da realidade em que vivemos. (P3)

O tempo curricular é um tempo que precisa de ser adaptado. Precisamos preparar uma estrutura para cada período como é o caso da EJA. No período de seis meses a gente já tem que dosar os conteúdos para trabalhar. O tempo é bem menor na sala de aula, é preciso ajustar para trabalhar com a EJA no Ensino Médio, mas é dentro dele que organizamos o nosso trabalho, que passamos o conteúdo para os estudantes. (P6)

Não deixa de ser surpreendente que, relativamente ao *tempo curricular*, os estudantes valorizem mais a sua duração do que o modo como o mesmo é organizado e como poderia ser utilizado de forma mais produtiva, ainda

que considerem que essa redução interfira de forma negativa na concretização das aprendizagens e dos saberes de que necessitam para a sua inserção no mundo do trabalho ou num curso superior.

No caso dos professores, estes consideram que, na prática, a duração reduzida e a fragmentação do *tempo curricular* se reflete negativamente quer ao nível do tempo de permanência dos estudantes na escola, quer das relações pedagógicas que aí se desenvolvem, quer, ainda, da qualidade das aprendizagens nesta modalidade de ensino.

c) Efeitos das políticas curriculares

O terceiro aspeto que averiguámos junto dos inquiridos diz respeito aos efeitos das políticas curriculares na organização e desenvolvimento do currículo no Ensino Médio na EJA.

As opiniões dos estudantes permitem-nos compreender o que pensam sobre os efeitos das políticas curriculares nas práticas que vivenciam na escola e na sala de aula.

Eu acho que a política curricular é a lei que organiza a educação, incluindo o tempo destinado à Educação de Jovens e Adultos. A política curricular determina e a gente obedece. Só que devia haver mais estrutura na educação, na EJA, porque quando a gente terminar o curso não vai conseguir um trabalho com facilidade. Se a gente não tiver força de vontade não consegue nada. Eles só favorecem a eles mesmos. É uma política que não vê muito os estudantes. (A8-II)

Eu entendo a política curricular como a política das desigualdades porque trata a gente com muita diferença. O estudante da EJA é tratado com diferença em tudo, desde o tempo curricular até ao material didático. A política curricular no nosso país, no nosso Estado, trata os estudantes da EJA com muita diferença. Como é a política que define a educação poderia ser mais igual. (A4-III)

Eu concordo com os colegas. As políticas curriculares têm influência ruim na Educação de Jovens e Adultos, no tempo que a gente está na escola, nas matérias das disciplinas e nos materiais que temos para trabalhar. É muito assunto para pouco tempo, muitas vezes não conseguimos aprender porque trabalhamos e quando vimos estudar estamos pouco tempo na escola. Por isso, a influência da política curricular é nos estudos, no que a gente deixa de aprender porque o tempo é curto. (A6-III)

À semelhança do que aconteceu com os estudantes, as entrevistas foram muito importantes para conhecermos as opiniões dos professores sobre os efeitos das políticas curriculares no desenvolvimento do currículo.

Eu vejo a política curricular como algo que vem de cima para baixo e que, ao mesmo tempo, influencia a parte financeira e também a organização do currículo e os materiais didáticos que utilizamos no nosso trabalho. A política curricular determina como se organiza a educação e obriga a cumprir uma série de coisas, tais como a avaliação e os conteúdos que devemos abordar nas aulas. É uma política imposta. (P-6)

Eu penso que aquilo que a Secretaria de Educação propõe não tem nada a ver com a realidade. Existe uma distância muito grande entre o que é planejado nas Secretarias e o que é executado nas escolas porque não existe uma avaliação para saber como se está a processar o ensino. As políticas curriculares não são construídas coletivamente, são impostas de cima para baixo. Se está, ou não, a dar certo ninguém sabe. Como mensurar se está certo ou errado? (P-1)

As opiniões emitidas permitem-nos constatar que existem algumas semelhanças entre os professores e os estudantes acerca dos efeitos das políticas curriculares na forma como se organiza e concretiza o currículo no Ensino Médio da EJA, nomeadamente ao nível da verticalização do tempo, das práticas e do currículo, impossibilitando, como acontece noutros níveis/modalidades de ensino, a construção de um Projeto Político Pedagógico colaborativo e participativo, tanto para os docentes como para os estudantes.

Este assunto não é novo. Basta lembrar as análises de Sacristán (2000, p. 107), em que considera que “a política curricular é um campo ordenador, decisivo, com repercussões muito diretas sobre a prática da educação e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma”. Não podemos deixar de concordar com o autor, uma vez que as políticas curriculares determinam as condições de funcionamento do currículo nas

escolas e nas salas de aula, interferindo positiva ou negativamente nas *práticas docentes* e na aprendizagem dos sujeitos inseridos no Ensino Médio da EJA.

d) Influência do tempo curricular nas práticas docentes

O último aspecto que se revelou pertinente diz respeito à influência do *tempo curricular* nas práticas docentes desenvolvidas na escola, em particular na sala de aulas. Trata-se de um elemento importante, já que interfere na forma como se estrutura e concretiza o trabalho docente dos docentes e dos discentes nos processos de ensino-aprendizagem. Daí o afirmar-se que se relaciona intimamente com a (re)organização da educação e as mudanças que se têm imprimido a esse nível.

Eu acho que o tempo curricular influencia a nossa aprendizagem. Na EJA a gente aprende mas o tempo é insuficiente para a conclusão do Ensino Médio. Os professores não têm muito tempo para explicar. Com esse tempo curricular reduzido como vamos conseguir enfrentar um vestibular? É um tempo curto para professor e aluno darem conta dos conteúdos, o que influencia a nossa aprendizagem. (A4-III)

Para mim, o tempo curricular influencia o trabalho dos professores e a aprendizagem dos estudantes no Ensino Médio da EJA. Os professores são bons, ajudam a gente, mas o tempo é pouco. A influência é boa na vida da gente e isso é muito importante para mim. As minhas duas filhas fizeram a EJA aqui, nesta escola, e hoje trabalham. Por isso, acho que as influências são boas. Eu quero continuar aprendendo. (A3-II)

No caso dos professores, as opiniões que a seguir se transcrevem traduzem o pensamento da generalidade dos inquiridos.

Considero o tempo curricular, isto é, o tempo destinado à organização e concretização dos procedimentos pedagógico-didáticos, um tempo pequeno. Não me permite organizar as minhas práticas como eu gostaria. No meu caso, uma aula por semana é muito pouco para uma prática fundamentada do professor e para a aprendizagem do estudante. Por isso, a influência do tempo curricular nas minhas práticas não é muito boa. (P7)

Eu avalio a influência do tempo curricular nas minhas práticas como um tempo corrido, muito curto quer para a aprendizagem do aluno, quer para a realização do nosso trabalho. Estamos tratando de Ensino Médio, independentemente de ser na EJA. (P4)

Considerações finais

Em jeito de balanço final importa começar por referir que embora, nos últimos anos, tenham existido avanços significativos na (re)estruturação do Ensino Médio no Brasil, essas mudanças continuam aquém do desejável, em particular na EJA. Constituindo a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio na EJA continua, ainda, secundarizado ao nível das políticas curriculares, com reflexos diretos na organização e regulação do *tempo curricular* e das práticas docentes nessa modalidade de ensino. Assim se compreende o facto de, no contexto da escola, termo-nos centrado a nossa pesquisa na sala de aula, nas práticas docentes e no *tempo curricular* procurando compreendê-los quer enquanto elementos estruturantes dos processos de ensino-aprendizagem, quer como contributo futuro para a vida dos sujeitos que frequentam a EJA.

Nesse sentido, a *observação não participante* permitiu-nos averiguar como é que na escola pública se organiza o *tempo curricular*, qual a sua relação com as práticas docentes e que implicações poderá ter com outros tempos, como sejam os tempos da vida social e profissional dos estudantes-trabalhadores. Essas implicações têm sido visíveis ao nível da (re)organização do horário noturno, configurando uma redução de tempo quando comparado com o horário diurno e uma clara discrepância entre a organização do horário oficial e o horário vivenciado na escola, o que contribui para que o *tempo curricular* seja ainda mais reduzido na EJA. No entanto, é necessário ressaltar que a redução da carga horária e a discrepância temporal que referimos não são específicas da EJA mas comuns nos cursos que funcionam em horário noturno no Brasil, cursos esses frequentados, maioritariamente, por estudantes-trabalhadores.

Os aspetos referidos interferem, direta ou indiretamente, na forma como os professores organizam as suas práticas e otimizam o *tempo curricular*, de modo a realizarem um trabalho profícuo e produtivo, capaz de garantir

aprendizagens de qualidade aos estudantes que frequentam o Ensino Médio na EJA. Não podemos deixar de referir que, no interior das salas de aulas da escola em que realizámos a nossa pesquisa, foi notável o compromisso, a competência e a disponibilidade dos professores na forma como estruturaram e utilizaram esse tempo e no apoio que prestam aos estudantes. Assim se compreendem as boas relações que existem entre docentes e discentes.

Os dados recolhidos permitiram, ainda, concluir que, nas práticas curriculares que desenvolvem durante as sessões letivas, para além do recurso comum ao método expositivo, a maioria dos docentes não utiliza o livro didático, justificando a sua posição pela não concordância com o modelo pedagógico adotado e pelo facto de a sistematização dos conteúdos relativos a três módulos temáticos estarem coligidos apenas num livro. Consideramos essa posição contestável uma vez que, se, por um lado, indicia a assunção de uma postura mais autónoma, fundada em decisões mais contextualizadas e mais consensualizadas por parte dos docentes, poderá, por outro lado, e dadas as carências que existem nesta modalidade de ensino, gerar algumas desigualdades, privando os estudantes de utilizarem este recurso didático quer como uma fonte de informações, quer como complemento das aprendizagens que desenvolvem na escola²⁰³. Na prática, estes estudantes precisam de recorrer a outros tipos de manuais escolares, sempre que isso é possível.

Uma última nota para dar conta das opiniões dos inquiridos sobre os efeitos das políticas curriculares no sistema educativo brasileiro e, em particular, nas práticas docentes ao nível da EJA. As opiniões dos docentes são consensuais ao reconhecerem que prevalece uma perspetiva de verticalização, imposta pelo poder central, garantindo o cumprimento de normas e diretrizes daí emanadas. Assim se compreende que a maioria dos docentes considere que as influências das políticas curriculares, tanto ao nível do desenvolvimento do currículo como das práticas docentes que acontecem nas salas de aulas são, na sua maioria, negativas. Além disso, os professores consideram que não são construídas coletivamente, o que contribui para alargar o fosso entre o que é planeado e o que é vivido na realidade da escola e das salas de aulas.

Referências Bibliográficas

- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25 (89), 1105-1126.
- Ball, S. J. (2010). Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In M. Z. Pereira et al. (Org), *Diferença nas políticas de currículo*, (pp. 21-25). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª Ed.). Coimbra: Almedina.
- Elias, N. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Revista Paidéia* 12(24), pp. 149-161.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, n.º 298, 31-53.
- Lopes, A. C. (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (2), 33-52.
- Minayo, M. C. (1994). *Pesquisa social: teoria método e criatividade* (17ª Ed.). Petrópolis: Vozes.
- Moreira, A. F. (2014). Renovando a escola e o currículo. In J. C. Morgado & A. D. Quintembo (Orgs), *Currículo, avaliação e inovação em Angola: perspetivas e desafios* (pp. 75-93). Benguela: Ondjiri Editores.
- Morgado, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular. Tese de Doutoramento* (policopiado) Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. C. (2011). Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação* (RBPAAE), 27 (3), 391-408.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

203 O Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) é regido pela Resolução n.º 51, de 16 de setembro de 2009, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Conselho Deliberativo (FNDE/CD), que atualmente foi alterada pela Resolução n.º 22, de 7 de junho de 2013, do FNDE/CD. <http://pnld.mec.gov.br>.

- Morgado, J. C. (2014). Currículo, identidade e profissionalidade docente: desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & A. D. Quintembo (Orgs), Currículo, avaliação e inovação em Angola: perspectivas e desafios (pp. 129-154). Benguela: Ondjiri Editores.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Rummert, M. S. & Ventura, J. P. (2007). Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade. *Educar*, Curitiba, 29, 29-45.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Sérgio, M. C. (2009). A Organização do Tempo Curricular na Prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado (policopiada). Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (6ª Ed). Petrópolis: Vozes.

Referências Legislativas

- Brasil (2013). *Educação de Jovens e Adultos: organização geral da Educação de Jovens e Adultos. Objetivos Gerais – Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI)*. Ministério da Educação de Brasil (MEB). Brasília. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_adultos.pdf.
- Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação de Jovens e Adultos (2000) (p. 16-17). Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sedac/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf.
- Lei n.º 9.394/96 de 2006. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, Brasil. DP&A. Apresentação: Carlos Jamil Cury.
- Parecer n.º 5/2011 de 2011. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (pp. 7-8). Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-8218207/16368-ceb-2011>.
- Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE/PE n.º 02, de 19 de abril de 2004). *Publicada no Diário Oficial da União (DOU/PE em 06/05/2004: 7)*. Homologada pela Portaria Secretária de Educação de Pernambuco (SEDUC) n.º 2546 de 05/05/2004. Disponível em: <http://www.cee.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/RESULU%C3%87%C3%830-CEE-PEN%C2%BA-02-2004.pdf>.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA EM NOVAS CONFIGURAÇÕES

Luiza Olívia Lacerda Ramos, Rosilda Arruda Ferreira & Edna Cristina do Prado

Universidade Federal da Bahia (UFBA) / Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) / Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Contributos e influências dos primeiros modelos de educação superior

Contrariamente às histórias das Américas Espanhola e Inglesa que, ainda no período colonial tiveram acesso à educação superior, o Brasil aguardou até o final do século XIX para que as primeiras instituições científicas e culturais deste nível surgissem motivadas pela vinda da Família Imperial ao país.

A partir da proclamação da Independência em 1822, aumenta o número de escolas superiores, no formato de unidades isoladas com foco na formação profissional. Entre 1808 e 1882 ocorreram tentativas de criar as primeiras universidades no Brasil, mas que sequer tiveram seus projetos debatidos nos órgãos de representação política existentes no país. Nesta época, a abolição da escravatura tomava a atenção integral dos parlamentares e os «pareceres e projetos de reforma da instrução de Rui Barbosa entraram a dormir no ‘sono donde passaram ao mofo e à traçaria dos arquivos’ palavras dele mesmo» (Machado, 2002: 153).

Em 1891, mesmo com a chegada da “República”, a Constituição omite-se em relação ao compromisso do governo com a educação universitária. Entre 1909 e 1912 surgem as primeiras universidades no Brasil: a Universidade de Manaus (1909) e a do Paraná (1912) (Fávero, 2006). Anos depois, em 1920 é criada oficialmente a primeira universidade da capital do país, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Apenas em 1931, com a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, a universidade surge como instituição formal. Após a Revolução Constitucionalista de 1932, ocorrida em São Paulo, foram criadas, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade de Porto Alegre (UPA) e em 1935 a Universidade do Distrito Federal (UDF).

Este é um período de desenvolvimento político e econômico para o país muito especial. Os efeitos da abolição da escravatura levam o Brasil a «mobilizar os homens em torno da modernização da sociedade, ensinando-lhes o valor do trabalho» (Machado, 2002: 153) e com o processo de imigração, logo em seguida, essa preocupação vai desaparecendo. O percurso em tela nos leva a questionar que modelos de ensino e pesquisa foram herdados quando da implantação dessas primeiras instituições e quais consequências foram percebidas, tendo em vista este cenário social apresentado? Na tentativa de identificar algumas respostas, destacamos três correntes de pensamento que marcaram esta história: a francesa e a alemã, no princípio e a corrente norte-americana no período mais contemporâneo.

É consenso na literatura - Anastasiou (1998), Paula (2002), Morosini (2006), Almeida Filho e Santos (2008) - que as Universidades da América Latina e, não obstante as brasileiras, iniciaram sua história com a forte influência dos modelos europeus, prioritariamente o francês e o alemão. Justificada pelo contexto social da época, as primeiras faculdades brasileiras tinham a finalidade de formar as pessoas para o domínio técnico e profissional como maneira de enfrentar o subdesenvolvimento. Não por acaso, os estrangeiros indicados para lecionar nas primeiras universidades, eram franceses. Com isto, se instalava o modelo napoleônico que se consistiu por escolas isoladas de cunho profissionalizante e com grande centralização estatal. Nesse modelo, a pesquisa não é atividade nuclear da universidade, havendo dissociação entre universidades que se dedicam fundamentalmente ao ensino, e “grandes escolas” voltadas para a pesquisa e formação profissional de alto nível.

O napoleônico foi um modelo que se caracterizou por uma estrutura universitária composta como federações de faculdades e de escolas de caráter profissionalizante. Com uma organização eminentemente profissionalizante, os cursos ou faculdades se centravam na finalidade de formar os burocratas que atuariam nos quadros administrativos do Estado. Fruto dessa influência, a universidade se imbuía dos mesmos ideais autoritários impostos pelo

governante à sociedade civil. Esta, por sua vez, não tinha clara consciência da situação, até porque a educação não estimulava a crítica, pelo contrário, servia mais como doutrinação, mantendo os interesses do governo e das elites. Nos dias atuais, este modelo, segundo Anastasiou e Alves (2004), ainda se materializa em currículos universitários desenhados em grades com privilégios aos pré-requisitos, separando as disciplinas básicas das profissionalizantes que de acordo com o princípio da racionalidade, distancia teoria da prática.

Contraopondo-se a esse modelo, o humboldtiano compreendeu a concepção humanista-idealista-humboldtiana e emergiu quando a Alemanha, acometida pelos acontecimentos da Revolução Francesa e pelo domínio napoleônico do início do século XIX, criou universidades novas para equilibrar a perda de instituições que passaram para territórios estrangeiros e para unificar a nação. Tais universidades, por não estarem presas à tradição anterior, se adaptaram às novas exigências sociais e intelectuais.

Do modelo humboldtiano tem-se a herança de uma concepção de universidade formadora de «elites dirigentes com base na constituição de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão central de ensino superior e com consequente ênfase na formação científica de cunho humanista, não pragmático» (Paula, 2002: 151).

Nessa concepção alemã tem-se, como fundamento, a ênfase na importância da pesquisa na universidade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e uma formação com perspectiva geral, científica e humanista, com enfoque na totalidade e universalidade do saber. Politicamente, seu caráter é corporativo e deliberativo, gozando de liberdade de ensino e pesquisa nas primeiras décadas de funcionamento. A preocupação com a constituição da nacionalidade se deu com base numa perspectiva liberal elitista, com maior autonomia da universidade diante do Estado desembocando numa concepção mais idealista e acadêmica, e menos pragmática de universidade (Paula, 2002). Ao longo do tempo, essa concepção sofreu uma série de modificações e desvios, dentre os quais se destaca a diminuição considerável da autonomia e da liberdade acadêmica.

Sobre o compromisso social da universidade, o primeiro modelo a tensiona para a formação de burocratas para exercerem funções de Estado, o que fica notório o seu entrelaçamento aos interesses do Estado, inclusive na preparação de seus quadros, os quais deveriam seguir rigorosamente a orientação do governo, do poder instituído, deixando em segundo plano, os interesses da sociedade, da nação e dos segmentos médios e pobres da população, uma vez que só as elites tinham acesso a esse nível de ensino. O contrário do que o modelo alemão sustentava: a necessidade de sua plena independência financeira e administrativa do Estado. Pela influência humboldtiana, o que conta é a convicção de que toda forma de pretensão econômica social ou estatal deve ser rechaçada e, nesse modelo, a investigação científica, a formação humana e as ciências aplicadas ficaram fora da universidade (Paula, 2002).

Ou seja, no entendimento de como a universidade pode ser uma instituição a serviço do Estado, há oposição entre os dois fortes modelos que influenciaram a estruturação das primeiras universidades brasileiras. Enquanto o projeto implementado no modelo napoleônico impunha à universidade todos os controles do Estado para que ela cumprisse as atividades traçadas por esse, garantindo os efeitos da ação esperada com vistas ao seu fortalecimento, o modelo humboldtiano desconsiderava o nacionalismo estreito, o protecionismo, o utilitarismo e o positivismo que guiam os poderes públicos em matéria de ciência.

Ao herdar o modelo francês, fortalecemos o espírito cartesiano nas ciências naturais, humanas e no mundo político e moral, uma vez que a universidade napoleônica era cartesiana, tecno-profissional e guia crítico-espiritual do Estado (moderno) e reafirmando uma universidade estatal de ensino, regida pelo interesse do Estado para seu progresso econômico-político e da divulgação da língua nacional.

Quanto ao modelo alemão, herdamos principalmente a presença da pesquisa e da autonomia na constituição da universidade e por elas os demais âmbitos se estruturaram. Uma pesquisa que enfatiza que a organização interna das instituições científicas superiores tem o dever de incentivar a própria atividade de pesquisa; por isso, deve ser uma colaboração livre, isto é, sem ter que obedecer a uma finalidade prévia ou externa, livre inclusive de posicionamentos e defesas políticas. Em algumas instituições o fazer pesquisa permanece centrado em áreas específicas e, até mesmo, em alguns professores por inúmeros fatores, como os ideais do projeto científico e tecnológico do país e a importância que a área assume em períodos distintos, as oportunidades de financiamento, a relevância da área para determinada instituição, a presença de laboratórios, estrutura, equipamentos e pessoal

técnico de apoio, com a formação do professor em nível de doutorado e seu interesse por pesquisa, dentre outros (Paula, 2002).

Durante o período que ficou conhecido por Nova República (1945-1961), surgem diversas universidades públicas federais, distribuídas nas respectivas capitais de cada unidade da federação, e também universidades confessionais, oportunizando a expansão das matrículas. Estas universidades instituídas reuniam os cursos superiores da ocasião, criando vários outros na época e posteriormente. As heranças francesas e alemãs se fundem a outras propostas do Estado brasileiro, moldando-se aos mecanismos de nação impostos na época.

A esse respeito, importa destacar uma destas propostas do Estado brasileiro, marcadamente influenciado pelo modelo americano e tratou-se de contribuição vital para este campo: o novo modelo de educação superior proposto por Anísio Teixeira em 1960. Persistindo em ideais progressistas e com apoio político, em 1961, Anísio institui a Universidade de Brasília – a UnB – como uma tentativa de adaptar o modelo norte-americano à realidade brasileira – menos especializada, mais carente de recursos e indissociando o saber prático. Gratuidade e igualdade eram princípios filosóficos de base dessa universidade. Os programas de ensino eram baseados em ciclos de formação geral e, grandes áreas de conhecimento organizavam centros, substituindo, dessa forma, as faculdades superiores. Tal modelo se constituiu num referencial para as demais universidades.

Seu ideal de universidade se opunha às ideias de escolas superiores isoladas, pois defendia que apenas um referencial de conhecimento integrado seria capaz de promover uma educação para a cidadania e para a democracia. Este projeto, entretanto, durou pouco, pois uma das primeiras medidas decorrentes do Golpe Militar em 1964, foi a tomada da UNB desmoronando seu projeto com demissão do quadro de professores e alteração da proposta administrativa e curricular (Almeida Filho & Santos, 2008).

Neste mesmo período, o modelo norte-americano passa a ser referência para a reforma na época instituída pela reorganização militar do ensino superior (Lei n.º 6.540/1968) o que marca também na história da constituição da universidade brasileira a seletividade acadêmica e social como referência para as mudanças.

Das contraditórias consequências para o ensino superior brasileiro, decorrentes dessa reforma tem-se por um lado, a modernização de uma fatia significativa das universidades federais, a revogação das cátedras vitalícias, a progressão da carreira docente e a expansão da pós-graduação. Do outro lado, segundo, Florestan Fernandes (1975) é momento do surgimento do ensino privado e, com ele, o isolamento, a transmissão de conhecimentos de natureza estritamente profissionalizante e separação formal do ensino e da pesquisa.

Uma característica fortemente associada a este modelo era uma formação voltada para as exigências da sociedade capitalista estritamente de acordo com o momento atual que o país atravessava para ultrapassar o subdesenvolvimento. A funcionalidade, praticidade e a técnica eram privilegiadas em detrimento da intelectualidade e do humanismo, aspectos importantes na formação científica e filosófica dos estudantes (Fernandes, 1975).

Naturalmente que essas concepções não foram exclusivas, mas talvez determinantes para compor a história da educação superior brasileira marcada pela importação de modelos pedagógicos, curriculares didáticos e administrativos desde os seus primórdios. Podemos afirmar que a universidade clássica e seus modelos principais: napoleônico, hierárquico e conduzido ao alto e o humboldtiano, ligando à pesquisa e à formação, privilegiando a autonomia, não desapareceram, mas, talvez possamos afirmar que por ela estar imersa em um novo sistema mais amplo, muito mais variado e logo, mais complexo, reclama por um novo modelo.

Esta amplitude se justifica quando notamos as inúmeras conexões que se estabelecem hoje entre o mundo do trabalho e as universidades, e começam, inclusive, bem mais cedo (um estudante de graduação amplia sua percepção através do estágio, por exemplo, desde o segundo semestre do curso). Mais variado e complexo, pois, nestas conexões, as relações são diversas e muito mais ricas, sobretudo no campo dos registros científicos, nas novas relações entre os setores públicos e privados, no crescente número e variedade de empresas, associações, organizações não governamentais que são criadas dentro da estrutura das universidades e fora delas.

Pode-se deduzir que alguns dos atuais impasses vividos pela universidade no Brasil necessariamente estão relacionados à sua própria história e aos modelos herdados. Pelos estudos (Paula, 2002; Morosini, 2006; Teixeira, 1968), tem-se claro que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas considerada como um bem cultural destinado a uma minoria. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico.

Um dos efeitos mais perceptíveis destas reformas centra-se na composição curricular linear e hierarquizada da educação universitária brasileira decorrente dos modelos de formação nas universidades europeias, em especial àquelas até aqui estudadas. No final dos anos 60 as estruturas universitárias acadêmicas muito sofreram com a reforma imposta pelo governo militar e, em seguida, com a abertura do mercado ao setor privado de ensino tendo como resultado, segundo Almeida Filho e Santos (2008), uma universidade brasileira submetida a um potente viés profissionalizante, com uma concepção curricular simplista, fragmentadora e afastada dos saberes e das práticas de transformação da sociedade.

Características do sistema de ensino superior brasileiro pós LDB n.º 9394/96: avanços e recuos

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei n.º 4.024/61, mesmo discursando sobre a possibilidade de flexibilização no ensino superior reforçou, na prática, o modelo tradicional vigente, mantendo as cátedras vitalícias e a supremacia do ensino sobre a pesquisa, uma vez que era uma época de repressão e silenciamento total, fruto do regime ditatório militar. Em 1971, é promulgada a Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus – que hoje correspondem aos níveis da educação básica não se referindo, portanto, aos interesses da educação superior.

É a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB n.º 9.394/96 que os debates para o ensino superior são retomados. Em primeiro lugar, o estabelece como um nível de ensino da Educação e, define, no Capítulo IV finalidades, modalidades de cursos e programas, campos de abrangência e expansão. Com um caráter inovador, estabelece mecanismos de controle e regulação da qualidade para este nível de ensino por meio da introdução de programas de avaliação institucional.

Dentre todas as finalidades da educação superior, previstas no art. 43 da referida lei, torna-se importante destacar o inciso I: «*estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo*», uma vez que o estímulo ao pensamento reflexivo parece-nos reclamar por uma formação em diferentes áreas, minimamente, a cultura, ciência e a tecnologia. Por conseguinte, esta articulação pode contribuir na medida em que se promove inter e intra-área. Não obstante, o incentivo à investigação é proposto sob a perspectiva do desenvolvimento da ciência aliado à arte e à tecnologia e o conhecimento é caracterizado com uma tríplice face: cultural, científica e técnica. O que percebemos é que, repetidamente, esse tripé surge como vértices ligando, unindo, aproximando as múltiplas formas de entendimento da vida e do homem. Com isso, complexidade, integração, rede de relacionamento dentro das escolas superiores - sejam elas de qualquer modalidade ou esfera - tornam-se urgências na definição do currículo, nas práticas de trabalho e nas relações. Parece-nos aqui que a concretização dessas finalidades no âmbito do ensino se dá por meio de uma forte tendência em dialogar e, acima de tudo, flexibilizar os diversos elementos que compõem esses espaços acadêmicos, quer no nível administrativo, pedagógico ou financeiro.

Para dar conta dessas finalidades, esta mesma Lei estabelece, no art. 45, que a educação superior «será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização». E, conforme sua organização acadêmica, definidas pelo Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006, podem ser compreendidas como Universidades, Centros Universitários, Faculdades e, mais recentemente, em Institutos Federais. Em seu artigo 52, a LDB n.º 9.394/96 compreende as Universidades como Instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão e de domínio e cultivo do saber humano.

E dentro delas, respectivos cursos e programas: sequenciais, graduação – bacharelado ou licenciatura, pós-graduação – mestrados e doutorados – e de extensão, direcionados tanto para necessidades específicas quanto para público diferenciado.

Desses cursos, a graduação ainda é a mais procurada. Destinada a candidatos com o ensino médio concluído e que tenham sido classificados por meio de processo seletivo, habilitam-nos, ao seu final, a exercerem a profissão escolhida e, portanto, ingressarem no mercado de trabalho com o título de bacharel, licenciado ou tecnólogo.

Os cursos sequenciais ofertados em diversas áreas do conhecimento são destinados a um perfil que opta por menor tempo de duração na educação superior. Os cursos de extensão nascem a partir da urgência de se discutir temáticas extracurriculares e são ofertados ao grupo interno e externo da instituição, os quais, em geral não exigem pré-requisitos para a sua entrada.

Em nível de pós-graduação, as instituições de ensino superior brasileiras ofertam uma ampla gama de opções em especialização, mestrado profissional, mestrado acadêmico ou doutorado. Apenas universidades e Centros Universitários detêm autonomia para criar e implantar cursos e programas de mestrado e doutorado (*stricto sensu*). Já nas demais instituições (faculdades, faculdades integradas, IFEs), a implantação desses cursos está sujeita à autorização do Ministério de Educação.

Na sequência, os estudantes podem avançar seus estudos optando por dois tipos de mestrados, o profissional e o acadêmico, que no Brasil, são concluídos geralmente em dois anos. O primeiro tenta responder a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional em que evidencia estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional, e o segundo, volta-se ao desenvolvimento da pesquisa acadêmica e confere habilidades para docência no ensino superior. Já os cursos de doutorado são desenvolvidos num período de quatro anos, aproximadamente, e sua conclusão está condicionada à apresentação de uma tese inédita sobre determinado assunto.

Para esse conjunto de modalidades e níveis que se encontra estruturado o ensino superior brasileiro, a Lei n.º 9.394/96, garantiu mais autonomia às universidades. Esta garantia significa por um lado, um avanço no processo da descentralização concedendo flexibilidade à gestão das universidades mesmo sendo possível que a União as descredencie. Por outro lado, Tavares (1998: 65), defende que esta mesma autonomia pode significar também, na prática «a inviabilização de um paradigma de universidade voltada aos interesses de setores da população historicamente marginalizados» quando, por exemplo, a autonomia financeira preconizada rejeita qualquer outra concepção de universidade que não esteja dentro dos referenciais definidos pelo governo central.

Ainda assim, o art. 53º da Lei prevê o exercício da autonomia universitária a partir da garantia de várias atribuições dela decorrentes. No âmbito do ensino, cabe destacar a liberdade para a fixação de currículos de cursos e programas - desde que de acordo com as diretrizes gerais - e liberdade para definir e estabelecer programas, projetos de pesquisa, base legal - estatutos até regimentos internos. Nesse sentido, à medida que as políticas se instalam, a sua consolidação passa a reclamar por mudanças e reformas profundas, tanto no ambiente pedagógico como na forma de perceber a universidade pública.

Não é por acaso que a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão constitui alicerce substancial da universidade, um princípio para o exercício desta reclamada autonomia. A própria Constituição Federal de 1988 em seu art. 207 anuncia que o pleno gozo de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial implica na realização das atividades acadêmicas alicerçadas nesse tripé.

Esse princípio se constitui um dos temas fundamentais para o desenvolvimento de políticas educacionais que se sucederam ao longo dos últimos vinte anos no país e corrobora para o ingresso e o firmamento da interdisciplinaridade nos estudos relativos ao processo de ensino e aprendizagem na educação superior, sobretudo nas universidades. A partir dos debates da indissociabilidade é que a interdisciplinaridade é apresentada como uma condição para que este projeto político se efetive, sob várias perspectivas.

A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, assume lugar, ainda que de forma menos explícita, na Lei n.º 9.394/96, quando as finalidades da educação superior pressupõem a investigação científica a partir do

trabalho de pesquisa, o ensino como forma de comunicação do saber e a extensão como mecanismo de divulgação dos resultados da pesquisa científica concebidas pela instituição.

Desse modo, entender essa indissociabilidade ultrapassa a mera questão teórica ou legal, mas essencialmente, perceber e compreender questões epistemológicas, políticas e pedagógicas vinculadas a interesses e a projetos nacionais de educação ao longo do tempo.

O termo indissociável nos remete a pensar em algo que não se pode separar, desunir. Esta condição reduz as distâncias entre as atividades acadêmicas e a sociedade conferindo-lhe um significado social, uma vez que pressupõe projetos comuns entre si tendo em conta o que é relevante para a maioria da sociedade. Não obstante, este tema também contorna debates relativos à flexibilização curricular e à busca da unidade da teoria e da prática nas universidades.

Apesar disso, o que tem sido percebido nas últimas décadas é o contrário. Ensino, pesquisa e extensão têm caminhado em sentidos distintos, muitas vezes opostos, demarcando o seu afastamento. Essa situação reforça a ideia de que essas obrigações não são possíveis de se complementar. É neste enquadramento e, à frente de alguns desafios, que se coloca a interdisciplinaridade como forma de contribuir para a superação desse tipo de prática.

Quanto ao ensino, dentre os princípios em que deverá ser ministrado, destacamos «valorização da experiência extraescolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais» (art. 2º). Será prioritariamente por meio dele que a educação superior disseminará o saber historicamente instituído.

Quanto à pesquisa, está presente no conjunto das atribuições asseguradas à educação superior além de ser destaque nas finalidades para este nível de ensino vez que é, através dela, que o homem compreenderá o meio em que vive e perceberá suas relações encontrando – ou não - resposta a questões mais amplas de ordem social. Ademais, esta mesma lei recomenda que a extensão tenha dentre outras finalidades, a de divulgar os resultados das pesquisas geradas na instituição. Tal condição confere à extensão um lugar privilegiado neste tripé, pois deste lugar se estabelece a ligação entre a universidade e a sociedade ratificando o seu engajamento social.

Reunidos, esses três eixos tentam dar conta de uma visão de universidade «pautada em novos paradigmas, que envolve o respeito à ética, à diversidade cultural e à inclusão social como seus princípios e suas referências» (Brasil, 2006: 40). Com essa compreensão, a prática de envolver os diversos segmentos sociais – privilegiados ou excluídos – amplia as suas atribuições que, para além de produzir conhecimento novo e contribuir para o avanço da cultura, da ciência e da tecnologia deverá voltar-se para a «interdisciplinaridade, vista na perspectiva da estruturação dos problemas sociais e do desenvolvimento regional e local» passando então a compreender o trabalho científico mediante sua relevância social (Brasil, 2006: 41).

O discurso em tela prevê que a produção do conhecimento científico esteja em constante sintonia com questões sociais urgentes, o que consiste em rever métodos de pesquisa, ensino e extensão prezando, sobretudo, os conhecimentos do senso comum e a interdisciplinaridade uma vez que uma única disciplina não consegue explicá-las.

Prevê também uma preparação profissional em que estejam circunscritas habilidades aliadas à flexibilidade, constante mudança e relativização, caso contrário, essa formação torna-se, em pouco tempo, obsoleta. Para tanto, a pesquisa e a extensão são indispensáveis uma vez que contribuem numa formação do estudante para além da técnica chegando ao âmbito social e político desenvolvendo a criticidade.

Além disso, forças externas, exigências da sociedade, novas concepções quanto ao papel da universidade abrem espaço para se pensar num cenário em que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão seja uma prática concreta de modo a tornar o conhecimento produzido acessível a toda a sociedade. Porém, até então, desarticulação e fragmentação são características permanentes na atual conjuntura da educação superior quando esse tripé está em causa não refletindo o previsto em lei. Ações governamentais são pensadas com vistas ao enfrentamento de várias questões além das que citamos até aqui, demarcando um novo tempo para as políticas na educação superior, um tempo de uma universidade que congregue tais expectativas.

Configurações da educação superior sob o ponto de vista legal

Lançado oficialmente em março de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE dispõe de 29 (vinte e nove) ações do Ministério da Educação e compõe o conjunto de medidas governamentais do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, com vistas ao crescimento do país. Nesse plano, foram inscritas cinco ações para tratar da educação superior com os seguintes focos para: a facilitação de acesso ao crédito educativo, promovendo mais oportunidades de acesso ao estudante de comprovada baixa renda; a valorização do profissional qualificado; novas contratações de professores em universidades federais; o aumento do número de vagas com a expansão universitária e a proposta de acessibilidade na educação superior.

Neste cenário analisamos, em especial, o contexto da reestruturação da arquitetura acadêmica da qual emergiu uma nova modalidade de cursos: os Bacharelados Interdisciplinares como resposta para o atendimento da meta, «a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano» (Brasil, 2007: 4).

Para o atingimento dessa meta foi projetado, em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Na sua esfera, muitos pesquisadores se debruçam em analisar as consequências e os desafios postos à gestão universitária a partir desse Plano, dos quais mencionamos: Catani, Lima e Azevedo (2008) e Almeida Filho e Santos (2008).

Uma parte destes pesquisadores defende o REUNI especialmente pela possibilidade de melhor desenvolver atividades acadêmicas, notadamente, aquelas relacionadas à mobilidade, atualização na composição curricular, e novas modalidades de graduação. Outra parte critica por compreendê-lo como um caminho para a subserviência das universidades ao governo federal e, conseqüentemente, uma ameaça à qualidade da produção científica. Outro ponto de crítica reside no baixo repasse que o governo federal prevê para esta reestruturação, acarretando em implantações de laboratórios e bibliotecas, por exemplo, sem a devida infraestrutura nem manutenção.

De acordo com Catani, Lima e Azevedo (2008: 23), «o REUNI é um programa de reforma das IFES acoplado a um plus de financiamento para aquelas universidades que a ele aderirem». Esse conjunto de condições é uma forma de estimular a concorrência entre as universidades federais. Em outras palavras, sugerem que o REUNI configura uma disputa de regularidade e de busca de identidade ao referencial de universidade recomendado pelo MEC, uma vez que este programa estabelece a condição do cumprimento das metas para a liberação de financiamentos.

Embora a universidade passe a integrar novo traço de *organização* social marcada pela operacionalização, produtividade e flexibilidade distanciando-se da universidade como instituição social, reconhecida pela sua capacidade de produzir conhecimento com liberdade e espírito crítico (Chauí, 2001), este programa tem sido um dos instrumentos para a operacionalização das novas diretrizes na universidade pública com uma franca adesão.

Basicamente, o centro das atenções desse plano gira em torno de dois argumentos. O primeiro trata da pouca oferta de vagas nas instituições públicas o que acaba direcionando o estudante para o setor privado que, segundo as mesmas diretrizes, encontra-se em total esgotamento. O segundo argumento refere-se às heranças antigas do regime de formação profissional que estão ultrapassadas para as atuais exigências do mercado de trabalho.

Em sua proposta, os objetivos foram focados na ampliação do acesso e permanência na educação superior, na inovação acadêmica aliada à integração dos diferentes níveis de ensino, na otimização e aproveitamento dos recursos humanos e infraestrutura das instituições federais de educação superior. Parece-nos que a proposta de reestruturação acadêmica dos cursos de graduação se destaca das demais intenções do REUNI, como veremos a seguir.

O Programa em tela compreende de seis dimensões: (i) a Ampliação da Oferta de Educação Superior pública que implica no aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, na redução das taxas de evasão e na ocupação de vagas ociosas. (ii) a reestruturação acadêmico-curricular que consiste na revisão da estrutura acadêmica buscando a constante elevação da qualidade, a reorganização dos cursos de graduação e a diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e Previsão de modelos de transição, quando for o caso. (iii) a renovação pedagógica da

Educação Superior compreende a articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica e a atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem bem como a previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo. (iv) o Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação compreende na articulação da graduação com a pós-graduação. (v) o compromisso social da instituição prevê políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária. E (vi) a mobilidade intra e inter-institucional compreende na promoção da ampla mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior (Brasil, 2008).

Mesmo com seu término em 2012, sua natureza tem repercutido, ainda hoje, na prática de algumas instituições. A título de exemplo, temos a adesão do programa Universidade Nova e em decorrência, a criação dos chamados Bacharelados Interdisciplinares que, nas diretrizes do Programa são reconhecidos como uma, dentre outras «modalidades ou formas de organização curricular da graduação» (Brasil, 2007: 26) como possibilidade de materialização dos ideais contidos para uma nova universidade. Tipo de formação que passaremos a discutir a seguir.

Bacharelados interdisciplinares – BI

O I Seminário Nacional da Universidade Nova ocorrido em dezembro de 2006 marca o início oficial das discussões relativas à reestruturação da arquitetura acadêmica da educação superior no Brasil. Na época, reuniram-se representantes de 57 (cinquenta e sete) Instituições Federais do Ensino Superior (Ifes) e do Ministério da Educação - MEC. O professor Naomar de Almeida Filho na oportunidade, reitor da UFBA, foi um dos idealizadores desse projeto com grandes contribuições do Professor Boaventura de Sousa Santos.

Antes de pormenorizá-lo, porém, é interessante relatar, brevemente qual o contexto de base do projeto Universidade Nova. Almeida Filho e Santos (2008) revela um percurso singular nesta linha do tempo em que os projetos Universidade Nova e UFBA Nova se convergem e fundem. É no encontro da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, em agosto de 2006, que ele apresenta, ao Conselho Pleno dessa associação, esboços do projeto de uma UFBA Nova o qual teve muita receptividade e apoio de vários reitores a seu favor como uma proposta viável também para outras universidades. Com o engajamento de vários reitores em uma rede de discussão, no mesmo ano, o projeto é apresentando à ANDIFES, desta vez, como o projeto da Universidade Nova. Dai ficar evidente a fusão entre os projetos da Universidade Nova e da UFBA Nova.

Desse encontro, resulta o Manifesto da Universidade Nova, elaborado pelos Reitores de Universidades Federais Brasileiras pela reestruturação da Educação Superior no Brasil demonstrando a emergência em se «consagrar um novo paradigma de universidade: contemporâneo com os destinos do mundo; afinado com o espírito de época; comprometido com as necessidades do desenvolvimento nacional e socialmente inclusivo» (Manifesto, 2006: 5). Este documento ratifica os argumentos apresentados pelo REUNI e aparece reproduzido no Projeto da Universidade Nova como princípios, orientações e encaminhamentos para o enfrentamento da questão em nome de uma nova universidade.

Expõem as **deficiências** postas na atualidade para as universidades que vão desde aos equívocos presentes nas diversas interpretações da sua função social, passando pelos efeitos nefastos do modelo tradicional vigente com paradigmas superados até a necessidade de vivificar a autonomia universitária. Ratificam **fundamentos** para a educação universitária dentre eles a articulação entre ensino pesquisa e extensão, por meio da inovação, do desenvolvimento científico e tecnológico. E indicam **estratégias** no processo de reforma com destaque para a flexibilização e racionalização da formação profissional por meio da revisão dos currículos e projetos acadêmicos e, igualmente, facultar aos estudantes experiências interdisciplinares, formação humanística, estímulo à criatividade e capacidade crítica.

Dada as suas características, é possível afirmar que o Projeto Universidade Nova tem um referencial histórico que se reporta à década de 1930 quando se levantou debates sobre uma nova concepção de universidade tendo, na liderança, Anísio Teixeira. Citado por Almeida Filho e Santos (2008), o projeto da Universidade Nova se inspira conceitualmente em Anísio Teixeira na medida em que para ele, a escola pública era “a máquina que prepara as democracias” e o lugar em que o diálogo e a participação no processo educacional são pressupostos fundamentais.

O mesmo autor apresenta argumentos a partir de trechos retirados do projeto de lei que institui a Universidade de Brasília - UNB, como possíveis elementos conceituais que convergem integralmente com a proposta da Universidade Nova: a formação universitária numa perspectiva de unidade orgânica, aliada a uma preparação científica e cultural que antecede seu ingresso nos cursos profissionalizantes em órgãos universitários que não pertencem a nenhuma faculdade, mas ao contrário, servem a todas elas.

Além disso, a possibilidade de articulação entre os bacharelados, a educação superior com estrutura modular por ciclos de formação, tendo uma etapa inicial na formação universitária de caráter geral, são elementos de similitude com as propostas anisianas para a UNB.

Ao citar articulação dos saberes, relação espaço-tempo, hiperconectividade, pensamento complexo, multi-interdisciplinaridade, paradigmas alternativos de formação como «valores filosóficos, metodológicos e pedagógicos da contemporaneidade», Almeida Filho e Santos (2008: 247) trazem outro aporte teórico-conceitual para a idealização da Universidade Nova: Milton Santos e a Geografia Nova. Tanto nesta proposta quanto na anisiana, a formação universitária em questão defende e prioriza a emancipação crítica de sujeitos e saberes a partir do reconhecimento desses valores em detrimento de qualquer forma de dominação.

E, com esse discurso, compromete-se a ultrapassar os pressupostos herdados dos modelos das clássicas escolas superiores que evidenciam contradições epistemológicas quanto à função da universidade eliminando distorções a ela inerentes em nome da emancipação pedagógica, curricular e, especialmente, política da universidade pública contemporânea.

A inspiração para este projeto de universidade também parte de análises outras no âmbito sócio-econômico e político tanto nacionalmente quanto internacionalmente os quais uma proposta dessa envergadura deve se lembrar. Como dizem, «precisamos avaliar as opções históricas possíveis neste momento, posto que os blocos político-econômicos já se definem: NAFTA, ALCA, União Europeia, novos atores como Mercosul, novas propostas como G-4 (Brasil, África do Sul, Índia e China)» (Almeida Filho e Santos, 2008: 178). E ao tempo em que esses blocos são definidos, são demarcados espaços de predomínio de saberes no âmbito da educação superior e da produção cultural.

Algumas pistas indicam que esse projeto também se inspirou em mais dois referenciais considerados por Almeida Filho (2008: 143) como «modelos de arquitetura curricular vigentes no mundo contemporâneo»: o modelo europeu unificado pelo processo de Bolonha – o MUE e o modelo norte-americano de *college* mais *graduate schools* – o MNA embora o mesmo autor reitere que a universidade Nova é livre de qualquer estratégia que a ponha em condição de submissão à internacionalização.

De fato, é possível perceber semelhanças quanto, por exemplo, à estrutura acadêmica e à organização dos níveis de ensino em ciclos. Tanto Bolonha quanto o projeto da Universidade Nova, propõem que os estudantes passem por etapas de escolaridade superior considerados *ciclos* priorizando, no seu primeiro momento, estudos gerais. A compreensão da universidade enquanto espaço privilegiado para uma formação profissional mais humanística e cultural, a conexão em distintas áreas e níveis de estudos, bem como a flexibilidade e mobilidade docente e discente, tratam-se de princípios políticos e conceituais que também aproximam aos ideais do Protocolo de Bolonha. Outra similaridade presente é o foco na empregabilidade, condição natural uma vez que fica demarcada cada vez mais a condição da universidade atender ao mercado de trabalho. Catani, Lima e Azevedo (2008: 27), trazem de modo crítico a compreensão de que «ao que tudo indica, o Brasil aprecia e admira as novidades europeias, embora se deixe levar pela força gravitacional dos EUA» ao adotarem o modelo americano para os BI sem, entretanto, a devida estrutura acadêmica e tecnológica que o mercado de trabalho exige das universidades.

Mesmo assim o projeto se constitui e, para a garantia da modularização da interdisciplinaridade, da progressão e da flexibilidade com vistas a assegurar a mobilidade intra e interinstitucional, é proposta uma estrutura curricular para o padrão Universidade Nova.

A estrutura do Programa Universidade Nova tem como fundamental mudança a implantação do regime de três ciclos de educação universitária reorientando, desse modo, a trajetória acadêmica dos estudantes que, ao ingressarem na universidade através do ENEM/Sisu, passam por três fases distintas, se assim desejarem «Primeiro

Ciclo: Bacharelados Interdisciplinares (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes; Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas; Terceiro Ciclo: Formação acadêmica, científica ou artística, de pós-graduação» (Almeida Filho & Santos, 2008: 200).

O Bacharelado Interdisciplinar – BI trata-se de um curso com terminalidade própria quando, então, o estudante poderá optar, após sua conclusão ou por avançar seus estudos partindo para o terceiro ciclo ou até mesmo encerrando sua cadeira de estudos neste primeiro ciclo e seguindo para o mercado de trabalho com uma formação em bacharel interdisciplinar em determinada área de conhecimento.

Em síntese, essa proposta sugere mudanças na forma de ingresso dos estudantes nas universidades federais, na composição, ordenamento e dinâmica curricular das graduações além da mobilidade acadêmica e interface com os diversos níveis: graduação e pós-graduação e respectivas modalidades. Estas mudanças passam a se concretizar, pouco a pouco com o reordenamento do currículo dos cursos profissionais e da pós-graduação; com a institucionalização dos Bacharelados Interdisciplinares nas universidades federais e com as novas possibilidades de processo seletivo.

Parece oportuno, antes de proceder ao estudo dos referenciais, destacar dois aspectos que nos levam a compreender que os BI estão circunscritos com especial relevo no movimento de reforma acadêmica proposto pelo REUNI. O primeiro trata-se de que este Programa induziu as «IFES a realizarem reestruturações da arquitetura acadêmica a fim de melhorar o processo formativo na graduação» (Brasil, 2010: 2) e, a partir de então, propostas mais amplas de reordenamento curricular passam a compor a agenda dos debates na Educação Superior.

O outro aspecto consiste na defesa de que uma nova dinâmica social nos processos de produção e circulação do conhecimento tem reclamado por novas formas de profissionalização, novos modelos universitários reiterando a urgência em superar a visão fragmentadora do conhecimento sob a qual a atual arquitetura curricular das nossas graduações encontra-se acomodadas.

Os Bacharelados Interdisciplinares são «programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento» (Brasil, 2010: 24) e se caracterizam por uma trajetória formativa altamente flexível quanto à composição curricular, baseada na interdisciplinaridade e mobilidade intra e interinstitucional. Constituem-se assim, como a etapa inicial dos estudos superiores quando serão desenvolvidas competências e habilidades voltadas para a autogestão da aprendizagem ao longo da vida atribuindo ao estudante plena autonomia.

É possível perceber a concretização da dessas orientações em três contextos distintos: o primeiro, na organização de atuais cursos de BI em áreas de concentração próximas a essas orientadas, a saber: Artes, Ciência e Tecnologia e Humanidades; o segundo, nas múltiplas oportunidades de experiências dos estudantes no cotidiano pedagógico; e o terceiro, na diplomação nas respectivas grandes áreas.

Diante dessa caracterização é possível reconhecer duas perspectivas de caráter, inegavelmente, interdisciplinar, nos anos iniciais do estudante da educação superior. Uma delas trata-se do investimento à formação geral alicerçado na multiplicidade cultural das mais variadas áreas, quer seja artística, científica, cultural ou tecnológica, ao tempo em que o aluno vai se reconhecendo diante do leque de possibilidades e ofertas de formação profissional na educação superior. A outra, na intenção pedagógica que investe na postura flexível do estudante voltado para o desenvolvimento e a vivência de práticas complexas consolidando uma formação baseada na interdisciplinaridade. Tendo em vista essa intenção é fundamental que a comunidade universitária tenha espaço e tempo adequados para atualizar constantemente as práticas educativas.

É então esperado que este profissional mobilize, com flexibilidade, conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas para responder às determinações do mundo do trabalho. Isto nos faz lembrar dos conceitos e práticas da interdisciplinaridade na dimensão interacional em que a comunicação de ideias, o intercâmbio e o desenvolvimento do pensamento sistêmico promovem, de certo modo, a flexibilidade.

Pelo conjunto de competências que desenham o perfil profissional de um bacharel interdisciplinar, parece-nos existir mais um fio que une a proposta da Universidade Nova e dos Bacharelados Interdisciplinares à Declaração de

Bolonha. É que tais competências derivam das originárias competências presentes no Projeto Alfa Tuning para a América Latina que, por sua vez, se inspira no Projeto Tuning do Processo Europeu de Bolonha. Almeida Filho e Santos (2008) admitem ainda que essa iniciativa teve como principal finalidade estreitar formas de interação com as 62 (sessenta e duas) universidades latino-americanas que participaram desse projeto – e também com universidades brasileiras – contribuindo para o desenvolvimento da qualidade por um lado e por outro, detectando competências relacionadas às profissões.

Em respeito às variações das estruturas e práticas de ensino, os referenciais nacionais declaram que cada instituição deve apresentar sua proposta preservando, naturalmente, elementos que garantam a interdisciplinaridade uma vez que este é o traço marcante dos BI. A diversidade na organização curricular deve estar presente nos projetos pedagógicos uma vez que se constituem ferramentas de consulta para que a comunidade projete esses ideais na prática.

Daqui em diante, cabe destacar que Almeida Filho (2008) apresenta as configurações dos Bacharelados Interdisciplinares como sendo pertencentes ao Projeto UFBA Nova. Então, é bom que se esclareça que o modelo ora proposto se definiu como um ponto de partida para que outras universidades consubstanciassem, do seu modo, os ideais preconizados de universidade neste novo século.

O curso tem duração prevista para integralizar os estudos em três anos como carga horária mínima de 2.400 horas. As modalidades previstas no Projeto UFBA Nova abrangem quatro grandes áreas do conhecimento: Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia e Saúde.

Este Projeto também introduziu o conceito de Área de Concentração (AC) como campos de formação ou campos do conhecimento multi ou interdisciplinares que se constituem de componentes, parte optativos e parte obrigatórios. Estas áreas são organizadas a partir de um conjunto coerente de estudos teóricos e aplicados que contribui para superar um perfil acadêmico encerrado em si mesmo.

Como resultado, a titulação se fará com a especificidade escolhida pelo estudante como: Bacharel em Ciência e Tecnologia, Área de Concentração em Ciências da Matéria, ou Bacharel em Saúde, Área de Concentração em Saúde Coletiva e assim sucessivamente.

Almeida Filho e Santos (2008: 202) destacam que os conceitos de Bloco e Eixos curriculares são a base estrutural do currículo «definidos como conjunto de módulos (cursos, disciplinas, atividades, programas, trabalhos orientados) ofertados aos alunos durante o período letivo».

A Formação Geral integraliza-se com uma carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas – 25% do total dos três anos - e compõe-se de três eixos – Eixo **EL**: das Linguagens (formação paralela e sequencial durante todo o programa) e Eixo **ET**: Interdisciplinar Temático (composto por dois blocos: Estudos sobre a Contemporaneidade e Formação nas Três Culturas) e Eixo **EI**: Orientação profissional ou Integrador (sequência de módulos, blocos ou atividades de integração que articulem múltiplos conteúdos).

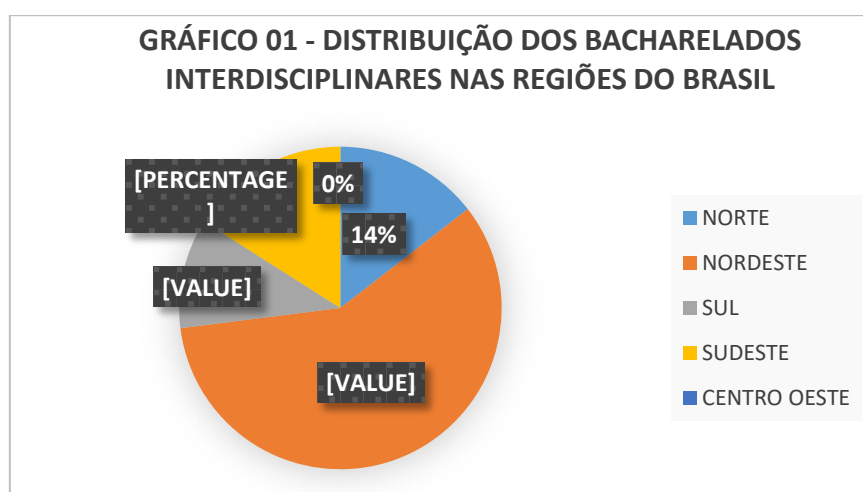
Os primeiros registros de BI no Brasil datam de quase dez anos. A Universidade Federal do Grande ABC – UFABC já vinha protagonizando o movimento de implantação de ciclos e bacharelados interdisciplinares antes mesmo da formalização da Universidade Nova e também da implantação dos referenciais orientadores, em 2008.

Neste modelo, a prática da universidade, sobretudo o ensino e a pesquisa, bem como a organização curricular dos cursos de graduação e pós-graduação se fundamentam na interdisciplinaridade. Seu projeto dispõe de um currículo por áreas do conhecimento com vistas tanto à possibilidade de ser tornarem referência acadêmica quanto à possibilidade de uma educação integral como princípio a ser seguido. Atualmente, a UFABC encontra-se com dois campi – Santo André e São Bernardo do Campo contabilizando, em agosto de 2015, 12.433 alunos matriculados. Destes, 9.201 encontram-se distribuídos entre os três bacharelados interdisciplinares que oferta. Estes números conseguem traduzir os resultados positivos do projeto e a capacidade de alcance da universidade.

Em 2008, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) propõe o BI em Ciências da Saúde e, no ano seguinte, em Energia e Sustentabilidade; A Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) implanta o BI em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal de Alfenas conta com Ciência e Economia. A Universidade Federal da

Bahia e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) implantam em 2009 os Bacharelados Interdisciplinares, respectivamente, em Humanidades, Ciência e Tecnologia, Saúde e Artes e o segundo, em Humanidades e Ciência e Tecnologia. Em 2010, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) lança o BI em Ciências Humanas e outro em Artes e Design. Em 2011, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) implanta sete Bacharelados Interdisciplinares: Etnodesenvolvimento; Gestão Ambiental; Ciências e Tecnologia das Águas; Ciências Biológicas; Tecnologia da Informação; Ciências da Terra; Ciências e Tecnologia. Em 2012, chega a vez da Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ) implantar o BI em Biosistemas. Em 2013, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) propõe o BI em Mobilidade.

Registros recentes publicados na base de dados do Ministério de Educação – MEC anunciam que, das instituições superiores existentes nos 27 estados brasileiros, 53 em 16 estados cadastraram curso Interdisciplinar nas mais variadas modalidades. O gráfico seguinte revela esta distribuição entre as cinco regiões do Brasil.



Fonte: Elaborado pelas autoras, dados do E-Mec, 2015

A partir deste gráfico, é possível reconhecer uma maior concentração destes cursos nas regiões Sudeste, Norte e Nordeste do país. Entretanto, nestas regiões, três estados centralizam a oferta de acordo com o E-Mec: a Bahia com 37% dos cursos, o Pará com 12,5% e Minas Gerais com 10,5%, ou seja, mais de 50% dos cursos ofertados em todo o Brasil estão concentrados nestes três estados.

No conjunto dos 105 cursos cadastrados, quanto ao grau, contabilizam-se 60 (sessenta) bacharelados, 44 (quarenta e quatro) licenciaturas e 01 sequencial, totalizando 105 cursos de BI cadastrados. Neste total, distintas áreas de concentração – em torno de 30 (trinta) - os organizam, com destaque para as Ciências e Tecnologia e seus desdobramentos -, Educação do Campo, Artes, Saúde e Humanidades.

Considerações Finais

Ao longo deste artigo buscamos apresentar a linha do tempo da trajetória da educação superior brasileira, sobretudo das universidades desde suas principais heranças até os modelos mais recentes. Em seguida, observamos a conjuntura da educação superior no século XXI quanto à sua classificação, estrutura e princípios quando adentramos na proposta da Universidade Nova/UFBA Nova percebendo as singularidades de caráter inovador que a contorna. Em se tratando disso, cuidamos de compreender em especial, os Bacharelados Interdisciplinares enquanto proposta de reordenamento acadêmico, a partir de seus fundamentos, orientações práticas, competências profissionais, estrutura e desenho curricular.

No que concerne à trajetória das universidades brasileiras percebemos que, mesmo sendo muito jovem, é marcada por momentos bem distintos conforme o contexto político, social – tanto nacional como internacional – de cada

época. Com seu surgimento datando meados de 1920, ou seja, ainda sequer completamos 100 anos de existência, justifica-se (talvez) os desafios percebidos da universidade atual em se adaptar ao novo, por carregar heranças emblemáticas de escolas humboldtianas, napoleônicas e americanas.

Novos tempos estabelecem novas conjunturas e o discurso para uma universidade para o século XXI se traduz na Universidade Nova com uma «mescla tímida dos modelos existentes nos EUA e do Processo de Bolonha» (Catani, Lima & Azevedo, 2008: 20) destacando repetidamente: indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, autonomia, flexibilidade, expansão, democratização, função social, autoformação, aprendizagem em redes, mobilidade. Estas expressões traduzem uma fase do Brasil que se mostra politicamente exausto de opressão e, sobretudo, silenciamento que os anos anteriores lhe marcou. Almeja pela emancipação crítica de sujeitos e saberes em detrimento de qualquer forma de dominação a partir do reconhecimento de valores filosóficos como hiperconectividade, pensamento complexo, multi-inter-transdisciplinaridade, paradigmas alternativos de formação, nos quais os Bacharelados Interdisciplinares ocupam parte nesse lugar com caráter inovador.

Acrescentando a toda essa discussão, parece-nos óbvio que os debates relativos à internacionalização da educação superior brasileira, a submissão aos países signatários do Processo de Bolonha ou aos modelos de escolas superiores norte-americanas situam-se em zonas periféricas quando se trata de uma problemática nuclear sobre a universidade como um lugar privilegiado para a defesa de um projeto nacional neste século XXI e que, portanto, deve *ter e oferecer* condições para que a comunidade nela inserida possa agir de acordo com seus interesses e na busca da consecução de projetos defendidos em lutas históricas.

Referências bibliográficas

- Almeida Filho, N. & Santos, B. de S. (2008). *A Universidade no século XXI: para uma universidade Nova*. Coimbra: Almedina.
- Anastasiou, L. G. C. & Alves, L. P. (2004). Processos de ensinagem nas universidades: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE.
- Anastasiou, L. G. C. (1998). Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. (2009). Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. Brasília, DF: MEC/SESu.
- Brasil. (2007). Diretrizes Gerais do Decreto n.º 6.096 – Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, DF.
- Brasil. (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- Brasil. Ministério da Educação. (2006). *Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e flexibilização curricular: uma visão da extensão*. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS: Brasília.
- Catani, A. M.; Lima, L. C. & Azevedo, M. L. N. (2008). *O Processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.1, pp. 7-36, mar. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1>.
- Chauí, Marilena. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: EDUNESP.
- Fávero, M. L. A. A. (2014). Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Revista Educar*, n. 28., pp. 17-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>.
- Fernandes, F. (1975). *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega.
- Morosini, M. (org.). (2006). A universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B7E0103BC-2E4A-4D94-AD06AA80565692FF%7D_LIVRO%20UNIVERSI%20bDADES%20COMPLETO.pdf.
- Paula, M. de F. C. (2002). *USP e UFRJ: A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações*. *Tempo Social; Rev. Sociol.*, 14(2), 147-161. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12387/14164>.
- Reitores de universidades federais brasileiras pela reestruturação da educação superior no Brasil. (2006). *Manifesto da universidade nova*. Salvador-Bahia. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/doc14/manifesto.rtf>.
- Tavares, M. da G. M. (1998). A Educação Superior Cidadã e a Extensão universitária: possibilidades e limitações na Lei n.º 9.394/96 - LDB. In E. de G. Verçosa, org., *Educação Superior & Políticas Públicas: a implantação da nova LDB em debate*. Alagoas: EDUFAL.
- Teixeira, A. (1968). Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.50, n.111, pp. 21-28.

NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA O ATENDIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE COM DOENÇA FALCIFORME

Daniela Santana Reis
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Augusto César Rios Leiro
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Tecendo os fios da discussão

Durante décadas o professor/a e, por conseguinte, sua formação para a docência, não ocuparam protagonismo na pauta de discussões da educação brasileira. Nas décadas de 1970, 1980 e 1990, o debate se constituiu, respectivamente, em torno da racionalização do ensino e do planejamento, das reformas educacionais que reorientavam a engenharia dos currículos, e finalmente, sobre o funcionamento da escola concomitantemente com a gestão do trabalho pedagógico (Nóvoa, 2006). No final do século XX as questões concernentes à formação para a docência, passam a reconfigurar o cenário de prioridades das políticas nacionais, dado este, comprovado através da análise do relatório divulgado em 2005 pela Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Ao retomar a discussão sobre o professor/a, surgem desafios que emergem para a docência na contemporaneidade, caracterizada por sua liquidez, incerteza e devir, e que, subsecutivamente, aponta para uma crise e corrosão de numerosos aspectos concernentes aos que estão incluídos e excluídos da/na sociedade (Bauman, 2003; Sennett, 1999). A questão da diversidade se insere no cenário de desafios e requer a resignificação da escola e da formação docente. Nesse sentido, expressões como multiplicidade, heterogeneidade e diferença, geralmente estão associadas à diversidade. Mas quando os olhares se voltam para o diverso presente na escola, o que é visto? Nesse estudo tornam-se visíveis os jovens com doença falciforme, que em virtude da patologia, apresentam especificidades que os diferenciam de outros em processo de escolarização e que obsecram do professor/a uma formação coerente com as perspectivas de respeito à diversidade.

A Doença Falciforme (DF) é caracterizada por uma alteração nas hemácias, que são células vermelhas do nosso sangue, com o formato redondo, repletas de um pigmento vermelho chamado de hemoglobina, que, por sua vez, tem a função de transportar o oxigênio dos pulmões para todo o corpo (Lobo, 2010). Os dolorosos sintomas da doença abrangem todos os aparelhos e sistemas do organismo, e uma das principais manifestações desses episódios de dores se dá devido à obstrução vascular pelas hemácias decorrentes da forma de foice, resultando no infarto de diversos tecidos e órgãos. A crise dolorosa pode expressar-se após episódio infeccioso, exposição ao frio, situações de estresse físico ou emocional. Com isso, as pessoas podem apresentar dor intensa ou forte, nas extremidades, abdome e nas costas; síndrome torácica aguda, caracterizada pela prostração; palidez intensa; ereção dolorosa e permanente do pênis; úlcera de perna; acidente vascular cerebral precoce, dentre outros sintomas que acarretam alterações nas atividades da vida, tais como as escolares. (Anvisa, 2001).

Estima-se que no Brasil uma a cada três mil e quinhentas crianças nasce com a doença. Se compararmos a média nacional, o estado da Bahia possui prevalência da patologia, pois uma a cada seiscentas e cinquenta crianças nasce com a patologia. No recôncavo da Bahia a incidência é uma das maiores do Estado, um a cada quinhentos nascidos vivos apresenta a DF. Em Salvador, as crianças inseridas na Rede Pública Municipal de Ensino, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, podem notificar a doença no ato da matrícula, entretanto, no caso dos jovens que se inserem no Ensino Médio de todo o Estado, não há a notificação. Geralmente a doença se torna

conhecida em função dos seus agravos e manifestações na escola. Assim, cotidianamente, o professor/a do/a jovem com DF convive com as crises advindas da doença como também as constantes ausências do/a estudante.

Considerando a problemática tecida, a proposição desse estudo se deu a partir da evidente relevância social e secundariamente em virtude da inexistência de estudos sobre a formação de professores/as de jovens que possuam doenças crônicas tais como a DF. Desta feita, buscou-se responder as seguintes questões: o que os/as professores/as do recôncavo da Bahia sabem sobre a doença falciforme e como procedem pedagogicamente com o jovem que a possui? Objetivando-se, portanto, identificar os conhecimentos dos professores/as sobre as especificidades da juventude com doença falciforme em processo de escolarização.

A pesquisa foi desenvolvida nos moldes da abordagem qualitativa, subscreve-se no desenho metodológico descritivo e para a recolha das informações foi utilizado formulário. Após a colheita, as informações foram organizadas seguindo as etapas da análise de conteúdo e discutidas a luz do referencial teórico que dialoga com esse estudo.

O trabalho apresenta-se em quatro etapas. Nesta primeira etapa foi apresentada a problemática da pesquisa, na segunda etapa se estabelecerá um diálogo teórico sobre formação docente e a juventude com DF, em seguida serão discutidas as informações colhidas e, finalmente, se expressarão sínteses possíveis.

A partir da leitura do artigo espera-se a construção de um amplo debate de caráter multidisciplinar, dentro e fora do espaço acadêmico, tendo como eixo central a educação, articulando-se com as ciências sociais e da saúde.

Contemporaneidade, diversidade e formação de professores/as: relações amalgamadas

No Brasil, o processo de formação de professor/a passou por numerosas transformações em virtude do movimento histórico, econômico, político, social e tecnológico que circundou o país nas últimas décadas. É possível afirmar que os últimos anos da década de 1990 apontaram caminhos ainda trilhados atualmente. Com a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96 instituiu-se enquanto formação mínima para a docência, em toda a Educação Básica, aquela ofertada em nível superior. Desde então, uma série de dispositivos legais passaram a vigorar parametrizando esta oferta, inclusive no que tange as licenciaturas. Entretanto, cabe questionar se as diretrizes formativas que estão postas atendem a dinamicidade e diversidade presentes hodiernamente na escola.

A discussão sobre a formação de professor/a tem espaço garantido em qualquer projeção que se faça em termos da qualidade do fazer pedagógico no espaço escolar e, portanto, formal de aprendizagem. Em se tratando da continuidade desse processo no âmbito da Educação Básica, essa empreitada se faz emergente, mas ainda em perspectivas em face do cenário de crise pelo qual a educação vem passando a muito.

Apesar de políticas públicas expressas em documentos legais acessibilizarem ações de formação continuada para os professores/as das redes públicas de ensino, os indicativos numéricos apontam que a persistência no processo de formação é fundamental para que a qualidade na educação seja uma realidade permanente. Para Zabalza (1998) vários aspectos devem ser levados em consideração ao construir um diagnóstico que indique qualidade educacional. A dimensão "produto" ou resultado é essencial, tendo em vista que traça um perfil e estabelece dados concretos, mas a dimensão processo não está em detrimento desta, à medida que possibilita um entendimento do desenvolvimento destes resultados.

Desse modo, cabe ressaltar que muitos problemas experienciados no contexto da escola derivam de uma formação docente inicial precarizada, que não conjuga a unidade dialética, forjada na relação entre a teoria e a prática. Giroux e McLaren explicitam que os problemas da formação inicial e continuada de professores/as indicam "a falta de ênfase, no currículo dessa formação, na análise da questão do poder e de sua distribuição hierárquica, bem como no estudo da teoria social crítica" (1999: 133). Embora em um cenário em perspectiva, não resta dúvida que o investimento na formação docente em todos os níveis acaba por instigar a qualidade de ensino, mas não se trata da solução definitiva, uma vez que demanda esforços de múltiplas naturezas, inclusive no que concerne a um projeto de reforma educacional que contemple a valorização salarial, das condições de trabalho e, principalmente, o investimento na continuidade do desenvolvimento profissional.

Destarte, vale mencionar que a formação inicial e continuada de professores/as “não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. (Nóvoa, 1991: 23). Para tanto, uma formação continuada de docentes precisa se nutrir a partir dos horizontes da pesquisa. Nessa concepção, existe lugar para a criatividade, isto é, a evidência da imaginação criadora que torna o docente autônomo para deliberar sobre sua própria prática. Entende-se a pesquisa como um veículo primeiro para a atualização docente e lugar profícuo para a geração e ressignificação de novos conhecimentos (Demo, 2004; Imbernón, 2005).

Nesse sentido, conceber essa formação se constitui enquanto desafio contemporâneo, em que se agregam o contexto e a diversidade inerentes a ele. Sobre esse aspecto, Flecha e Tortajada explicitam que educadores e educadoras devem conhecer a sociedade em que vivem (...) “e as mudanças geradas, para potencializar não apenas as competências dos grupos privilegiados, mas também as competências requeridas socialmente” (...) (2000: 25). Já não é mais recente a discussão em torno da formação e educação para a diversidade, mas cabe refletir ainda, quais sujeitos estão incluídos nesta diversidade e até que ponto as especificidades que os tornam diversos têm sido respeitadas.

Em se tratando do diálogo entre formação de professores/as e escolarização da juventude com doença falciforme, o desafio expresso não tem sido amplamente discutido em fóruns acadêmicos. De acordo com dados fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não há nenhum estudo catalogado sobre o tema, conforme pode ser identificado na tabela 1.

Tabela 1 Levantamento do Estado da Arte – Descritores e equivalência quantitativa

Descritores	Teses	Dissertações	Total
Doença Falciforme e Educação	3	19	22
Doença Falciforme e Jovens	3	7	10
Doença Falciforme e Juventude	0	0	0
Formação docente e Juventude com Doença Falciforme	0	0	0
Formação docente e Jovens com Doença Falciforme	0	0	0

Fonte: Elaboração própria

A pesquisa abrangeu os trabalhos catalogados entre os anos de 1987, data da criação do banco de dados citado, e outubro de 2014. De acordo com o levantamento realizado foi possível determinar que o primeiro trabalho produzido e catalogado sobre DF é datado de 1987. A partir de então numerosas pesquisas foram desenvolvidas, mas no que tange ao tema em questão, nenhum trabalho foi construído e catalogado, tanto na área de educação, saúde e ciências sociais. Dentre os trabalhos analisados, dois merecem destaque, a saber: as dissertações de Borges (1996) e Sousa (2005), pois ambos apresentam aproximação com o objeto de estudo.

O trabalho de Borges (1996) intitula-se “Criação e implantação de um serviço ambulatorial para portadores de doenças crônicas no sangue: um relato de experiência”. Este descreve todo o processo de implantação de serviços pedagógicos em espaço hospitalar, voltados para crianças e adolescentes com hemoglobinopatias. O segundo trabalho trata do processo educacional de crianças e adolescentes com doença falciforme. De acordo com dados fornecidos pela autora, o estudo “indicou que a anemia falciforme interfere significativamente no cotidiano de seus portadores, provocando a vivência de um processo de exclusão parcial ou total dos espaços, grupos e atividades presentes no cotidiano de crianças e adolescentes” (Sousa, 2005:1).

Por meio da pesquisa em espaço virtual foi possível reiterar as contribuições advindas de estudos que tenham formação docente e juventude com doença falciforme. A seguir são apresentadas as especificidades dessa juventude, que apresenta similitudes e singularidades com outras juventudes brasileiras.

Similitudes e singularidades da juventude com doença falciforme e outras juventudes

Apesar das definições atribuídas à juventude, que pode ser analisada segundo a égide cultural, social, econômica ou biológica, os/as jovens a que nos referimos, têm rosto definido, “são pertencentes à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas” (Frigotto, 2004: 181). A juventude com doença falciforme apresenta similitudes em relação a outras juventudes brasileiras, pois está compreendida na população negra, apresenta um alto índice de analfabetismo, menor escolaridade e vivem precariamente tendo parte dos seus direitos negligenciados.

Mas por que esta juventude e não outra? A vida dos/as jovens com essa doença é marcada por problemas psicológicos, episódios de ansiedade e depressão, além de dificuldades nos relacionamentos, no processo de escolarização escolar, e a constante preocupação com a morte. Na sua imensa maioria, além de pertencer às camadas desfavorecidas economicamente, é submetida, rotineiramente, aos efeitos do racismo institucional e ao desconhecimento do profissional da educação quanto a patologia e seus impactos no processo de escolarização (Pitaluga, 2006; Kalckmann, et al, 2007; Kikuchi, 2007).

Apesar dos dados de prevalência e incidência evidenciados na introdução desse artigo, é difícil estimar com precisão a juventude compreendida entre 15 e 29 anos com a DF, pois o teste que identifica a patologia só passou a ser obrigatório no Brasil a partir de 2001, por conta da Portaria n.º 822, do Ministério da Saúde, que instituiu a triagem neonatal com vistas à garantia da equidade, universalidade e integralidade. Logo, os/as nascidos/as antes desta data e que atualmente são jovens, não são facilmente identificados. Fato que dificulta a análise de seus processos formativos, inclusive aqueles vivenciados durante o processo de escolarização.

O Estado da Bahia tem a maior prevalência da DF, em virtude da presença de aspectos relativos à historicidade da doença falciforme, que tem sua origem no continente africano, a partir de uma mutação genética atuante como efeito protetor à malária. Assim, os nascidos apenas com o traço (Hb AS) tinham um efeito protetor à doença, mas à medida que pessoas com o traço geravam filhos/as, estes/as nasciam com a anemia falciforme (Hb SS) (Krieger, 1999).

As singularidades da juventude com doença falciforme dificultam seus percursos formativos, pois durante sua existência vivencia crises dolorosas que geram o afastamento escolar, convive com o constante medo da morte a cada crise, apresenta desenvolvimento de massa corpórea e estatura menores que jovens da mesma faixa etária, coloração amarelada nos olhos e demais sinais e sintomas descritos ao longo do texto. (Naoum, 2000).

Em 2006 a Associação Bahiana de Pessoas com Doença Falciforme (ABADFAL) levantou alguns dados populacionais quanto à escolarização das pessoas com doença falciforme e detectou que dos cadastrados, 40% concluiu o Ensino Médio, mas menos de 10% se insere no Ensino Superior.

Este é um momento em que o/a professor/a se depara com a legitimada diversidade própria dos seres humanos. A cada novo dia letivo se vê diante das incertezas e desafios contemporâneos presentes na escola e em outros espaços formativos. Essa assertiva remete a uma formação docente e práxis pedagógica para a diversidade, em que se considere uma enorme população de jovens soteropolitanos/as com doença falciforme.

Apesar das pessoas com doença falciforme no Brasil estarem sendo excluídas socialmente e culturalmente; dos espaços escolares, de lazer e de formação; os estudos relativos a educação e ciências sociais ainda são insipientes, logo, reitera-se a relevância de “ver” esta população invisibilizada por questões biológicas, de cor, de raça e de classe. Em se tratando da juventude em questão, a imprecisão relativa a sua especificidade é perceptível desde o cadastramento, perpassando o atendimento clínico e processos formativos, conforme já expresso. Por conseguinte, o cotidiano dos professores/as que lidam com estes/as jovens perpassa saberes, experiências, possíveis dilemas e inquietações diante do desconhecido, tornando premente uma formação para a docência que contribua no processo de escolarização dessa juventude e demais sujeitos com patologias crônicas.

Caminhos percorridos e informações recolhidas

Nesse estudo foi adotada a abordagem qualitativa, em virtude da natureza e especificidade da questão do estudo. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2006), apesar de abundantes definições serem aplicáveis à

categorização de um estudo cuja abordagem é qualitativa, três características essenciais o qualificam: a visão holística, a abordagem indutiva e a investigação naturalista, todas aplicáveis a este estudo.

A pesquisa foi do tipo descritiva e para a recolha de informações foram utilizados formulários com 11 (onze) perguntas, destas, 7 (sete) abertas e 4 (quatro) fechadas dicotômicas. As informações foram recolhidas entre os meses de agosto e novembro de 2013. A pesquisa foi realizada em 14 (quatorze) escolas estaduais, sediadas na zona urbana dos municípios de Cachoeira, Cruz das Almas, Governador Mangabeira, Muritiba e São Félix. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os municípios citados estão compreendidos dentre os 21 (vinte e um) municípios do recôncavo da Bahia que compõem a microrregião de Santo Antônio de Jesus, pertencente à mesorregião metropolitana de Salvador – Bahia – Brasil.

Responderam ao formulário 81 (oitenta e um) professores/as, inclusos na pesquisa a partir da voluntariedade em participar expressa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e atendimento aos critérios de inclusão, pois a população constitui-se de professores/as da Rede Pública Estadual de Ensino, lotados/as nas escolas selecionadas para a pesquisa e, em atividade docente há mais de um ano.

As respostas às perguntas contidas no formulário foram organizadas em três blocos. Inicialmente tem-se a caracterização do grupo de professores/as participantes, em seguida os saberes construídos para a docência tendo em vista as especificidades da juventude com doença falciforme e, finalmente, o relato das práticas evidenciadas.

Quanto à caracterização da população, identificou-se que os/as professores/as lecionam, em média, em 05 (cinco) turmas, variando entre 03 (três) e 08 (oito) turmas. Todos/as possuem formação em nível superior, entretanto não necessariamente na área de atuação. A maioria já desenvolve suas atividades na Escola há pelo menos 05 (cinco) anos, observando-se uma variação entre menos de 12 (doze) anos e máximo de 22 (vinte e dois) anos.

No segundo bloco de questões objetivou-se levantar o que sabiam os/as participantes sobre a doença falciforme. Os/as 81 (oitenta e um) participantes afirmaram já terem ouvido falar da patologia. As respostas mais recorrentes descrevem-na como uma doença do sangue, assim como descrito similarmente na literatura corrente (Naoum, 2000). Para exemplificar a síntese presente no parágrafo, são destacadas as transcrições de dois professores/as nomeados ficticiamente. “É uma deficiência nas hemácias e as pessoas com a anemia tem cansaço, estresse” (Formulário, 2013). “É uma doença nos glóbulos vermelhos e quem tem, sente muita dor nas articulações” (Formulário, 2013).

Vale ressaltar que dos 81 (oitenta e um) participantes da pesquisa, 27 (vinte e sete) atestaram já terem lecionado para alguém com a doença falciforme, mas apesar do índice, nunca receberam qualquer tipo de formação que os/as levasse ao entendimento do que seria a doença, de como poderiam lidar com o/a estudante que a apresenta ou as implicações da patologia no processo de escolarização. Pontuaram ainda, que em alguns casos, só descobriram que o estudante tinha a patologia após um período de ausência da escola. O que foi expresso na fala de Maria (Formulário, 2013) ao dizer que só entrou em contato com a família e procurou informações sobre a doença após sentir falta de uma de suas alunas há mais de duas semanas. Esse dado é recorrente em numerosas escolas de diferentes estados brasileiros, sobretudo porque apenas a partir de 2001 que se instituiu, através do teste do pezinho, a identificação da doença, possibilitando assim o acompanhamento precoce (Anvisa, 2001).

A desinformação sobre como agir com o/a estudante que apresenta a doença norteou a fala de quase todos os professores/as ao informarem que apesar do reconhecimento da doença, não sabem se a presença do/a estudante na escola já é suficiente, se devem tratá-los/as da mesma maneira que os/as demais ou se podem fazer algo para contribuir para a aprendizagem destes/as. Em estudos desenvolvidos por Batista, Morais e Ferreira (2013), as inquietações presentes no cotidiano docente permeiam as falas de adolescentes entrevistados, à medida que afirmam que os/as professores/as oscilam ora facilitando, ora dificultando o desempenho escolar nos níveis pedagógico e social.

Relataram que vivenciam dilemas após a comunicação do diagnóstico, sobretudo por não saberem como contribuir para a permanência do/a estudante na escola e como mediar à aprendizagem tendo em vista as especificidades que os/as jovens com falcemia apresentam. Os desafios se iniciam no ato da matrícula, pois a não identificação procrastina

a elaboração de um planejamento da ação didática que também contemple a juventude com doença falciforme e se estendem até as ausências escolares em função das crises de dor ou demais manifestações patológicas.

Sínteses possíveis

As análises realizadas a partir das informações fornecidas pelos/as participantes da pesquisa indicam conhecimentos superficiais sobre a patologia e apontam para a necessidade de uma formação que favoreça o/a professor/a para atender as especificidades da pessoa com doença falciforme. As respostas mais comuns a esse questionamento evidenciaram que os professores/as sabiam que era uma doença do sangue, que acometia a população negra e que o “sangue” tinha a forma de uma foice. Conforme já descrito, as sínteses iniciais são corroboradas pelas respostas às perguntas realizadas. Retomando as questões de estudo que remetem aos saberes sobre a doença e ao fazer pedagógico, ressalta-se que todos/as os/as participantes atestaram já terem ouvido falar da patologia, entretanto a descreveram superficialmente. Apesar de quase todos/as os/as docentes já terem lecionado para a população composta por jovens com DF, nenhum deles teve acesso a qualquer tipo de formação promovida pela unidade escolar, região ou estado para lidar com as especificidades da juventude destacada nesse estudo. Finalmente, cabe ressaltar que uma das principais dificuldades relatadas se referiu a ausência constante dos/as estudantes do espaço escolar.

Tendo em vista que residem no recôncavo da Bahia um grande contingente de jovens com doença falciforme, é fundamental que as secretarias municipais de Educação e Saúde se articulem no fomento a processos formativos que instrumentalizem os/as professores/as para que estes contribuam na escolarização dos jovens que compõem essa população. É sabido que por conta das crises dolorosas que fazem parte do cotidiano da pessoa com doença falciforme, as ausências escolares são recorrentes, entretanto, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 e demais resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) visam garantir o direito a educação a todos/as aqueles/as nascidos/as vivos/as em território nacional. Sendo assim, sensibilizar, informar e aproximar os professores/as das especificidades do processo de escolarização da juventude com doença falciforme, não se apresenta como possibilidade, mas um compromisso de todos/as aqueles/as que se implicam na promoção da equidade e respeito à diversidade intrínseca à população brasileira.

Referências bibliográficas

- Alves-Mazzotti, A.J. & Gewandzsznajder, F. (2006). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- Anvisa. (2001). Manual de Diagnóstico e tratamento de doença Falciforme. Brasília: Anvisa.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.
- Batista, T., Morais, A. & Ferreira, C. (2013). *Com(vivendo) com a anemia falciforme: o olhar da enfermagem para o cotidiano de adolescentes*. In S. Ferreira & R. Cordeiro. (Orgs.), *Qualidade de vida e cuidados às pessoas com doença falciforme*. Salvador: EDUFBA.
- Borges, M. (1996). Criação e implantação de um serviço pedagógico ambulatorial para portadores de doenças crônicas do sangue - um relato de experiência. 1v. 193p. Dissertação de Mestrado. Universidade estadual de campinas – educação.
- Brasil. (1996). Lei n.º 9394, de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In *Diário da União*, ano CXXXIV, n.º 248, 23.12.96.
- Demo, P. (2004). Professor/a do futuro e reconstrução do conhecimento, 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- Flecha, R & Tortajada, I. (2000). Desafios e saídas educativas na entrada do século. In F. Imbernón (Org.), *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Frigotto, G. (2004). Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. In R. Novaes & P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Giroux, A. & McLaren, P. (1999). Formação do professor/a como um contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In T. e Silva & A. Moreira, (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedade*. 3. Ed. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2005). *Formação docente profissional: formar-se para mudança e incerteza*. 5. ed. São Paulo: Cortez
- Imbernón, F. (2000). Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In F. Imbernón, (Org.), *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

- Kikuchi, B. A. (2007). Assistência de enfermagem na doença falciforme nos serviços de atenção básica. *Rev. Bras. Hematol. Hemoter.* São José do Rio Preto, v. 29, n. 3, p. 331-338.
- Krieger, N. (1999). Embodying Inequality: A Review of Concepts, Measures, and Methods for Studying Health Consequences of Discrimination. *International Journal of Health Services*, v. 9, n. 2, p. 295–352, 1999.
- Lobo, C. (2010). Doença Falciforme-um grave problema de saúde pública mundial. *Rev. Bras. Hematol. Hemoter.*, v. 32, n. 4, p. 280-281.
- McLaren, P. (2000). Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários; repensar a economia política da educação crítica. In F. Imberón, (Org.), *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Ministério da Saúde. Portaria GM/MS nº 822/ GM em 6 de junho de 2001. Instituição do Programa Nacional de Triagem Neonatal, no âmbito do Sistema Único de Saúde, para fenilcetonúria, hipotireoidismo congênito, fibrose cística e hemoglobinopatias. Brasília (DF); 2001.
- Naoum, P. C. (2000). Interferentes eritrocitários e ambientais na anemia falciforme. *Rev. Bras. Hematol. Hemoter.* v. 22, n.1, p. 5-22.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor/a*. Portugal: Porto Editora.
- Pitaluga, W.V. C. (2006). *Avaliação da Qualidade de Vida de Portadores de Anemia Falciforme*. Goiás: UCG, 2006. 180f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de pós-graduação stricto sensu, Universidade Católica de Goiás, Goiás.
- Sennett, R. (1999). *A corrosão do caráter*; as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record.
- Sousa, E. (2005). *O processo educacional e as crianças e adolescentes portadores de anemia falciforme*. 01/09/2005. 1v. 96p. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás – educação.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

TEACHER'S ATTITUDE TO IMMIGRANT CHILDREN IN CZECH, AUSTRIAN AND NORWEGIAN ELEMENTARY SCHOOL CONTEXT

Klara Zaleska

Masaryk University, Faculty of Arts, The Czech Republic

Pavel Copf

Masaryk University, Faculty of Arts, The Czech Republic

Immigrant Integration: theoretical background

The approach to immigrant integration went through several phases which states, for example, Giddens (1999). The first such a way of integration was *assimilation*. It lies in the fact that immigrants are in all aspects adapted to the major society (this approach was usual in The Czech Republic until revolution in 1989). Immigrants have to abandon their cultural traditions and habits and adopt new customs and traditions of the major society. This model is very strict on immigrant and ethnic groups and in modern societies is officially not enforced, though undoubtedly there are a lot of people who want to foreigners and immigrants to stand out and wish they completely take over the tradition and culture of the host country. Another type of integration, according to Giddens is a model called *melting pot*. That was typical for the states of the USA in the 50s, when there was a strong tendency not to suppress the culture, traditions and customs of immigrants, but rather to keep them, and mix immigrants with the majority society with the aim of develop new cultural patterns. The last type, which Giddens mentions, is the *cultural pluralism*. This type of integration is the most advanced and most promoted in modern democratic societies. Giddens explains this model as the acknowledging of different cultures in one society as equivalent. In this model is very important the recognition of the right that an individual does not want to be as us, that he does not desire for a role in our society and that we should give him the right to be not like us.

Bourdieu's theory of cultural capital. Bourdieu by having a cultural capital means the ability to use a hegemonic cultural code of society (Øia, 2000). Bourdieu (1977) argues that only those who are socialized at the top of the class hierarchy, control the cultural capital entirely. Children from upper class strata are accustomed to read the *right* books at home, go to classical concerts, museums, theaters, exhibitions etc. In practice, the cultural capital manifests man's style and manner of expression. Cultural capital, for example, determines how a person will express, dress and move. When we apply cultural capital at school, it affects communication between student and teacher. Pupils who have developed cultural capital, decode the rules at school better and they establish easily relationship with teacher. These pupils are also more motivated and teachers have closer to them.

If a child does not speak the language at all, countries usually offer special assistance at schools. Generally, there are two models (Eurydice, 2004). The first model is an *integrated model*. Under this model, pupils attend regular classes where there are children of the same age and where they learn conventional methods for local students. Language assistance is provided individually, most often directly during class. This pattern is typical of Czech schools. Schools are not obliged to offer assistance with learning the Czech language to immigrant pupils in mainstream classes unless they are the children of asylum seekers, but in practice it happens.

The second model is called *separate instruction*. That is implemented in two ways: temporary and long-term measures. Temporary measures under separate teaching lies in the fact that the immigrants' children formed a group that have been educated away from other children limited time in the same school with them. Part of the instruction may undertake in the corresponding mainstream classes. Such a model of education is often found in Norwegian primary schools. Long-term measures consist in the fact that for one school year or even more there are created a special class in school in which children of immigrants are classified according to their proficiency in the language of instruction. Curriculum and teaching methods are geared to their needs.

The main models of providing assistance to immigrant children are not mutually exclusive. They are often realized both models in one country. The separate model in the Czech Republic is designated only to the children of asylum seekers. In Norway pupils with different mother tongue in primary and lower secondary education have since June 2004 the right to separate education in Norwegian until they reach sufficient language proficiency which allows them to engage in normal education in the school. In cases where circumstances require so, the same pupils are also entitled to be taught in their mother tongue or both these forms of teaching. Also in Austria the pupils with different mother tongues than is German language have more options. The first possibility is the direct integration with support provided within mainstream classrooms and the second is the direct integration with support provided in withdrawal from the mainstream classroom. There is also program of mentoring support - the support provided out of official time of school-teaching process.

Legislation and key international documents

The basic document with general and international meaning dealing with the topic of equality in education is the **Declaration of the Rights of the Child** from the 1959. This Declaration recognizes the right of child for the education based on the model of equal opportunities. Signatories of the Declarations *promote and encourage international cooperation in matters relating to education, in particular with a view to contributing to the elimination of ignorance and illiteracy throughout the world.*

Equality in education is understood according to the international OECD report (2012) as that personal and social factors such as gender, ethnicity or family background, do not represent barriers to achieving educational potential (understood as righteousness) and that all individuals receive at least a minimum level of basic skills (understood as inclusion). European countries practice generally several options for integration of immigrant children into major schooling. Essential criterion is children's advancement in language of the majority society.

European community which historically promoted the principles of the United Nations also reflected in 1977 the situation of the children of migrant workers²⁰⁴. This first Directive of the Council of Europe was approved only for the immigrants from Member states and includes the provision adapted to their special needs (mother tongue, culture of origin). The new competences of the EU are reflected also in the issue of immigration policy in the conclusions of the Lisbon Summit (2000). EU set itself the objective for the decade ahead of becoming the *most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion.*

The integration of immigrant children in accordance with European law became more than significant aspect for realization of this aim. In the last decades, European policy solves the problem of immigrants and their integration to the society as the political and social problem. Recommendation of the Committee of Ministers of the Council of Europe²⁰⁵ declares that the Immigrants and their children who are legally resident in the EU countries should enjoy the same rights as the children of EU citizens in the access to the education. In this context is very important how the EU define the children immigrants. European Directives define immigrant children as minors who are nationals of third countries (Council Directive 2003/109/CE). Very crucial year 2003 brought also another important European document - Council Directive 2003/9/EC. This Directive recognizes that the children of asylum seekers should be able to *access the education system under conditions similar to those applicable to citizens of the host Member State* (Eurydice, 2004).

²⁰⁴ Convention from 24/11 1977 states inform about same educational entitlements as the children of national workers, including the award of scholarships. Facilitating the teaching of the national language. Promoting the teaching of the mother tongue.

²⁰⁵ Recommendation of the Committee of Ministers of the Council of Europe to Member States on the security of residence of longterm immigrants (13.9.2000)

Immigrant Children Integration in the Czech Republic, Austria and Norway

Country	Czech Republic	Austria	Norway
Amount of inhabitants	10 538 275 (1 st January 2015)	8 499 759 (1 st January 2015)	5 165 802 (1 st January 2015)
Amount of immigrants in the population	4.2% immigrants = cca 400 000 people (ČSÚ, 2015)	11,3% = cca 970 000 people (SA, 2015)	12% of the whole population = cca 600 000 people (SSB, 2015)
Amount of immigrant children in primary schools	2% of total amount of pupils at Czech elementary schools. Academic year 2014/2015 = 16,477 foreigner pupils (MŠMT, 2015).	26,6% of total amount of pupils at Austrian elementary schools. Academic year 2013/2014 = 327 772 (Volksschulen) + 94 452 (Hauptschulen) (BMBF, 2015)	11% of total amount of pupil at Norwegian elementary schools (in the capital it is more than 40% (Taguma, 2009). Academic year 2015/2015 = 69 829 foreigners pupils (GSI, 2015)
The main nationalities among immigrants in each country's elementary schools	The largest group consists of Ukrainian children (4039), followed by Slovaks (3775), Vietnamese (3220) and the Russians (1321). Other larger ethnic groups represented in the Czech primary schools are: Bulgarians (385), Mongolians (343) Moldavian (339) and Polish (302), (MŠMT, 2015).	The largest group of immigrant children in Austria consists of German (9 630), followed by Romainians (4 489), Russians (3.830), Serbs (3 574), Hungarian (3 539) and Turks (2 923). Strongly represented are also: Polen (2 124) Bosnians (2 042) Slovaks (1 725) (SA, 2015)	The largest group of immigrants are made up Polish (16%). Right behind them are Swedish (10%). Germans represent 6% of immigrants and Danish 5%. Four percent are represented by immigrants from the United Kingdom. Three percent of immigrants make up the Somalis who are the largest group of African immigrants and two percent are made up by immigrants from Iraq. Among the remaining 54% belongs immigrants from various African countries (Ethiopia, Ghana, Uganda, etc.) and Asia (Pakistan, Palestine, Turkey, Afghanistan, etc.). Over the past twenty years, the number of immigrants in Norway has tripled (SSB, 2013). Immigrants in Norway come from a total of 220 different countries.
Historical background of immigration:	In the Czech environment the theme of immigrants' integration is still a relatively new issue, which the Czech Republic started to comprehensively and strategically addressed: 1) First since 1989 after the fall of communism. 2) More after 2004, when the country has accessed to the European Union.	In 1961 lived in Austria just over 100,000 foreigners (1.4% of the population). In the later 1960s and at the beginning of the 1970s, the number and the proportion of the foreign population increased relatively strongly due to the targeted recruitment of workers from the former Yugoslavia and Turkey. In 1974 (4.1% of the population at the time) has been reached a preliminary climax with around 311,700 foreign nationals. The strong wave of immigration at the early 1990s caused a sharp increase of foreigners to over 8%. After. At the beginning of 2008 immigrants formed the 10% of the population. (SA, 2015)	Norway divides immigrants into two eras. 1) First ended in the late sixties of the twentieth century. Back then it was immigrants from western and northern Europe and the USA who immigrated to Norway (Aasen, 2012). 2) In the seventies there was a turnaround, Norway began to flourish economically and started the second epoch, which is significantly visible especially during the last two decades, when mainly people from Eastern Europe, Latin America, Asia and Africa have immigrated to Norway because of its very reasonable immigration policy.

<p>Who is responsible for immigrant children integration?</p>	<p>Czech integration policy is proving unclear. The issue is divided among</p> <p>1) Several ministries (Ministry of Labor and Social Affairs; Ministry of Education, Youth and Sports; Ministry of Culture; Ministry of Defense), which often hold contrary attitudes</p> <p>2) Nonprofit organizations (e.g. Center for Integration of Foreigners; Club Hanoi, Association for Opportunities for Young Migrants; etc.).</p>	<p>BMBF Bundesministerium für Bildung und Frauen (Ministry for Education and Womens’s Affairs)</p> <p>BMÖ: EIA</p> <p>Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (Federal ministry for Europe, Integration and Foreign Affairs)</p>	<p>BLD = Ministry for Children, Integration and Equality</p> <p>BLD’s suborganization IMDi = Directorate of Integration and Diversity</p> <p>UDIR = educational directorate</p>
<p>What kind of support can schools/teachers offer to immigrant children?</p>	<p>1) Individual education plan</p> <p>2) preparatory classes – in reality it happens rarely</p> <p>3) Teacher’s assistant</p> <p>4) Czech language support</p>	<p>1) Mentoring for Migrants</p> <p>- Support provided outside official school hours</p> <p>2) Direct integration with support provided within the mainstream classroom</p> <p>3) Direct integration with support provided in withdrawal from the mainstream classroom</p>	<p>1) Special education in Norwegian. The level of Norwegian knowledge is examined by standardized diagnostic tests NSL created by NAFO.</p> <p>2) Bilingual education</p> <p>3) Education in Norwegian in preparatory classes</p> <p>4) Teacher’s assistants/ bilingual teachers</p> <p>6) Mother tongue education</p>

Methodology of empirical part

The whole study which is presented here is a comparative study. Both theoretical and empirical part is comparative. In the theoretical part there were used legislation and national and school documents as a resources for comparison. Criteria for comparison were these: *amount of inhabitants/immigrants, historical context and milestones, main nationalities of immigrants, departments* which are in charge of integrating immigrant children and immigrant children support which schools can offer in The Czech Republic, Austria and Norway.

Data collection for empirical part will be gathered in the spring 2016. We will use semi structured interviews with Czech, Austrian and Norwegian teachers as a technic for data collection. The teachers will be chosen from both regular schools and schools focusing on working with immigrant children in each country. We believe that level of contact with immigrants is essential for teacher’s attitude to immigrant children. The main research question is: What is teacher’s attitude to immigrant children in the Czech Republic, Austria and Norway? We wonder what is the same, what is similar, what is completely different and we will explain this sameness and diversity using social, historical and political context in each country.

How have we chosen countries for comparison?

Lor (2011) states comparative studies are those where comparative researchers study a certain phenomenon in two or more countries. As stated the figure 1, the more countries are examining, the lower level of detail could be in the study.

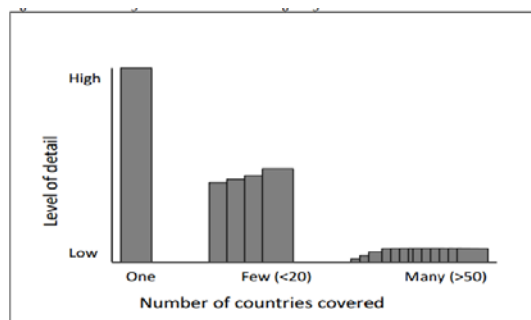


Figure 1: Number of countries studied and degree of detail
Source: Lor (2011)

In our study we examine a current situation of teacher's attitude to accepting immigrant children in three countries. That means we will work with quiet a high level of detail.

Lor (2011) and other comparative researchers (Beraday, 1964, Bray, 1995, Goodrick, 2014) claims that it is very important to choose countries for study properly. We work according to Lor's (2011) model (see figure 2). Model shows one of the way how to choose countries for comparison. According to this model, researchers choose countries which have most different systems. The other possibility is according to Lor (2011) to choose the most similar systems.

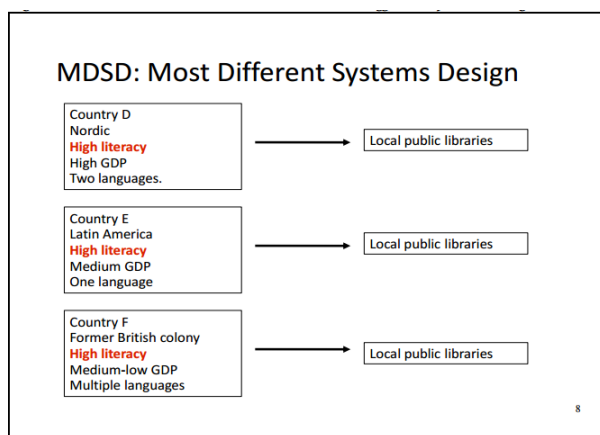


Figure 2: Public libraries and literature: most different systems design.
Source: Lor (2011)

Another important assumption which we took into account when we were deciding about choosing countries for comparison was the knowledge of the major language in examining countries. As Bereday (1964) and Phillips (2006) state, only those researchers who know the language of examined country is able to make a good comparative research.

We have taken in account the Lor's model and the importance of languages knowledge. By this thinking we have come out with three countries: The Czech Republic (our homeland), Austria (one researcher knows German and will spend one semester in Austria), Norway (one researcher speaks Norwegian and will spend 6 month in Norway). Each country has a different history and experiences with immigrants. That's why we assume, that also teacher's attitude to immigrant children will be different and influenced by historical and social context.

The comparison will be made according Bereday's Four step model (Bray, Thomas, 2007) and Lor's model for comparison (Lor, 2011)

Conclusions

This contribution presents a prepared project of comparative study which will compare teacher's attitude to immigrant children in the Czech Republic, Austria and Norway. Our theoretical background is mainly Giddens (1999) integration phases, Bourdieu's theory of cultural capital, European models of integrating immigrant children into schools and the legislation and documents concerning immigrant children integration. Here are the main findings which come out from the theoretical part:

Demography

OECD report from the year 2006 published that the Czech Republic was between the years 1992-2002 country with the biggest increase in amount of immigrants. Even though the increase is significant, immigration is in the Czech Republic still below the average value of migration in developed European countries, which make to 8-10% (Brochmann, 2006). Nowadays make immigrants 4% from the whole Czech population. The Czech Republic doesn't have such a long tradition with immigration though as Norway and Austria has. Both Austria and Norway have the percentage of immigrants corresponding to the developed countries (Norway 12%, Austria 11%).

All three countries have own history which influenced also attitude to immigrants. Norway and Austria is very liberal to the approach to immigrant in comparison to the Czech Republic. To all three countries there come immigrants from different parts of the world but there are especially economical immigrants who come to all countries, Norway has the highest amount of asylum seekers and refugees. Into Czech Republic there come people especially from Eastern Europe and Vietnam. Austria depicts also people from Europe, but from western as well (Germen). The interesting group are Serbians and Turkish people. It is similar to the Czech Republic because of the similar history. In 70's there come recruited people via working contract for manual work: the Czech Republic there were Ukrainian and Vietnamese and in Austria Turkish people and those from former Yugoslavia. Those people coming via working contracts got often married here in Europe and has stayed in our countries. That's why there are a lot of people with those nationalities still nowadays. Norway didn't have experience with hiring people via working contracts in the past. But also for Norway were 70's a milestone speaking about immigrants. Norway began to prosper and began to former the welfare state with very liberal politic to immigrants and refugees. That's why people from the east and south began to come to Norway. And also till nowadays there are 54% immigrants from Africa and Asia (54%).

Immigrant children and school context

To have an immigrant child at school class isn't still completely usual in Czech schools, Immigrant children make up only 2% of all pupils. That's why it is often very difficult for both teachers and immigrant families to come into the Czech educational system. There are laws in the Czech Republic stating that immigrant children have right to the same education as Czech pupils, but schools cannot offer much support to make it easier for immigrant children. Schools don't get money from state for support of immigrant children integration. So it is up to directors, when they are willing to work with immigrant children, they have to apply for money via different sort of projects – both Czech and European. Czech teachers are complaining about lack of material for education immigrant children and would like to have more opportunities for their support. There are almost no bilingual teachers, no bilingual education, no mother tongue support in the Czech Republic.

In Austria there are a lot of immigrant children in the elementary schools. They make up ca 26% from whole pupils. Austria focuses on their integration also in the legislative level. Schools can than offer mentoring for immigrants which is offered beyond the school day. In the schools, immigrants can be integrated in the mainstream classroom or can get support provided in a special preparatory class.

There are 12% of immigrant children in Norwegian schools. In Oslo there are even 40% of immigrant pupils. Norwegian schools also therefore focus on immigrant children integration and can offer many types of support to immigrant children and their families, e. g.: bilingual education, mother tongue education and education in the mother tongue, focus on multicultural education, bilingual teachers. Schools dealing with immigrants gets finance from state and region for their support.

Political background

The above mentioned information shows that the Czech Republic is still a beginner in the field of immigrant integration. It is also clear from the political situation in all three countries. While Austria and Norway have, own ministries intended to deal with the topic of immigrant integration and education, in the Czech Republic doesn't exist anything like Ministry of Integration. In the Czech Republic the issues connected with immigrant education and integration is divided among several ministries and nonprofit organization.

The empirical part will show teacher's attitude to working with immigrant children and interpretation will take in account the historical, political and social context in all three countries.

Bibliographical references

- Bereday. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt.
- Brochmann, G. (2006). *Hva er innvandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schlüsselindikatoren und Analysen (SA), (2015). *Bildung in Zahlen 2013/14*. Retrieved from <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20150422a.pdf?4ut4xd>
- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Giddens, A. (1997). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Bray, Thomas. (1995). *Methodology and Focus in Comparative Education*. Retrieved from http://147.8.214.206/fl/acadstaff/376/Bray_Methodology_%26_Focus.pdf
- ČSÚ (2015). *Cizinci v ČR*. Retrieved from https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-cizinci_uvod
- Eurydice. (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematicreports/101EN.pdf>
- Goodrick, D. (2014). Comparative Case Studies. *Methodological Briefs Impact Evaluation*9, Florence: UNICEF Office of Research.
- Lor. (2011). *International and Comparative Librarianship*. Retrieved from <https://pjl.or.files.wordpress.com/2010/06/chapter-4-draft-2011-04-20.pdf>
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Øia, T. (2000). *Innvandrerungdom – marginalisering og utvikling av problematferd*. Oslo: NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring).
- Phillips, D. (2006). Comparative education: method. In *Research in Comparative and International Education*. 1(4), 304-319.
- Rys, V. (2004). Teorie a praxe srovnávacích studií v oblasti sociálního zabezpečení. In G. a kol Munková, *Sociální politika v evropských zemích*. Praha: Karolinum.
- SSB: Statistikkbanken. (2015). *Folkemengde ved inngangen og utgangen av året*. Retrieved from <http://www.ssb.no/202757/folkemengde-ved-inngangen-og-utgangen-av-%C3%A5ret-og-endingene-i-1%C3%B8pet-av-%C3%A5ret.innvandringskategori-og-landbakgrunn>
- UDIR (Ředitelství pro vzdělávání). (2014). *Přistěhovačci v základním vzdělávání*. Retrieved from <http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Innandrerer%20i%20grunnoppl%C3%A6ringen%202014.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsrektorat. (2010). *Barn i flerspråklige familier*. Retrieved from http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Barn_i_flerspraklige_familier.pdf

A PREPARAÇÃO DO DIRETOR DE ESCOLA EM PORTUGAL

Hélder António de Mendonça e Silva
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA)

Maria do Carmo Vieira da Silva
Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA)

Introdução

Desde que se implementou a nova modalidade de direção das escolas (referimo-nos à figura do diretor), através do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, faz cada vez mais sentido discutir, estudar, analisar, debater as modalidades de preparação que possam contribuir para uma melhor capacitação, apoio e desenvolvimento profissional de um cargo tão exigente como é o de diretor de escola. O Decreto-Lei n.º 75/2008 aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e, no seu preâmbulo, refere a razão pelo qual se empreendeu esta mudança na direção das escolas (constituição de um órgão unipessoal e não colegial): «para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável (...). A esse primeiro responsável poderão assim ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição».

Sendo o diretor, como o decreto-lei afirma, “um rosto, um primeiro responsável” a quem “poderão (...) ser assacadas as responsabilidades pela prestação do serviço público” (*idem*) justifica-se um estudo sobre uma preparação que contribua para o pleno exercício das suas funções.

Revisão da literatura

Liderança pedagógica

Desde a década de 1980 que na literatura internacional o discurso sobre a liderança escolar pugna pelo conceito de “liderança pedagógica” (*instructional leadership*). Apesar de nos parecer redundante apelidar o diretor de “líder pedagógico”, consideramos que o conceito se apresenta com sentido sobretudo quando algumas dissertações parecem acentuar uma liderança gerencialista em detrimento de uma liderança de um estabelecimento de ensino público.

A liderança pedagógica foca-se, «essencialmente, nos processos de aprendizagem dos estudantes e nos seus resultados académicos, mas também no desenvolvimento pessoal, profissional e pedagógico da equipa de trabalho» (Lima & Silva, 2011, p. 116). A liderança pedagógica almeja a aprendizagem de toda a comunidade educativa (Santos-Guerra, 2002; Senge, 2005; Starratt, 2011). Os líderes pedagógicos: (i) influenciam positivamente as condições que diretamente afetam a aprendizagem dos alunos (Bolívar, 2011 e 2015; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Leithwood & Jantzi, 2008; Pont, Nusche & Moorman, 2008; Pina, Cabral & Alves, 2015); (ii) desenvolvem altas expectativas em si e nos outros, distribuem responsabilidades, desenvolvem um espírito de colegialidade, promovem boas relações, desenvolvem parcerias e estabelecem relações entre o comportamento dos alunos e os seus resultados (Day, Leithwood & Sammons, 2008); (iii) demonstram uma capacidade de motivação e relacionam-se com os outros na base das competências da inteligência emocional (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002); (iv) têm uma capacidade de resiliência e de construção de uma comunidade (Garza, Drysdale, Gurr, Jacobson & Merchant, 2014).

Segundo Hallinger (2009), trata-se de uma “liderança para a aprendizagem”: (i) uma partilha da liderança; (ii) uma adaptação às necessidades de cada escola; (iii) uma liderança transformacional através da modelação e do foco

individual em cada aluno; e (iv) um processo de mútua influência no qual a liderança é o fator chave no processo de mudança sistêmica.

Segundo palavras de Abrahamsen e Aas (2015), o líder educativo é o “facilitador” de todos estes processos de liderança individual e partilhada.

Como consequência, ao líder pedagógico são exigidas elevadas competências que requerem uma rigorosa preparação. Muitas vezes o desenvolvimento destas competências não passa pela formação universitária, mas por outras experiências de aprendizagem.

Em Portugal, o termo “preparação” dos diretores das escolas não é recorrente na academia. A investigação conhecida centra-se sobretudo na “formação” dos diretores das escolas. No entanto, o termo “formação” não abarca todas as experiências de aprendizagem.

Ainsworth e Eaton (2010, p.14) distinguem: (i) aprendizagem formal – «intentional, organized and structured (...) arranged by institutions. These include credit courses and programs through community colleges and universities»; (ii) aprendizagem não formal – «may or may not be intentional or arranged by an institution, but is usually organized in some way, even if it is loosely organized. There are no formal credits granted»; e (iii) aprendizagem informal – «never organized. Rather than being guided by a rigid curriculum, it is often thought of as experiential learning».

A literatura internacional acerca da administração escolar apresenta um largo consenso e frequente utilização do termo “preparação” do diretor da escola (Okoko, Scott & Scott, 2015; Slater & Nelson, 2013; Onguko, Abdalla & Webber, 2012; Clarke, Wildy & Styles, 2011), inclusive o *International Journal of Educational Leadership Preparation*.

Consideramos que se trata de um conceito efetivamente mais abrangente, pois encerra em si as várias tipologias de aprendizagem, referimo-nos às experiências de aprendizagem formais, não formais e informais. Através deste termo conseguimos abarcar os percursos pessoais e diversificados da aprendizagem dos diretores das escolas. No entanto, não descuramos a evidência de que as questões informais da aprendizagem são sempre mais difusas, mais subliminares e, como tal, de maior dificuldade na sua abordagem, análise e discussão.

Os programas de preparação

De acordo com a pesquisa e análise dos programas de preparação dos diretores das escolas nos diferentes países, relevam-se alguns dos aspetos essenciais na organização deste tipo de programas: (i) definição de objetivos específicos; (ii) ancoragem em teorias ecléticas ou teorias estruturadas; (iii) independência ou articulação com o estado; (iv) currículos articulados ou dispersos; (v) estrutura formal, não formal, informal ou de fusão; (vi) relação face-a-face entre formador-formando ou *blended learning*; (vii) duração; (viii) elaboração ou não de um projeto final; (ix) um formato mais académico ou um formato mais voltado para o desenvolvimento de competências profissionais; (x) com ou sem mentoria, tutoria ou estágio; (xi) avaliação teórica ou baseada no domínio das competências; (xii) destinatários (aspirantes, potenciais diretores ou a diretores já em exercício); (xiii) seleção dos candidatos; (xiv) acreditação ou não; (xv) certificação ou não; (xvi) reconhecimento de grau ou não; (xvii) centralmente regulado ou descentralizado; (xviii) com parcerias (académica, burocrática e profissional) ou sem parcerias; (xix) com um corpo docente formado por professores do mundo profissional ou do mundo académico ou de ambos os campos; (xx) financiamento; e (xxi) dinâmicas de aprendizagem individuais ou em grupo (Levine, 2005; Schleicher, 2012; Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr & Cohen, 2007; Webber & Scott, 2010; Earley & Jones, 2010; Walker, Bryant & Lee, 2013). O Quadro 4 apresenta as modalidades e as dinâmicas comuns aos diferentes programas analisados, salientando-se a recorrente preparação dos formandos através de mentoria.

Quadro 1. Sinopse dos programas de preparação dos diretores de escolas em diferentes países/regiões/províncias

País/Região	Entidade responsável/dinamizadora	Designação	Tipologia	Observações
França	L'École Supérieure de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche	Management Des Organisations Scolaires (M@DOS)	Indução	Estatal Blended learning Consórcio de universidades
Inglaterra	National College for Teaching & Leadership	National Professional Qualification for Headteachers (NPQH)	Pré-serviço	Estatal Tutoria Baseado nos standards
EUA	University of North Carolina	Master of School Administration (MSA)	Pré-serviço	Estágio executivo sob supervisão de um mentor Baseado nos standards
Finlândia	The Institute of Educational Leadership	Principal Preparation Programme	Pré-serviço	Estatal Tutoria
Dinamarca	Center for Offentlig Kompetenceudvikling	Leadership Diploma of Education	Pré-serviço	Distrital ou municipal Mentoria
Canadá, Ontário	Ontario College of Teachers	Principal Qualification Program	Pré-serviço	Mentoria
República da África Sul	Department of Basic Education	Advanced Certificate in Education (ACE)	Pré-serviço e indução	Estatal Mentoria
Indonésia	Lembaga Pengembangan dan Pemberdayaan Kepala Sekolah (LP2KS) "Agência para o Fortalecimento (Empowerment) e Desenvolvimento dos Diretores das Escolas"	Desenvolvimento de Competências de Gestão nos Diretores das Escolas	Pré-serviço	Estatal On the job learning – apprenticeship
Hong-Kong	School Leadership and Professional Development Section of the Education Bureau	Certification for Principalship	Pré-serviço e indução	Dinamizado centralmente Mentoria
Singapura	National Institute for Education	Management and Leadership in Schools	Indução	Estatal Mentoria

(Elaboração dos autores)

A aprendizagem formal, alcançada por intermédio da frequência de cursos e de programas de formação na área da administração escolar, ganhou relevância em vários países, inclusive em Portugal. Silva (2013) explica que tal se deveu à "expansão" dos cursos de mestrado e de formação especializada oferecidos pelas instituições de ensino superior portuguesas. Em nossa opinião, consideramos os critérios de admissibilidade ao cargo, introduzidos pelos últimos decretos-lei, a causa mais provável para a acentuada procura deste tipo de cursos. No Quadro 1 apresentamos uma referência aos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que exigem um período mínimo de formação antes (*pre-service*) ou após (*induction*)²⁰⁶ a nomeação do diretor, e onde, no caso de Portugal, se exige uma formação específica (especializada) em administração escolar com a duração de 250 horas antes da nomeação para o cargo. O Quadro 2 expõe os critérios de admissibilidade à direção de escola nos países da OCDE.

²⁰⁶ Na literatura internacional, os programas de preparação dos diretores das escolas assumem diferentes designações: *pre-service* – antes da nomeação, *induction* – logo após a nomeação e *in-service* – para diretores em exercício de funções há alguns anos (Thody, Papanoum, Johansson & Pashiardis, 2007; Ylimaki & Jacobson, 2013).

Quadro 2. Países que exigem um período mínimo de formação antes ou após a nomeação como diretor 2011/2012

País	Duração	Antes da nomeação	Após a nomeação	Não é exigido
Bélgica – Comunidade francófona	120 horas	X		
Bélgica – Com. Germanófona	150 horas	X		
Bélgica – Comunidade flamenga				X
Bulgária				X
República Checa	100 horas		X	
Dinamarca				X
Alemanha	104 horas	X		
Estónia	204 horas	X		
Irlanda				X
Grécia				X
Espanha	40h - 14 meses	X		
França	1 ano		X	
Itália	3 - 4 meses	X		
Chipre				X
Letónia				X
Lituânia				X
Luxemburgo				X
Hungria				X
Malta	60 ECTS	X		
Holanda				X
Áustria	12 ECTS		X	
Polónia	210 horas	X		
Portugal	250 horas	X		
Roménia	1 semana	X		
Eslovénia	144 horas	X		
Eslováquia	160 horas		X	
Finlândia	15 ECTS	X		
Suécia	30 ECTS		X	
Inglaterra	6 – 18 meses	X		
País de Gales	6 – 18 meses	X		
Irlanda do Norte	6 – 18 meses	X		
Escócia				X
Croácia				X
Islândia	15 ECTS	X		
Turquia				X
Listenstaine	15 ECTS	X		
Noruega				X

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2013 (Adaptado pelos autores)

Quadro 3. Admissibilidade à direção de escola em alguns países da OCDE

Apenas qualificação para ensino	Apenas experiência profissional de ensino	Apenas formação em liderança	Experiência profissional de ensino + experiência em administração escolar	Experiência profissional de ensino + formação em liderança	Experiência profissional de ensino + experiência em administração + formação em liderança
Bélgica ²⁰⁷ Letónia Holanda Noruega	Alemanha ²⁰⁸ Luxemburgo Irlanda Escócia Dinamarca Croácia Hungria Bulgária	Suécia Bélgica ²⁰⁹	Grécia Chipre Lituânia Irlanda do Norte Turquia	Eslovénia Portugal Espanha França Itália Bélgica Alemanha Áustria República Checa Polónia Eslováquia Finlândia Estónia Listenstaine	Malta Roménia Inglaterra País de Gales Islândia

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2013 (Adaptado pelos autores)

Mentoria

Para além da oferta formativa das instituições de ensino superior na área da administração escolar, continua a existir a “formação informal” que é «tendencialmente menos estruturada (...) de tipo mais tradicional, em que no contexto de trabalho o menos experiente aprende com o mais experiente» (Silva, 2006, p. 50). Este processo de formação é denominado *informal mentoring* (mentoria informal).

A palavra mentoria é derivada do personagem Mentor, da obra literária *Odisseia*. Clark (2011) refere: «Because Mentor established a near-paternal relationship with Telemachus, the word “mentor” was adopted in English as a term meaning a father-like teacher. Thus, mentoring for the young investigator denotes teaching, supervising, advising, and more» (Clark, 2011, p. 1779). Brondyk (2013) define mentor e mentorando com os seguintes sinónimos:

Terms used for those mentoring: mentor, sponsor, friend, advisor, developer, tutor, liaison, cooperating teacher, supervising teacher, teacher, coach, ally, preceptor, counselor, supervisor, field supervisor. Terms used for those being mentored: protégé, mentee, novice, coachee, preceptee, apprentice, beginning teacher, student teacher, intern. (p. 4)

Vários investigadores referem que a mentoria é efetivamente uma modalidade de formação que contribui fortemente para a preparação dos diretores das escolas (Bush, 2009; Bush, 2011; Bush & Coleman, 1995; Bush & Chew, 1999; Bush, Kiggundu & Moorosi, 2011). Sempre existiu nas escolas uma “cascata” de trabalho informal, onde as pessoas em cargos superiores preparam, através da mentoria informal, os que exercem cargos de proximidade. Veja-se a relação entre diretores e vice-diretores, os primeiros permitem aos segundos compreender melhor o trabalho de direção da escola (Silva, 2007; Macpherson, 2009; Mentz, Webber & van der Walt, 2010).

²⁰⁷ Comunidade flamenga

²⁰⁸ Ensino primário

²⁰⁹ Comunidade germanófona

Muitos são os benefícios da mentoria apontados por inúmeros estudos: (i) mentoria como recrutamento; (ii) mentoria como socialização; (iii) mentoria como apoio; (iv) mentoria como desenvolvimento profissional; e (v) mentoria como aprendizagem recíproca (Leithwood, Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Hansford & Ehrich, 2006; Pont, Nusche & Moorman, 2008; Parylo, Zepeda & Bengtson, 2012; Oleszewski, Shoho & Barnett, 2012).

Para Hudson (2013), a mentoria desenvolve competências comunicacionais, desenvolve a capacidade de resolução de problemas e aumenta o conhecimento pedagógico. A mentoria é uma relação de trabalho colaborativo e, segundo Clayton, Sanzo e Myran (2012), deveria ser prioridade na construção de programas de preparação.

Na Austrália, nos dez programas existentes, independentemente das entidades que os promovem (governamentais ou não governamentais), em todas existe alguma forma de mentoria, *coaching* ou *companionship* (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2015; Wattersson, 2015).

A administração e a formação escolar em Portugal

Em Portugal, suplantado o modelo da “burocracia mecanicista” (Barroso, 1991), anterior à Revolução de Abril de 1974, a história da administração escolar desenvolve-se num processo de “reajustamento” onde acontecem mudanças em dois domínios:

(a) a escola (individualmente considerada) torna-se a unidade de gestão do sistema, e o “sistema escolar” torna-se um “sistema de escolas”; (b) a “gestão corporativa” (vista como emanção da função docente) dá lugar a uma “gestão profissionalizada” (centrada nas técnicas de gestão empresarial). (Barroso, 2009, p. 992)

Sensivelmente um mês após a Revolução, a administração central publicava o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, que determinava a escolha de um elemento do corpo docente (para presidente) para «exercer funções de representação e controlo das deliberações de carácter coletivo» (Boavista, 2014, p. 49). Segundo Lima, Pacheco, Esteves e Canário (2006), vivia-se um período de «autonomia de facto, embora não de jure, (mas) através de processos de mobilização, de participação e de ativismo» (Lima et al., 2006, p. 13). O poder central «desvalorizava as práticas organizacionais escolares como processos de aprendizagem da autonomia e da prática de decisão das escolas, tendo estas sido entendidas como um desafio à autoridade» (Boavista, 2014, pp. 49 e 50).

Seis meses depois entrava em vigor o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, que se apresentava, sobre a égide da “gestão democrática”, como uma solução para o problema. Infere Boavista (2014) que «o exercício da autonomia das escolas não foi mais do que um ensaio que durou apenas entre maio e dezembro de 1974» (Boavista, 2014, p. 50).

Passados dois anos, vigora o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, e vive-se um período de “normalização” (Barroso, 2009; Lima, Pacheco, Esteves & Canário, 2006). Segundo Boavista (2014), regulamenta-se «um modelo colegial de gestão, havendo a deslocação do poder da administração central para as escolas, onde são mantidos os órgãos de topo da escola» (Boavista, 2014, pp. 50 e 51).

Quinze anos depois, vigora o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, «instituído a título de experimentação em cerca de meia centena de escolas» (Lima et al., 2006, p. 28), onde se prevê a nomeação, pelo conselho de escola, do “diretor executivo”. Lima et al. (2006) referem que o «‘novo modelo de gestão’ (...) foi alvo de duras críticas, não apenas quanto às suas soluções e configurações organizacionais, mas sobretudo quanto à política e administração centralizada» (Lima et al., 2006, p. 30).

Este foi o primeiro decreto-lei a referir a importância do gestor escolar «possuir formação especializada em gestão pedagógica e administração escolar» (art.º 8.º, n.º 1). Contudo, segundo Lima et al. (2006), no relatório final do conselho de acompanhamento e avaliação, «observa-se a insuficiente formação dos diversos participantes nos órgãos escolares» (idem, p. 30).

Em 1998 vigora, também à experiência, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, onde se prevê a existência de uma “direção executiva” que tanto podia ser exercida através de um conselho executivo como de um diretor. No entanto, diretores executivos nas escolas, de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, foram “raros casos” (Afonso

& Viseu, 2001; Lima, 2011), «praticamente todas as escolas seguiram a opção do conselho executivo (um presidente e dois vice-presidentes)» (Formosinho, 2010, p. 47).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, nas disposições finais, dedicava um artigo exclusivamente à formação do gestor escolar e afirmava que «a realização de ações de formação que visem a qualificação de docentes para o exercício das funções previstas (...) assume carácter prioritário» (art. 54.º, n.º 1).

Em 2008, é publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que vem alterar significativamente os processos de seleção. De um cargo de primus inter pares passa-se para diretores “selecionados profissionalmente” (OCDE, 2014). Este decreto-lei introduz uma novidade no léxico da administração escolar em Portugal, o uso do termo “liderança”, já proliferado e recorrente na administração das escolas noutros países, sobretudo de influência anglo-saxónica²¹⁰. Este decreto-lei é efetivamente o primeiro a utilizar o termo “liderança”. A palavra é referida sete vezes.

Na opinião de Lima (2011), tudo parece “girar” em torno do diretor, «fragilizando as estruturas colegiais», parecendo mais uma «unidade de controlo de Henry Fayol» (idem, p. 60) e contribuindo para «a sedimentação de valores gerencialistas (obsessão do controlo da qualidade, da excelência, da responsabilização, da eficácia técnica), que poderão conduzir a uma certa conflitualidade com os valores democráticos e participativos» (Ferreira & Torres, 2012, p. 87).

Por outro lado, Afonso (2008, p. 2), no seu parecer, declara que é «vantajosa a criação da figura do diretor com efetiva capacidade de decisão, com os recursos adequados e com a necessária autoridade institucional e autonomia de gestão».

O Decreto-Lei n.º 75/2008 estabelece uma mudança de paradigma de acesso ao cargo através de um concurso local. O recrutamento do diretor realiza-se sob a monitorização de uma comissão que, criteriosamente, verifica a elegibilidade dos candidatos, apresentando-os depois ao conselho geral para eleição. Refere-se no n.º 3, do artigo 21.º, que podem ser opositores «docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público ou professores profissionalizados com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo, em ambos os casos, com pelo menos cinco anos de experiência docente e qualificação» em administração e gestão escolar. Quanto à qualificação para diretor exige-se que os docentes sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c), do n.º 1, do artigo 56.º, do estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário²¹¹ [alínea a), do n.º 4, do art.º 21.º, do Decreto-Lei n.º 75/2008]. Exige-se ainda aos candidatos experiência correspondente a, pelo menos, um mandato completo no exercício dos cargos de gestão de topo ou que possuam experiência de, pelo menos, três anos como diretor ou diretor pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo.

O Decreto-Lei n.º 75/2008 é revogado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, e abre-se a possibilidade de candidatura a mais docentes, admitindo-se a concurso não só docentes dos quadros de nomeação definitiva do ensino público, mas, desta vez, a docentes de “carreira” do ensino público (n.º 3 do art.º 21.º). No entanto, o n.º 5, do artigo 21.º, do Decreto-Lei n.º 137/2012, reforça a prioridade da formação especializada²¹².

Veja-se o Quadro 3, um quadro sinóptico onde são apresentados os critérios de admissibilidade à direção das escolas públicas portuguesas de acordo com os decretos-lei atrás mencionados. Nele se constata que as exigências de profissionalização docente, de experiência de ensino e de formação específica na área da administração escolar tornaram-se condição sine qua non para acesso ao cargo de diretor de escola pública em Portugal.

²¹⁰ Facto que nos suscita pouca surpresa, dado que a palavra “líder” advém do termo da língua inglesa leader.

²¹¹ O Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro, estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, afirma no n.º 1, do art.º 56.º: «A qualificação (...) adquire-se pela frequência, com aproveitamento, de cursos de formação especializada realizados em estabelecimentos de ensino superior para o efeito competentes nas seguintes áreas: (...) b) Administração escolar; c) Administração educacional (...)».

²¹² O Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril, no art.º 5.º, enuncia que a formação especializada é titulada por: «a) Um diploma de estudos superiores especializados; b) O grau de licenciado; c) Um diploma de um curso de especialização de pós-licenciatura» e, ainda, no n.º 2, do mesmo artigo, «a) Um diploma de conclusão da parte curricular de um mestrado; b) O grau de mestre; c) O grau de doutor».

A propósito da organização curricular dos cursos de formação especializada, o Decreto-Lei n.º 95/97, no art.º 6.º, afirma: «1 – Os cursos de formação especializada devem ter uma duração não inferior a 250 horas efetivas de formação».

Quadro 4. Critérios de admissão do docente à direção da escola pública portuguesa de acordo com os decretos-lei

Decretos-lei	769-A 1976	172 1991	115-A 1998	75 2008	137 2012
Órgão colegial (C) ou unipessoal (U)	C	U	C / U	U	U
Docente do ensino público	X	X	X	X	X
Docente do ensino particular e cooperativo				X ²¹³	X ¹⁰
Docente em funções na escola a que se candidata	X		X		
Docente profissionalizado	X	X	X	X	X
Docente do nível de ensino ministrado na escola		X			
Docente com o mínimo de cinco anos de serviço		X	X	X	X
Doente do quadro de nomeação definitiva			X	X	
Docente de carreira					X
Docente com habilitação específica em administração escolar		X	X	X	X
Docente com experiência de gestão de topo			X ²¹⁴	X ²¹⁵	X ²¹⁶
Diretor ou diretor pedagógico do ensino particular e cooperativo					X ¹³
Docente com um currículo relevante					X ¹³

Adaptado de Silva (2012) com atualizações

Estudo exploratório

Método

A pesquisa exploratória tem como principal objetivo «desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores» (Gil, 1999, p. 44). O estudo exploratório constituiu-se como a primeira fase de uma investigação mais ampla que se pretende empreender de seguida: uma abordagem panorâmica da preparação do diretor de escola em Portugal comparando-a também com o cenário internacional.

Para além de uma pesquisa e análise de alguns programas de preparação dos diretores de escolas em vários países, através da informação pública exposta nos *websites* dos próprios dinamizadores, mapeámos a oferta formativa que prepara os diretores em Portugal e, através de entrevistas exploratórias (semiestruturadas), descobrimos «os aspetos a ter em conta» (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 69). As entrevistas foram geradoras de

²¹³ Com contrato por tempo indeterminado e com o mínimo de cinco anos serviço.

²¹⁴ Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar.

²¹⁵ Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar no ensino público ou experiência de, pelo menos, três anos como diretor ou diretor pedagógico de estabelecimento do ensino particular e cooperativo.

²¹⁶ Requisito válido na inexistência ou insuficiência de candidatos com habilitação específica.

diferentes pontos de vista, de orientações e hipóteses a aprofundar, de novas estratégias e de novos instrumentos (Valles, 1997) que agora podemos delinear para investigação futura.

Selecionámos para análise um conjunto de dez programas de preparação de diretores de escolas. A seleção baseou-se nos seguintes critérios: (i) referência da parte de outros autores como sendo programas que merecem ser analisados enquanto *case studies* (EUA, Inglaterra, Canadá e Finlândia); (ii) relativa semelhança com Portugal no que diz respeito à tradição burocrática (França); (iii) abrangência de diversas latitudes e longitudes, possibilitando o encontro de similitudes e heterogeneidades, independentemente do contexto social, económico, cultural, político e educativo (Dinamarca, República da África do Sul, Hong-Kong, Singapura e Indonésia); e (iv) acesso direto a fontes primárias, através da consulta dos *websites*.

Alguns constrangimentos impediram-nos de analisar outros programas que poderiam integrar uma seleção mais alargada.

Não obstante tratar-se de uma pesquisa em *websites*, consideramos que as instituições que estão a suportar os programas (instituições governamentais, universidades e associações profissionais) relevam a seriedade da informação que neles consta.

Relativamente aos entrevistados, foram selecionados quatro participantes por conveniência tendo em conta os seguintes critérios: (i) escolas agrupadas e não agrupadas; (ii) ambos os géneros; (iii) diretores recentemente eleitos e outros com mais de três anos de mandato; (iv) diferentes localizações (urbano e rural); e (v) escolas/agrupamentos com diferentes níveis socioeconómicos.

A análise de conteúdo às entrevistas semiestruturadas organizou-se segundo as seguintes categorias: a) perfil da escola (caraterização da escola); b) perfil do entrevistado (caraterização pessoal e profissional do diretor e perceções acerca do cargo); c) preparação para o cargo (preparação informal ou formal; necessidades e propostas formativas; e críticas à atual formação).

Mapeamento da oferta formativa em administração escolar em Portugal

Direcionámos a nossa atenção sobretudo para aquelas ações de formação que, pela sua singularidade, merecem destaque. Realçamos o Curso de Formação Técnica Orientada para a Administração Escolar (CVTOAE) que se iniciou em 2004. Foi uma iniciativa da Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) e que teve como entidade dinamizadora o Instituto Nacional de Administração (INA). Os conteúdos incluíam: gestão administrativa e estratégica das escolas; qualidade como fator de desenvolvimento e modernização; e gestão financeira e recursos (Silva, 2006). Entretanto, em 2007, através da assinatura de um protocolo entre o INA e o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSPP), o CVTOAE é acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) como curso de formação especializada, de pós-licenciatura/pós-graduação em administração escolar com a atribuição de dez créditos para efeitos de formação contínua.

Em 2010, surgiu o "Programa de Formação de Líderes Inovadores", uma parceria entre o Ministério da Educação e Ciência (através da DGAE) e a Microsoft Portugal. Este programa de formação vai já na quinta edição e inclui: *workshops* temáticos; conferências dinamizadas por especialistas nas áreas da gestão, liderança, *marketing* e direito; visitas de empresários; e trabalho autónomo com a elaboração de um plano de mudança para cada escola. Tem tido a duração de 150 horas, segundo consta no folheto informativo aquando da primeira edição.

De salientar que ambas as formações, o CVTOAE e o Programa Líderes Inovadores, foram frequentadas por dois dos nossos entrevistados.

Na pesquisa empreendida aos *websites* das instituições de ensino superior existentes em Portugal continental, deparamo-nos com um conjunto de vinte e seis cursos de pós-graduação/formação especializada²¹⁷ em administração escolar. No *website* da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), na base de dados dos cursos

²¹⁷ Alguns destes cursos não encontramos informação onde conste que sejam acreditados pelo CCPFC como formação especializada em administração escolar.

superiores acreditados, podemos verificar a oferta de uma licenciatura em administração escolar (não ativo em 2014-2015 por encerramento da instituição privada); dezasseis mestrados, (doze lecionados em instituições públicas e quatro em instituições privadas) e três doutoramentos²¹⁸ (sendo que um é oferecido em associação entre duas instituições públicas e uma privada, e os outros dois doutoramentos oferecidos por instituições públicas).

Testemunhos dos diretores das escolas estudadas

Perfil das escolas e dos diretores

Dois dos participantes no nosso estudo são diretores em escolas não agrupadas onde estão matriculados 1.100 e 1.600 alunos. Os outros dois participantes são diretores em agrupamentos de escolas onde estão matriculados cerca de 3.350 e 4.000 alunos. Uma das escolas não agrupadas oferece o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. A outra oferece exclusivamente o ensino secundário. Nas escolas agrupadas oferecem-se todos os níveis de ensino desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Uma das escolas não agrupadas localiza-se em meio rural, mas muito próxima da cidade capital de distrito. As restantes localizam-se em meio urbano.

Os diretores de três escolas consideram que em termos socioeconómicos os alunos são de classe média-alta. Um diretor considera que a sua escola é muito heterogénea neste âmbito.

O quadro docente das escolas estudadas varia entre 86 e 326 docentes. O quadro de não docentes oscila entre os 30 e 80 funcionários. Todos os diretores referem que as suas escolas apresentam uma assinalável estabilidade do corpo docente.

Dos quatro entrevistados, três são mulheres e um homem e situam-se na faixa etária entre os 50 e 58 anos. Todos têm naturalidade portuguesa. Três nasceram em localidades que não aquela em que agora são diretores. Três dos diretores são casados e um é viúvo. Os seus agregados familiares variam entre um e cinco elementos. A habilitação mais alta de dois dos diretores é o mestrado. Os outros são detentores de uma licenciatura na área que os habilitou para o ensino.

Competências valorizadas pelos entrevistados

Os entrevistados salientaram algumas competências a valorizar em qualquer diretor: proximidade, o diálogo e o apoio aos pais, alunos e funcionários; disponibilidade; conhecimento da legislação; respeito pelas competências de cada interveniente no processo educativo; bom relacionamento com a tutela; cumprimento dos normativos e isenção na admissão dos alunos; promoção de lideranças intermédias e delegação de competências; responsabilidade; versatilidade (capacidade de desempenhar múltiplas tarefas) e adaptabilidade; capacidade de desenvolvimento de parcerias; humildade; rapidez nas decisões; comunicação eficaz; estabilidade familiar; resiliência; frontalidade; autodidatismo; promoção do trabalho em equipa; competências administrativas; planeamento das atividades de acordo com o projeto educativo; planeamento da rede escolar; ser professor; ter espírito de serviço; relações públicas; vocação; conhecimento do que é a escola no seu todo; autonomia; promoção de relações positivas na comunidade educativa; e liderança pedagógica.

Aspetos importantes e dificuldades no início do exercício do cargo

Os entrevistados destacaram alguns aspetos a que tiveram de prestar mais atenção no início do exercício do cargo. Referiram: o estabelecimento de parcerias; a gestão dos recursos humanos e a distribuição do serviço; a gestão administrativa e financeira, a gestão de *stocks* e contabilidade, sobretudo o pagamento de salários; a organização e gestão do currículo; os aspetos pedagógicos; o domínio da legislação; a avaliação de desempenho; a comunicação e a diplomacia; o trabalho em equipa e uma liderança partilhada; a boa relação com os colegas; e o foco no essencial.

²¹⁸ De acordo com a deliberação do plenário do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, de 16 de novembro de 2009, «os cursos de doutoramento não serão, em princípio, acreditados às entidades formadoras como cursos de formação especializada. Excecionam-se os casos em que de modo intencional e explícito os cursos prevejam a aquisição de competências profissionais técnicas numa área de formação especializada para desempenho de funções na escola ou no sistema educativo».

Evidenciaram como dificuldades logo no início do cargo: as críticas dos pais; o excessivo controlo do conselho geral; o fraco desempenho dos professores e das lideranças intermédias, a inexperiência das equipas diretivas e os assistentes técnicos pouco qualificados; os professores desmotivados por motivos económicos; o combate ao tabagismo e ao consumo de estupefacientes entre os alunos; a excessiva estabilidade do corpo docente e a pouca estabilidade dos recursos humanos não docentes; a resistência e o absentismo dos professores; a excessiva burocracia – as sucessivas mudanças nas plataformas informáticas do Ministério da Educação e Ciência de ano para ano; o individualismo que dificulta a dinamização do trabalho colaborativo; a reestruturação dos agrupamentos e a gestão do tempo por motivos de distância entre as escolas; a instabilidade legislativa; a lassidão social das famílias; o isolamento do cargo, a angústia da decisão e a preocupação em fazer bem as coisas; a supervisão dos diretores de turma; a gestão dos recursos humanos e a contratação; a contabilidade e o pagamento de salários.

Críticas ao sistema da administração escolar em Portugal

Dois dos entrevistados criticam a dependência e controlo do diretor pelo conselho geral, como tal defendem uma maior autonomia e atribuição de poderes ao diretor.

Um dos entrevistados defende a eleição do diretor através de concurso nacional, referindo que a pessoa que conduziu a sua entrevista de recrutamento não detinha conhecimentos em administração escolar. O mesmo entrevistado apontou deparar-se com alguns colegas diretores “agarrados ao poder”, outros, ainda, “formatados”.

Outro entrevistado critica a escolha de candidatos conhecidos do conselho geral para a direção das escolas. Manifesta ser contra a possibilidade de se poder ser diretor sem qualquer experiência de gestão e constata a existência de diretores sem formação em administração escolar. Sugere que a lei seja alterada para que se implementem programas de mentoria que preparem os diretores das escolas.

Outro diretor refere que o conselho geral é um órgão pouco representativo dos professores. Defende a municipalização das escolas. Sugere a criação de um “guião de tarefas” para os diretores, uma espécie de, afirmamos nós, “manual de procedimentos” que os auxilie no cumprimento dos seus afazeres e obrigações. Constata que é significativa a quantidade de diretores com assinalável antiguidade no exercício dos cargos de gestão de topo das escolas. Critica ainda a quantidade de plataformas informáticas para preenchimento de dados exigidos pelas direções-gerais;

Por último, um entrevistado critica o facto de algumas escolas agrupadas distarem umas das outras. Critica, ainda, as solicitações redundantes dos organismos centrais, a obsessão pelos exames, a avulsa produção legislativa que só contribui para a dispersão nas escolas, a falta de pessoal e a falta de uma ligação direta eficaz nas comunicações com a DGAE. Refere, também, a baixa recompensa salarial oferecida aos diretores e a inexistência de um gabinete de apoio jurídico nas escolas.

Preparação informal

Foi-nos difícil apurar o tempo de serviço em que os entrevistados possam ter exercido cargos de gestão de topo em órgãos colegiais de acordo com os modelos anteriores ao Decreto-Lei n.º 75/2008. Quando questionados, três dos diretores falaram indiscriminadamente dos cargos de gestão de topo, independentemente de serem presidentes nos órgãos colegiais ou diretores já ao abrigo do Decreto-Lei n.º 75/2008.

De acordo com o testemunho dos participantes, verificou-se que, após o Decreto-Lei n.º 75/2008, o tempo efetivo de exercício deste cargo unipessoal é diverso entre os entrevistados. Deparamo-nos com um diretor que vem a desempenhar o cargo há um ano, outro há dois anos e, outros dois, há cinco e seis anos.

É curioso verificar que aquele que foi eleito há um ano para o cargo unipessoal de diretor é também um dos mais experientes no respeitante ao desempenho de cargos de gestão de topo em modelos de gestão anteriores ao Decreto-Lei n.º 75/2008.

Salienta-se que todos os participantes manifestaram um profundo conhecimento da gestão das escolas ao enunciarem uma panóplia de funções e cargos desempenhados antes de serem eleitos diretores. Todos exerceram cargos de proximidade e de gestão intermédia nas escolas²¹⁹. Contudo, salientamos que três dos entrevistados demonstraram mais experiência do que aquele que exerce o cargo somente há dois anos. O tempo de serviço docente dos diretores varia entre os 21 e os 36 anos.

Todos os entrevistados deram a entender ter assumido o papel de “mentorandos” quando se encontravam em posições que lhes permitiam aprender com os diretores mais experientes. Um dos participantes apelida a coordenadora da área educativa de “tutora” quando o acompanhou há 12 anos atrás e acrescenta:

Eu tinha um bom suporte da coordenadora da área educativa da altura (...) ela fazia um acompanhamento muito próximo, muito próximo dos presidentes, fossem eles do conselho diretivo, fossem eles da comissão instaladora (...) qualquer dificuldade que tivesse, eu telefonava de manhã e ela vinha lá. (...) Houve todo um acompanhamento excelente, aprendi imenso, imenso, imenso com ela (Ent1§24).

Um outro entrevistado testemunha: «tive um bocadinho a vida facilitada porque fui vendo os outros fazer e fui sempre estando envolvido na relação da gestão» (Ent3§153).

Outro afirma:

Eu aprendi mais com outros colegas diretores, outros presidentes, e aprendi mais com os elementos, os colegas que estavam colocados no centro da área educativa e na DREL, na altura, quando eu tinha dúvidas eles esclareciam-me, e eu, com as leituras que fazia da legislação, com a informação e a ajuda que tinha da parte destes organismos do Ministério da Educação, eu fui aprendendo a lidar com estes processos, está a entender, portanto, não foi no mestrado que eu aprendi. (Ent4§184)

Os próprios entrevistados assumem também o papel de mentores quando nos relataram os diálogos com outros elementos da sua equipa diretiva: «Vou ensinando, vou dizendo ‘olha isto é importante fazer desta maneira, é assim que nós vamos conseguir isto ou aquilo’» (Ent2§269); «Portanto tenho a minha equipa que estou constantemente a ensiná-los e a prepará-los» (Ent4§186); «Considero-me uma mentora, eles próprios também me consideram, desculpe a presunção, mas eles também me consideram» (Ent4§190).

Preparação formal

Quanto à formação em administração escolar, antes do Decreto-Lei n.º 75/2008, um dos diretores entrevistados referiu a conclusão de um mestrado em administração escolar e outro a participação no CVOTAE. Após a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2008, um dos entrevistados apostou num mestrado em administração escolar, outro participou no Programa de Formação de Líderes Inovadores²²⁰ e outro concluiu uma pós-graduação em administração escolar.

Lacunas e propostas de formação

Os entrevistados apontaram algumas necessidades formativas que podem ser colmatadas com uma melhor preparação dos diretores nas seguintes áreas: legislação, contabilidade, supervisão de professores, visão estratégica, comunicação, administração, finanças, contratação, psicologia e indisciplina.

Quanto a modalidades de formação, os participantes no estudo exploratório realçam como possibilidades: (i) um programa nacional de formação; (ii) uma formação baseada na prática, enraizada nas funções e nas prioridades do

²¹⁹ Enunciaram como funções exercidas anteriormente: presidente de comissão instaladora, presidente do conselho executivo, subdiretor, adjunto do diretor, presidente da comissão administrativa provisória, diretor, vogal da direção, diretor de escola privada, diretor de turma, coordenador de departamento, representante do grupo disciplinar, coordenador dos cursos noturnos, supervisor de exames nacionais, corretor de exames nacionais, orientador de estágio, presidente da assembleia constituinte, membro do conselho pedagógico, presidente do conselho geral, presidente da assembleia de escola, membro da equipa de horários, coordenador da unidade de aferição e membro do secretariado de exames.

²²⁰ Este programa de formação, segundo o Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril, não é reconhecido como formação especializada em administração escolar.

diretor, com experiências no terreno; (ii) uma formação *inter pares*; (iii) um programa com formadores simultaneamente académicos/investigadores e diretores experientes; (iv) a criação de guiões de procedimentos uniformizados; e (v) o desenvolvimento de programas de mentoria.

Conclusões

Dadas as limitações que advêm da natureza do nosso estudo nunca se pretenderá estabelecer generalizações. Contudo, os programas internacionais de preparação que analisámos evidenciaram que a prática da mentoria é uma metodologia de formação recorrente, e que é reconhecida como uma modalidade de formação que contribui fortemente na preparação e no desenvolvimento das competências dos diretores das escolas.

Tal como Silva (2006) e Barroso, Afonso e Dinis (2007) continuamos a não ter conhecimento de que, em Portugal, haja qualquer iniciativa deste género. Fica-nos a dúvida e algumas interrogações: Não seria benéfico, na preparação dos diretores das escolas públicas portuguesas, haver uma modalidade formal de mentoria? A mentoria já acontece informalmente! Porque não implementá-la de uma forma programada?

Realçamos o testemunho de um entrevistado, considerando-se um afortunado pela experiência enriquecedora que havia passado: «tive a sorte de ter o presidente e o vice-presidente, (...) os que mais percebiam de direção da escola, e, portanto, eles ensinaram-me imenso» (Ent2§147).

Neste momento, em Portugal, a oferta formativa especializada em administração escolar é imensa; todavia parece-nos haver alguma relutância em avançar para uma preparação dos diretores mais enraizada na prática e com experiências no terreno. Será porque os atuais diretores das escolas já estão preparados para assumir o cargo antes de o assumirem?

Em termos de continuidade deste estudo, será importante elaborar um inquérito por questionário que permita lançar algumas questões, já avançadas nestas entrevistas exploratórias, para que se identifiquem quais as modalidades de preparação preponderantes entre os diretores das escolas públicas portuguesas, quais os aspetos problemáticos no início do exercício do cargo, assim como quais as lacunas na preparação dos diretores.

O percurso exploratório empreendido permitiu-nos confirmar que a temática em causa merece efetivamente um estudo mais aprofundado. Neste momento o foco e os objetivos da nossa investigação tornaram-se mais concretos.

Referências bibliográficas

- Abrahamsen, H., & Aas, M. (2015). School leadership for the future: Heroic or distributed? Translating international discourses in norwegian policy documents. *Journal of Educational Administration and History*, 1–21. doi:10.1080/00220620.2016.1092426
- Afonso, N. (2008). Parecer revisão do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário. Disponível em: http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=18129&folderId=36164&name=DLE-2756.pdf
- Afonso, N., & Viseu, S. (2001). A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário. In Programa de avaliação externa do regime de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos de escolas definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Protocolo ME/FPCE, de 28/4/1999) – relatório sectorial 4. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Centro de Estudos da Escola
- Ainsworth, H., & Eaton, S. (2010). *Formal, non-formal and informal learning in the sciences*. Calgary: Onate Press
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2015). *Preparing future leaders: Effective preparation for aspiring school principals*. Disponível em: <http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/school-leadership/principal-preparation/preparing-future-leaders.pdf>
- Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: Sentidos de uma evolução. *Inovação*, 4(2/3), 55-86
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: O caso da gestão escolar em Portugal. *Educação & Sociedade*, 30(109), 987–1007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Barroso, J., Afonso, N., & Dinis, L. L. (2007). *Improving school leadership: Relatório nacional Portugal, 2006*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/126963695/Improving-School-Leadership-Portugal-2008#scribd>

- Boavista, C. (2014). A governação das escolas portuguesas entre 1974 e 1976 e o papel dos sindicatos na emergência do novo sistema escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 45–63. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/cie/sites/default/files/ESC43_ClaraBoavista.pdf
- Bolívar, A. (2011). Schools principals in Spain: from manager to leader. *International Journal of Education*, 3(1), 1–18. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/272664161_Schools_Principals_in_Spain_from_Manager_to_Leader
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15–39. Disponível em: http://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/282905204_Evaluar_el_liderazgo_pedagogico_de_la_direccion_escolar._Revisin_de_enfoques_e_instrumentos/links/5621d9eb08ae70315b58d13b.pdf
- Brondyk, S., & Searby, L. (2013). Best practices in mentoring: Complexities and possibilities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 189–203. doi:10.1108/IJMCE-07-2013-0040
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375–389. doi:10.1080/00131910903403956
- Bush, T. (2011). Succession planning and leadership development for school principals: Comparing english and south african approaches. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(6), 785–800. doi:10.1080/03057925.2011.595968
- Bush, T., & Chew, J. (1999). Developing human capital: Training and mentoring for principals. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 29(1), 41–52. doi:10.1080/0305792990290104
- Bush, T., & Coleman, M. (1995). Professional development for heads: The role of mentoring. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 60–73. Disponível em: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=839061&show=abstract>
- Bush, T., Kiggundu, E., & Moorosi, P. (2011). Preparing new principals in South Africa: The ACE: School leadership programme. *South African Journal of Education*, 31, 31–43.
- Clark, R. A. F. (2011). Teacher, supervisor, adviser, or mentor? *The Journal of Investigative Dermatology*, 131(9), 1779–80. doi:10.1038/jid.2011.187
- Clarke, S., Wildy, H. & Styles, I. (2011). Fit for purpose? Western Australian insights into the efficacy of principal preparation. *Journal of Educational Administration*, 49(2) 166-178
- Clayton, J. K., Sanzo, K. L., & Myran, S. (2012). Understanding mentoring in leadership development: Perspectives of district administrators and aspiring leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, 8(1), 77–96. doi:10.1177/1942775112464959
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2013). Números-chave sobre os professores e os dirigentes escolares na Europa. Edição de 2013. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia
- Day, C., Leithwood, K., & Sammons, P. (2008). What we have learned, what we need to know more about. *School Leadership & Management*, 28(1), 83–96. doi:10.1080/13632430701800102
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M.T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, Califórnia, EUA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute. Disponível em: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/preparing-school-leaders-changing-world-lessons-exemplary-leadership-development-programs.pdf>
- Earley, P., & Jones, J. (2010). *Accelerated leadership development: Fast tracking school leaders*. London: Institute of Education Publications
- Ferreira, N., & Torres, L. (2012). Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: Modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28(1), 1–111. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21017>
- Formosinho, J. (2010). A autonomia das escolas em Portugal (1987-2007). In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & H. Ferreira (Eds.), J. M. Alves (Coord.), *A autonomia da escola pública em Portugal* (pp. 43-55). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Garza, E., Drysdale, L., Gurr, D., Jacobson, S., & Merchant, B. (2014). Leadership for school success: Lessons from effective principals. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 798–811. doi:10.1108/IJEM-08-2013-0125
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education. Disponível em: <http://libir1.ied.edu.hk/dspace/handle/2260.2/9921>
- Hansford, B., & Ehrich, L. C. (2006). The principalship: How significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44(1), 36–52. doi:10.1108/09578230610642647
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: "Growth for both" mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783. doi:10.1080/19415257.2012.749415
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Minnesota: Center for Applied Research and Educational Improvement. Disponível em: <http://conservancy.umn.edu/handle/11299/2035>
- Levine, A. (2005). Educating school leaders, the education schools project [online]. Disponível em: <http://www.edschools.org>
- Lima, J. Á. de, & Silva, S. M. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: Um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 111–142. doi:10.14195/1647-8614_45-1_7

- Lima, L. C. (2011). Diretor de escola: Subordinação e poder. In A. Neto-Mendes, J. A. Costa, & A. Ventura (Eds.), *A emergência do diretor da escola: Questões políticas e organizacionais. Atas do VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar* (pp. 47-63). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Lima, L. C., Pacheco, J. A., Esteves, M., & Canário, R. (2006). *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Disponível em: <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Trabalho CNE.SPCE..pdf>
- Macpherson, R. (2009). The professionalisation of educational leadership: Implications of recent international policy research in leadership development for Australasian education systems. *National Review of the Preparation and Succession of Educational Leadership*, 24(1), 53–117. Disponível em: <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=872352168923777;res=IELHSS>
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Virginia USA: Association for Supervision & Curriculum Development
- Mentz, K., Webber, C. F., & van der Walt, J. L. (2010). Novice principals from Canada and South Africa share their experiences. *Education as Change*, 14(2), 155–167. doi:10.1080/16823206.2010.518004
- OCDE. (2014). *Perspetivas das políticas de educação: Portugal*. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/254/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=426&fileName=PRT_profile_FINAL_PT_20141110_rev.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/254/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=426&fileName=PRT_profile_FINAL_PT_20141110_rev.pdf)
- Okoko, J. M., Scott, S., & Scott, D. E. (2015). Perceptions of school leaders in Nairobi about their leadership preparation and development. *International Journal of Leadership in Education*, 18(3), 1–26. doi: 10.1080/13603124.2013.877160
- Oleszewski, A., Shoho, A., & Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: A literature review. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 264–286. doi:10.1108/09578231211223301
- Onguko, B., Abdalla, M., & Webber, C. F. (2012). Walking in unfamiliar territory: Headteachers' preparation and experiences in their first year in Tanzania. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 86–115. doi: 10.1177/0013161X11423391
- Parylo, O., Zepeda, S. J., & Bengtson, E. (2012). The different faces of principal mentorship. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 1(2), 120–135. doi:10.1108/20466851211262860
- Pina, R., Cabral, I., & Alves, J. M. (2015). Principal's leadership on students' outcomes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 949–954. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.279
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, 1, Policy and Practice*, OECD Publishing. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva
- Santos-Guerra, M. A. (2002). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA
- Schleicher, A. (2012). Developing effective school leaders. In A. Schleicher (Ed.), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century: Lessons from around the world* (pp. 13–32). Paris: OECD
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: Um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed
- Silva, G. R. (2006). *Modelos de formação em administração educacional: Um estudo centrado na realidade portuguesa*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia
- Silva, G. R. (2013). O diretor escolar em Portugal: Questionar o seu perfil e a sua formação. In A. V. Sánchez (Ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado e orientadores* (pp. 767–776). VI Congreso Sobre Dirección de Centros Educativos (Bilbao, 1 a 3 de julho de 2013), Bilbao: Universidade de Deusto
- Silva, M. A. R. (2012). *A escolha do diretor* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12080/1/A%20escolha%20do%20diretor.pdf>
- Slater, C. L., & Nelson, S. W. (2013). Awareness of self and others in principal preparation: An international perspective. In C. L. Slater & S. Nelson (Eds.), *Understanding the principalship: An international guide to principal preparation* (Vol. 19, pp. 291–314). Bingley, UK: Emerald
- Starratt, R. J. (2011). *Refocusing school leadership: Foregrounding human development throughout the work of the school*. New York: Routledge
- Thody, A., Papanaoou, Z., Johansson, O., & Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 37–53. doi:10.1108/09513540710716812
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Walker, a., Bryant, D., & Lee, M. (2013). International patterns in principal preparation: Commonalities and variations in pre-service programmes. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 405–434. doi:10.1177/1741143213485466
- Watterson, B. (2015). *Environmental scan: Principal preparation programs*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership. Disponível em: [http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/school-leadership/principal-preparation/environmental-scan-principal-preparation-programs-\(screen\).pdf](http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/school-leadership/principal-preparation/environmental-scan-principal-preparation-programs-(screen).pdf)
- Webber, C. F., & Scott, S. (2010). Mapping principal preparation in Alberta, Canada. *Journal of Education and Humanities – Theory and Practice*, 1, 75–96. Disponível em: http://www.eibd.org.tr/eibd_files/files/say16.pdf

Yilmak, R., & Jacobson, S. (2013). School leadership practice and preparation: Comparative perspectives on organizational learning (OL), instructional leadership (IL) and culturally responsive practices (CRP). *Journal of Educational Administration*, 51(1), 6–23. doi:10.1108/09578231311291404

Referências à legislação portuguesa

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio (direcção dos estabelecimentos de ensino por comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974)

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro (órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário)

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro (órgãos de cada estabelecimento de ensino preparatório e secundário)

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio (regime jurídico de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei n.º 216/92, de 13 de outubro (quadro jurídico da atribuição dos graus de mestre e de doutor pelas instituições de ensino universitário)

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril (regime jurídico da formação especializada)

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (regime de autonomia, administrativa e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário bem como dos respectivos agrupamentos)

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro (estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário)

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Despacho n.º 302/ME/92, de 11 de novembro (formação em gestão e tecnologia de informação para as escolas)

Despacho Conjunto n.º 198/99, de 15 de fevereiro (perfis de formação na formação especializada de professores)

SIMULADORES VIRTUAIS NO ENSINO EXPERIMENTAL DAS CIÊNCIAS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Susana Reis

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria

Filipe Santos

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria

Ensino Experimental das Ciências

De forma a fomentar nos alunos – futuros cidadãos – “uma visão mais equilibrada e completa da importância do conhecimento científico no progresso efectivo das sociedades” (Martins, 2002, p. 59), a escola terá de privilegiar “alguma compreensão, ainda que simplificada, de conteúdos e do processo e natureza da Ciência, bem como o desenvolvimento de uma atitude científica perante os problemas” (Martins, et al., 2006), devendo promover a oportunidade dos alunos testarem as suas ideias, muitas vezes alternativas ao conhecimento científico.

Numa perspetiva sócio-construtivista da aprendizagem, as ideias dos alunos devem ser o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, os alunos devem ser motivados a comunicar e a justificar as suas ideias, a argumentar, a prever e a testar as suas ideias, para que as suas concepções sejam um elemento facilitador das suas aprendizagens. Para tal, o professor deve identificar as ideias dos alunos, considerando-as como ponto de partida para as suas práticas, para que possam evoluir de ideias cientificamente menos aceites para ideias cientificamente mais aceites, onde se destaca a importância do ensino experimental das ciências e da sua consequente abordagem nas práticas dos professores.

Sá (2002) acrescenta, ainda, que os alunos aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem, sendo a aprendizagem das ciências um contexto privilegiado centrado na ação e na reflexão sobre a própria ação, destacando-se a realização de atividades experimentais, para o desenvolvimento da Literacia Científica e de uma Cultura Científica de base (Charpack, 1996), onde a educação em ciências deve ser mais do que visar apenas a formação de jovens cientistas.

Sendo a educação científica uma componente essencial dos currículos do ensino obrigatório, é consensual, entre os investigadores e as organizações dedicadas à educação científica, o desenvolvimento de uma educação para a literacia científica. De facto, a literacia é, deste modo, uma necessidade para todos porque: i) todos precisamos de utilizar informação científica para fazer escolhas que se nos apresentam a cada dia; ii) todos precisamos de ser capazes de nos envolver em discussões públicas sobre questões do domínio público que se relacionam com a Ciência e a Tecnologia; iii) todos merecemos partilhar da emoção e da realização profissional que pode advir da compreensão do mundo natural (NRC, 1996). Também a Associação para a Educação Científica (Association for Science Education, ASE) citada por Pereira (2002) estabeleceu como linhas orientadoras para a Educação em Ciência: i) o desenvolvimento da curiosidade dos jovens e das crianças acerca do mundo natural que os rodeia e o aumento da sua confiança na sua capacidade para investigar o respetivo comportamento; ii) a procura de elevar o sentido do maravilhoso, promovendo o entusiasmo e o interesse na ciência de tal forma que os jovens se sintam confiantes e competentes para lidar com assuntos científicos e tecnológicos; e iii) a ajuda aos jovens a adquirir uma compreensão geral e alargada das ideias importantes e das explicações da ciência e dos procedimentos da pesquisa científica, os quais têm o maior impacto no ambiente material à nossa volta e na nossa cultura em geral (Millar & Osborne, 1998).

De acordo com Sequeira (2000), a educação em ciências surge como uma formação imprescindível para os alunos, realçando o trabalho prático e experimental como um elemento estruturador para a “construção de uma cultura científica, indispensável ao cidadão do século XXI” (Sequeira, 2000, p. 13).

Assim e atendendo a que os termos trabalho prático, laboratorial e experimental são muitas vezes confundidos e usados como sendo sinónimos (Leite, 2001) importa clarificar cada um dos termos.

A designação Trabalho Prático (TP) aplica-se a todas as situações em que o aluno está ativamente envolvido na realização de uma tarefa, que pode ser ou não de tipo laboratorial. Este envolvimento pode ser do tipo psicomotor, cognitivo ou afetivo. Este tipo de trabalho pode incluir atividades laboratoriais, trabalhos de campo, atividades de resolução de problemas, de pesquisa de informação na Internet, etc. (Leite, 2001).

Por Trabalho Laboratorial (TL) entende-se um conjunto de atividades que decorrem no laboratório, com equipamentos próprios ou com estes mesmos equipamentos em outro local, se isso não acarretar risco para a saúde e/ou segurança. O Trabalho Laboratorial só pode ser Trabalho Prático para o aluno se este for realizado por ele (Leite, 2001). Quanto ao Trabalho Experimental (TE), o termo aplica-se às atividades onde há manipulação de variáveis. Esta manipulação de variáveis implica: i) a variação provocada nos valores da variável independente em estudo; ii) a medição dos valores alcançados pela variável dependente com ela relacionada; e iii) o controlo dos valores das outras variáveis independentes que estão em situação de estudo.

Com o objetivo de desenvolver uma cultura científica de base, importa envolver os alunos em atividades do tipo investigativo que permitam uma abordagem multi e interdisciplinar dos problemas, sempre possível numa perspetiva CTS (Martins, 2002). Trata-se de envolver e aproximar os alunos à natureza da atividade científica, com intenção de dar resposta a uma questão-problema, exigindo a conceção e a aplicação de um plano de ação, isto porque, segundo a mesma autora, a realização de “experiências avulsas” ou de “experiências pela experiência” não serve os propósitos de uma verdadeira educação científica de base. Segundo Martins (2002) o trabalho investigativo consegue englobar diferentes dimensões como a imaginação, a sistematização, a reflexão e a análise, o pensamento crítico e o reconhecimento dos limites de validade das conclusões.

Depois de tudo o que foi referido, realça-se a importância do trabalho experimental e do trabalho de cariz investigativo, que poderá ser desenvolvido através do uso de simuladores virtuais.

Simuladores

Não existindo uma definição consensual sobre o que é um simulador ou uma simulação, pode-se, no entanto, definir uma simulação como sendo um modelo que foi intencionalmente desenvolvido para representar as características, comportamentos ou funções de um sistema ou processo. Um modelo é, por definição, uma simplificação da realidade, embora um modelo possa ser mais ou menos fiel à realidade de acordo com os objetivos para o qual foi desenvolvido. Ainda assim, pode-se dizer que a simplificação de uma realidade tem potencial de facilitar a aprendizagem ao focar a atenção do aluno no fenómeno em estudo (De Jong, 1998).

Também numa primeira abordagem, e no que diz respeito a uma classificação, podemos dividir os simuladores em físicos (ou materiais) e virtuais. Os manequins físicos usados na aprendizagem em medicina ou enfermagem (Fig. 1-a) são talvez o exemplo mais conhecido de um simulador físico usado em educação. Já os simuladores virtuais, baseados em computador (Fig. 1-b), são mais recentes (no que diz respeito à sua generalização) e advêm do baixo custo e generalização dos computadores nas últimas décadas.



a)



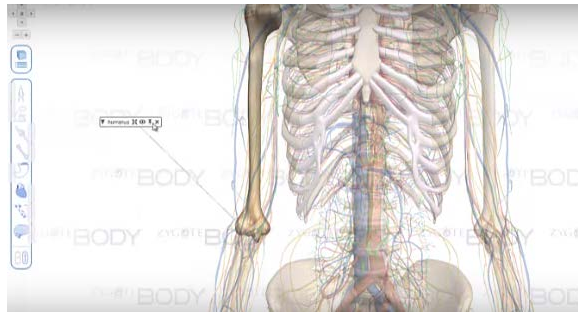
b)

Figura 1: Um manequim físico que simula 27 condições cardíacas (a) e um simulador virtual para treino de enfermeiros em situações de hemorragia (b). Imagens retiradas de (Cooper & Taqueti, 2004) e (Honey et al., 2012) respectivamente

Importa também fazer uma distinção clara entre um modelo e uma simulação (baseada num modelo). Usando um exemplo concreto, modelos que representam os órgãos do corpo humano (Fig 2-a e 2-b), apesar de representarem características do sistema "real" (tamanho e forma dos órgãos e sua posição relativa), não são considerados simuladores: se o aluno não poder "interagir" com o modelo, este é denominado apenas de *modelo* (normalmente modelo 3D), constituindo, contudo, uma estratégia pedagógica muito eficiente para visualizar um sistema com objetivo de aprendizagem. Assim, uma definição comumente aceite para simulador educativo é a de um modelo de um fenómeno ou atividade em que os utilizadores aprendem *interagindo* com essa simulação (Alessi & Trollip, 2001).



a)



b)

Figura 2: Exemplo de um modelo físico (a) e virtual (b) para ensino da anatomia humana²²¹

Neste sentido, e centrando-nos apenas nos simuladores virtuais (foco deste artigo), o modelo subjacente a uma simulação é um modelo matemático, uma vez que o computador é uma máquina lógica. A interação com esse modelo dá-se quando o aluno manipula variáveis de entrada e vê o resultado dessa manipulação nas variáveis de saída. Um exemplo típico em ciências é ilustrado na Figura 3, onde o aluno vê os efeitos na trajetória de um corpo (variável de saída) alterando os valores de várias variáveis de entrada (material e massa do corpo, ângulo e velocidade de lançamento, entre outras).

²²¹ <http://www.hometrainingtools.com/human-body-model-small> e <https://www.zygotobody.com/overview> respectivamente.

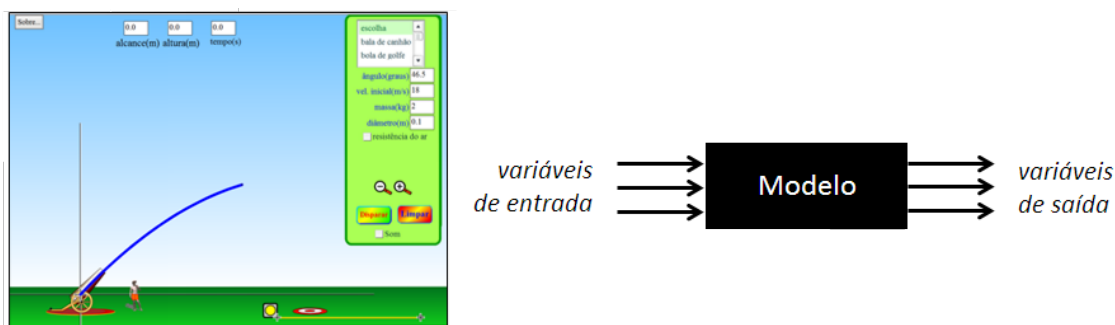


Figura 3: Simulador de trajetória de um corpo. A manipulação de variáveis de entrada tem efeito nas variáveis de saída²²²

O exemplo acima também evidencia que os simuladores educativos se prestam a aprendizagens construtivistas em detrimento das comportamentalistas. Efetivamente, o uso do simulador não é uma metodologia “transmissiva”, em que o computador “ensina uma matéria” (neste caso a trajetória parabólica dos corpos sobre o efeito da gravidade) mas antes é uma metodologia onde o professor pode privilegiar o ensino por descoberta ou baseado em problemas. O aluno, pela manipulação e experimentação de variáveis, pode testar hipóteses (“O que é que acontece se?”) e conhecer, deste modo, o modelo que está subjacente ao simulador.

Assim, fugindo às metodologias mais expositivas (onde os professores, geralmente, encontram terreno mais familiar) o uso de simuladores pressupõe uma didática no seu uso que, na nossa opinião, justifica a necessidade de uma formação contínua especializada. Nas secções seguintes abordar-se-ão alguns aspetos dos simuladores que, se devidamente tidos em conta, poderão contribuir para um uso pedagógico destes recursos em sala de aula.

Fidelidade e interatividade

Como se referiu na secção anterior, os simuladores caracterizam-se por serem modelos interativos, modelos que, procurando imitar um fenómeno ou sistema, permitem manipular variáveis de entrada e que produzem os efeitos espectáveis desse fenómeno ou sistema. Assim, a fidelidade do modelo está intimamente associada à quantidade de variáveis de entrada que podem ser manipuladas: quanto mais interação, mais fiel será o modelo.

Uma tentação imediata do professor aquando do uso de simuladores é a de ser ele a assumir o controlo e a interação com o simulador, mostrando aos alunos as causas e efeitos (Lindgren, & Schwartz, 2009). Esta técnica tem limitações pedagógicas, uma vez que se resume a uma metodologia demonstrativa, retirando a estes recursos de aprendizagem o seu potencial experimental. Uma variante desta técnica é a do professor capturar, com um software de captura de ecrã, o uso que ele próprio faz do simulador, produzindo uma animação – a que se dá o nome de *machimina* – que pode disponibilizar aos seus alunos numa plataforma de partilha de vídeos, como o *YouTube*. A figura 4 dá um exemplo de *machimina*, em que um professor interagiu com um simulador, definindo os parâmetros de entrada convenientemente (a melhor posição para o barco, a escala, as características do mar, entre outras) para que o vídeo produzido se adequasse ao objetivo de aprendizagem. Não se trata, assim, de um simulador, uma vez que a única interação que o aluno tem com este recurso são os botões de controlo do vídeo (*play, pause, stop*) do *YouTube*.

²²² http://phet.colorado.edu/sims/projectile-motion/projectile-motion_pt_BR.html



Figura 4: Animação produzida a partir de um simulador. (de https://www.youtube.com/watch?v=7aojVJJA_b4)

Outro problema decorrente do uso de alguns simuladores em sala de aula é a sua complexidade, uma vez que o professor pode desejar que, para abordar um determinado objetivo de aprendizagem, o aluno só possa ter acesso (manipular) as variáveis que nesse modelo estão relacionadas com o objetivo de aprendizagem. Desta forma, e caso o professor se depare com um simulador “complexo”, há que orientar o aluno, desenhando uma atividade de exploração do simulador que só envolva as variáveis que estão relacionadas com o objetivo de aprendizagem. No exemplo da figura 3 (trajetória de um corpo sob o efeito da gravidade), o professor pode desenhando uma atividade que peça ao aluno para variar o ângulo de lançamento do corpo para ver o resultado, estando todas as outras variáveis, como a massa ou o material do corpo, “congeladas”. Ou seja, alguns parâmetros de entrada podem ser “variáveis” (ângulo de lançamento) enquanto que outros se mantêm “constantes” (massa e material do corpo). Caberá ao professor desafiar posteriormente o aluno com atividades mais “complexas”, onde outros parâmetros serão explorados, para que este compreenda progressivamente o modelo matemático subjacente.

Feedback

Em qualquer contexto educativo o professor deve procurar dar *feedback* às ações do aluno. Esta é uma mais-valia dos recursos educativos em computador, uma vez que é sempre possível integrar mecanismos de *feedback* automáticos nos mesmos. Por exemplo, podem existir simuladores que, para além de oferecerem o modelo interativo de um fenómeno ou sistema em questão, são acompanhados de atividades que orientam o aluno para um determinado objetivo de aprendizagem (ver, a título de exemplo, Altun (2009)), oferecendo várias formas de *feedback* ao uso do simulador aquando da realização das atividades pelo aluno (*feedback* informativo, corretivo, etc.). Nestes casos, pode-se afirmar que os simuladores oferecem um grau de “realismo” superior ao sistema real, no sentido em que o sistema real não vem acompanhado de um professor. De qualquer modo, cabe ao professor fazer analisar o simulador que utiliza, de forma a saber o grau de *feedback* que deve fornecer ao aluno e aquele que é dado pelo próprio simulador.

Contexto e colaboração

Além de valorizar os ambientes de aprendizagem construtivistas, a instrução e a aprendizagem contemporâneas têm vindo a valorizar a presença do contexto nos ambientes de aprendizagem (criticando-se os ambientes formais descontextualizados) e também a aprendizagem colaborativa (De Jong, et al., 1998). Neste sentido, é importante refletir se, e a título de exemplo, a aprendizagem do tópico das reações químicas pode ser melhorada se se introduzir no próprio simulador uma representação virtual do próprio laboratório onde este tipo de experiências é feito. Neste caso, podemos falar em ambientes virtuais de aprendizagem, em que o ambiente em causa é o *laboratório virtual* (Figura 5).



Figura 5: Um laboratório virtual (Retirado de Dalgarno, et al., 2009)

Autores como Dalgarno, et al. (2009) estudaram os benefícios destes ambientes e refletiram sobre o seu uso em função dos objetivos de aprendizagem: efetivamente, o ensino experimental das ciências obriga, antes de se realizar um trabalho prático ou experimental, a possuir conhecimentos conceituais e procedimentais relacionados com o ambiente laboratorial em si (como o nome e função dos equipamentos e como os utilizar corretamente). Este tipo de ambientes, pela semelhança que têm com os laboratórios/ambientes reais, podem ser usados como preparação para o uso de um laboratório real.

Quanto à questão da aprendizagem colaborativa, salientamos o uso e o potencial pedagógico dos denominados ambientes virtuais tridimensionais multiutilizador, também conhecidos como Mundos Virtuais, que têm sido usados com elevado sucesso no ensino-aprendizagem das ciências (Dickey, 2003; 2005; Johnson & Levine (2008). Um dos Mundos Virtuais que mais tem sido usado nesta ótica é o *Second Life*, um Mundo Virtual tridimensional em que todo o seu conteúdo é construído pelos seus residentes (que assumem, eles mesmos, uma representação tridimensional – *avatars*). É assim possível construir um edifício ou cenário tridimensional simulando um ambiente real para efeitos de aprendizagem, como o caso do hospital da Figura 1-b. O *Second Life* também permite programar o modelo tridimensional construído, definindo-se as “regras” desse mundo que devem ser uma imitação fiel das regras do cenário real. O mundo sabe assim reagir à interação dos visitantes que o visitam, constituindo-se um simulador tridimensional. E, uma vez que este mundo é multiutilizador, vários alunos podem “residir” no espaço criado simultaneamente. Assim, uma estratégia pedagógica muito popular nestes ambientes é a de *role-playing*: os alunos assumem papéis (também eles idênticos aos papéis de profissionais reais desses ambientes) e colaboram para resolver um problema ou um caso.

Formação Contínua de Professores de Ciências

A Formação Contínua de Professores é considerada como um meio privilegiado para a (re)conceitualização das ideias dos professores acerca do processo de ensino-aprendizagem e para a inovação das suas práticas na Educação em Ciências (OCDE, 2005; Gomes, 2010), tendo em vista a qualidade das aprendizagens dos alunos. Como sabemos, novos desafios se colocam à escola, na sua grande parte, devido ao desenvolvimento cada vez mais célere da ciência e da tecnologia, o que influencia a sociedade e os seus cidadãos. Assim, neste contexto, surge a necessidade de formar cidadãos cientificamente literatos para que possam tomar decisões conscientes e responsáveis na sociedade em que vivem (Martins, 2002; Cachapuz, Gil-Perez, Carvalho, Praia & Vilches, 2005; Martins, et al., 2006; Reis, 2008), cabendo aos professores um papel cada vez mais ativo, atualizado e multifacetado no que concerne à inovação das suas práticas, com vista ao desenvolvimento da Literacia Científica dos alunos (Vieira, 2003; Mayor-Zaragoza, 2010).

Contudo, sabe-se que as competências profissionais não se desenvolvem rapidamente, nem a inovação assenta apenas na leitura e no seguimento dos documentos curriculares (Osborne & Dillon, 2008), nomeadamente no que concerne ao uso de investigações em sala de aula (Miguéns & Serra, 2000) ou de materiais/recursos, como o uso de simuladores.

Concomitantemente e com o objetivo de desenvolver a literacia científica dos alunos portugueses, a Formação de Professores assume uma grande importância, pois permite aos professores (re)pensar quais as suas ideias, quais as suas práticas e quais os seus materiais/recursos consonantes com o exigido pelos documentos curriculares, defende-se que a inovação no ensino das ciências depende muito das motivações dos professores, das suas competências, da sua reflexão sobre a ação e do seu empenho (Pedrosa & Henriques, 2003), dimensões privilegiadas na formação contínua, tendo em conta que

(...) será necessário promover o conhecimento dos professores no que concerne às características das Ciências, bem como dos seus métodos e processos, a fim de que reconstruam as suas concepções sobre as Ciências e as características do conhecimento científico e venham a renovar as suas práticas lectivas, nomeadamente, no que respeita à forma de explicar e de lidar com dados e evidências. (Figueiroa, 2007, p. 339)

Nesta linha de pensamento, a Formação Contínua pretende ser um “espaço” de desenvolvimento profissional, com a finalidade de melhorar as práticas educativas e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos (Ramos & Nunes, 2007), desenvolvendo-se a reflexividade dos professores acerca da sua prática pedagógica.

A Oficina de Formação “Simuladores Virtuais no Ensino Experimental das Ciências”

A Oficina de Formação “Simuladores Virtuais no Ensino Experimental das Ciências” tem como intenção apoiar os professores no seu desenvolvimento pessoal, profissional e social, para que possam implementar práticas didático-pedagógicas de índole experimental, recorrendo ao uso de simuladores virtuais, num trabalho formativo e colaborativo entre professores e professores e formador.

Assim, a formação tem como principal objetivo melhorar as aprendizagens dos alunos no âmbito do Ensino Experimental das Ciências, através da utilização de simuladores nas práticas didático-pedagógicas dos seus professores, tendo como objetivos de aprendizagem:

- a) Mobilizar os professores para o desenvolvimento de práticas inovadoras no ensino das ciências nas suas escolas;
- b) Identificar, explorar e analisar simuladores de acordo com o grupo de alunos e objetivos de aprendizagem;
- c) Explorar situações didáticas de trabalho experimental utilizando simuladores;
- d) Planificar atividades de trabalho experimental com recurso a simuladores;
- e) Construir materiais/recursos que sirvam de base às atividades experimentais com recurso a simuladores;
- f) Refletir sobre o percurso de formação e do seu impacte nas práticas dos professores.

Após o delinear dos objetivos anteriormente enumerados, procedeu-se ao pedido de acreditação e creditação ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) da ação de formação, preenchendo-se o modelo An2-B, instituindo-se a mesma como oficina de formação, definida como:

uma modalidade de formação contínua predominantemente realizada segundo componentes do saber-fazer prático ou processual, orientada para os seguintes objetivos: delinear ou consolidar procedimentos de acção ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas; assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas; refletir sobre as práticas desenvolvidas; construir novos meios processuais ou técnicos. (CCPFC, 1997, ponto 1, a, b, c e d)

Após análise do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) a Oficina de Formação foi acreditada pelo mesmo órgão.

A Oficina de Formação desenvolver-se-á em cinquenta horas de Formação, correspondendo vinte e cinco a horas a trabalho presencial e vinte e cinco horas a trabalho autónomo. As Sessões Presenciais terão um carácter teórico-prático e serão realizadas com todo o grupo de formandos. Vão-se privilegiar metodologias ativas, de carácter

individual ou pequeno grupo, valorizando-se a reflexão de cada professor acerca das suas metodologias de ensino-aprendizagem das ciências, identificando limitações na sua prática pedagógica que possam ser ultrapassadas pelo uso dos simuladores virtuais por parte dos alunos.

As primeiras três sessões (9:00 h) dotarão os formandos de conhecimentos que lhes permitem analisar e refletir sobre as suas práticas correntes e instrumentos (grelhas de análise) que lhes permitirão explorar e analisar simuladores enquanto recurso para implementação de atividades experimentais.

As quatro sessões seguintes (12:00), a decorrer numa sala de informática, terão um carácter eminentemente prático, favorecendo-se a livre exploração de simuladores e reflexão sobre a sua pertinência enquanto recurso na aula de ciências e posterior planificação de uma aula com recurso a estas ferramentas e a outros materiais recursos construídos pelo professor e considerados essenciais para a concretização dos objetivos de aprendizagem por parte dos alunos.

A última sessão (4:00 h) é reservada à apresentação dos trabalhos elaborados pelos formandos e à avaliação da oficina por parte dos professores formandos.

O trabalho autónomo versará na aplicação da planificação elaborada, com recurso a um simulador, numa das aulas de ciências do professor formando, bem como dos materiais construídos para o efeito. Para além disso, o professor formando terá de elaborar uma reflexão acerca da implementação da atividade de ciências com recurso a um simulador bem como a reflexão sobre o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social ao longo de toda a formação, tendo-se planificado a formação da seguinte forma:

1. Enquadramento da Oficina de Formação (1:00 h)
2. Ensino Experimental das Ciências: (5:00 h)
 - 2.1. Trabalho Prático, Laboratorial e Experimental
 - 2.2. O Trabalho Experimental no Currículo do Ensino Básico e Secundário
 - 2.3. Práticas de Ensino Experimental das Ciências em Sala de Aula
3. Simuladores e Aprendizagem (3:00 h)
 - 3.1. Definição, Tipos e Características
 - 3.2. Interatividade e Manipulação de Variáveis
 - 3.3. Mecanismos de Feedback
4. Os Simuladores no Ensino Experimental das Ciências (6:00 h)
 - 4.1. Recolha e Exploração de diferentes Simuladores Educativos
 - 4.2. Análise de Simuladores enquanto recurso educativo (potencialidades e limitações)
 - 4.3. Apresentação dos simuladores explorados (identificando potencialidades e limitações)
5. Planificação de Atividades para a utilização de Simuladores em sala de aula (3:00 h)
6. Construção de materiais de apoio para a utilização dos simuladores em sala de aula (3:00 h)
7. Avaliação das atividades realizadas – reflexão, análise e discussão em grupo (4:00 h)

No que concerne à avaliação dos formandos, esta terá em conta a carta circular CCPFC-3/2007 de setembro de 2007, emitida pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, que clarifica os termos em que deve ocorrer a avaliação quantitativa das acções de formação. O referencial da escala é o previsto no n.º 2 do artigo 46º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro: Excelente (de 9 a 10 valores); Muito Bom (de 8 a 8.9 valores); Bom (de 6.5 a 7.9 valores); Regular (de 5 a 6.4 valores) e Insuficiente (de 1 a 4.9 valores). Esta terá por base a apresentação de um trabalho escrito que inclui:

- a) Uma Planificação de um trabalho experimental em sala de aula com recurso a um simulador.
- b) Uma fundamentação justificativa da pertinência do simulador seleccionado.
- c) Possíveis materiais/recursos a serem utilizados nessa aula.
- d) Reflexão sobre a implementação da aula planificada. e
- e) Uma reflexão sobre o impacte desta oficina de formação no desenvolvimento pessoal, profissional e social do professor formando.

A avaliação da oficina é feita pelos formandos, através da aplicação de um questionário de avaliação, entregue aos professores no final da oficina. Os formadores farão um relatório de avaliação da oficina de formação tendo por base os trabalhos desenvolvidos pelos professores formandos.

Considerações gerais

Este artigo apresenta uma proposta de Formação Contínua de Professores que procura aliar as estratégias de ensino-aprendizagem baseadas em trabalho experimental das Ciências, aliado às potencialidades educativas das novas tecnologias, que permitem operacionalizar melhor os princípios de aprendizagem onde essas estratégias se baseiam. Procura-se que os professores saibam construir ambientes de aprendizagem de índole sócio-construtivista, baseados em simuladores virtuais no ensino experimental das ciências. Contudo, e numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e de contínua reflexão das suas práticas, é importante não esquecer que

“Não existe um método único de ensinar ciência. O que realmente importa é conseguir motivar, ensinar aos alunos algo que eles gostem de aprender para que continuem a dedicar-se ao conhecimento científico, formal e informalmente. [...] O que os alunos aprenderem hoje condicionará a sua atitude no futuro”. (Vieira, 2007, p. 105)

Referências bibliográficas

- Alessi, S.M., & Trollip, S.R. (2001). *Multimedia for learning: Methods and development*, 3rd edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Altun, E., Demirdağ, B., Feyzioğlu, B., Ateş, A., & Çobanoğlu, İ. (2009). Developing an interactive virtual chemistry laboratory enriched with constructivist learning activities for secondary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), pp. 1895–1898. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428>.
- Barney, B. D., Bishop, A. G., Adlong, W. & Bedgood Jr, D. R. (2009). Effectiveness of a Virtual Laboratory as a preparatory resource for Distance Education chemistry students. *Computers & Education* 53, pp. 853–865.
- Cachapuz, A., Gil-Perez, D., Carvalho, A., Praia, J. & Vilches, A. (2005). *A necessária renovação no ensino das ciências*. S. Paulo: Cortez Editora.
- CCPFC (1997). Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação na modalidade de Oficina de Formação. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- CCPFC (2007). Carta Circular 1/2007. Orientação Conjunta CCPFC/DGRHE Sobre Avaliação Quantitativa das Acções de Formação. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- CEB em Ciências. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa e Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Charpach, G. (1996). *As ciências na escola primária. Uma proposta de acção*. Mem Martins: Editorial Inquérito.
- Cooper, J. B. & Taqueti, V. R. (2004). A brief history of the development of mannequin simulators for clinical education and training. *Qual Saf Health Care* 2004;13 (Suppl 1): i11–i18. doi: 10.1136/qshc.2004.009886.
- De Jong, T., Van Joolingen, W., Swaak, J., Veermans, K. & Limbach, R. (1998). Self-directed learning in simulation-based discovery environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, Wiley, 4 (3), pp.235- 246.
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro, sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Dickey, M. D. (2005). Three-Dimensional Virtual Worlds and Distance Learning: Two Case Studies of Active Worlds as a Medium for Distance Education. *British Journal of Educational Technology*, 36 (3), pp. 439-451.
- Dickey, M. D. (2003). Teaching in 3D: Pedagogical Affordances and Constraints of 3D Virtual Worlds for Synchronous Distance Learning'. *Distance Education*, 24:1, pp. 105 – 121.
- Figueiroa, A. (2007). Atividades Laboratoriais e a explicação dos fenómenos físicos: uma investigação centrada em manuais escolares, professores e alunos do Ensino Básico. Tese de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Gomes, B. (2010). Desenvolvimento de um programa de formação de professores do 2.º s/l.
- Honey, M., Connor, K., Veltman, M., Bodily, D. & Diener, S. (2012). Teaching with Second Life: hemorrhage management as an example of a process for developing simulations for multi-user virtual environments. *Clin. Simul. Nurs.*, 8, pp. 79–85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jencs.2010.07.003>
- Johnson, L.F., Levine, A.H. (2008). Virtual Worlds: Inherently Immersive, Highly Social Learning Spaces. *Theory Into Practice*, 47:2, pp. 161 – 170.
- Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das Ciências. In H. V. Caetano, M. G. Santos, (Orgs.), *Cadernos Didáticos de Ciências*, volume 1. Lisboa: ME-DES.
- Lindgren, R. & Schwartz, D.L. (2009). Spatial Learning and Computer Simulations in Science, *International Journal of Science Education*, 31:3, 419-438, DOI: 10.1080/09500690802595813
- Martins, I.P. (2002). *Educação e Educação em Ciências*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Martins, I. P., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental no 1º Ciclo Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mayor-Zaragoza, F. (2010). Década (2005-2014) de la educación para un futuro sostenible. [Prólogo]. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7 (número extraordinário), 172-178.
- Miguéns, M. & Serra, P. (2000). O trabalho Prático na Educação Básica: a realidade, o desejável e o possível. Trabalho Prático e Experimental na Educação em Ciências. Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Millar, R. & Osborn, J. (1998). *Beyond 2000: Science education for the future*. London: King's College, School of Education.
- NRC. (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- Pedrosa, M. & Henriques, M. (2003). Encurtando distâncias entre escolas e cidadãos: enredos ficcionais e educação em ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2 (3). Disponível em: <http://www.saum.uvigo.es/reec/Volumenes/volumen2/Numero3/Art5.pdf>
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramos, M. & Nunes, M. (2007). A formação contínua como processo de colaboração e mudança na escola. In J. Sousa & C. Fino (Orgs.), *A escola sob suspeita*. Porto: Edições Asa.
- Reis, P. (2008). *A Escola e as Controvérsias Sociocientíficas – Perspectivas de Alunos e Professores*. Lisboa: Escolar Editora.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1.º ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Sequeira, M. (2000). Prefácio. In M. Sequeira, L. Dourado, M. Vilaça, J. Silva, A. Afonso & J. Baptista, (Orgs.), *Trabalho prático e experimental na educação em Ciências*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Vieira, N. (2007). Literacia Científica e Educação de Ciência. Dois objectivos para a mesma aula. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 97-108. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a08.pdf>
- Vieira, R. (2003). *Formação continuada de Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico para uma Educação em Ciências com orientação CTS/PC*. Tese de doutoramento. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.

POLÍTICA DE GERAÇÃO DE RENDA COMO VETOR DE TRANSFORMAÇÃO DE QUESTÕES DE GÊNERO, EDUCAÇÃO E SAÚDE NO MEIO RURAL

Nilton Cesar dos Santos
Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil

Andre Augusto Pereira Brandão
Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil

Introdução

A produção leiteira, que representa a matéria prima do objeto desse trabalho, principalmente nas pequenas propriedades com base de produção familiar, significa geração de renda, liquidez, forma de trabalho, garantia de recursos mensais, possibilidades de permanência no campo, além de servir como um produto que pode ser utilizado e transformado para o consumo próprio, melhorando as condições de vida das famílias agricultoras (Schmitz & Santos, 2013).

A agricultura familiar, Segundo Wanderley (2004), baseia-se na centralidade familiar, nas formas de produzir e na sua maneira de viver. Contudo, essa tradição da agricultura familiar, na medida em que se encontra inserida em um contexto social globalizado, é levada a se adaptar às novas formas de produção e de vida em sociedade.

No entanto, mesmo se integrando e buscando atender às exigências do mercado, a agricultura familiar, ainda que modernizada, não vai reproduzir o modelo clássico da empresa capitalista, visto que suas práticas se baseiam em uma lógica familiar, herdada de uma tradição camponesa, que inspira e orienta a atuação desse agricultor nesses novos espaços em que ele se insere. A família, além de ser a instância imediata de decisão, continua sendo o objetivo principal desse sistema, que define as estratégias de produção e de reprodução (Wanderley, 2004).

Na perspectiva de Guanziroli e Cardim (2000) a agricultura familiar consegue ser mais eficiente do que a agricultura patronal mesmo diante da escassez de crédito. Segundo os autores, mesmo explorado pelo modo de produção capitalista, o agricultor familiar, destinando aos sistemas intensivos de produção a maior parte de sua área, consegue intensificar o uso da terra, aproveitando ao máximo a área total de que dispõe, ou seja, produz mais com menos.

Independentemente de todo esse potencial, é notória a carência de estruturas, enfrentada pela agricultura familiar, que viabilizem a produção diante dos desafios que o mercado impõe – que condiciona um modelo que desconsidera os aspectos sociais das famílias privilegiando a maximização do lucro e da produção, muitas vezes forçando-as ao abandono de suas terras (Santos, et al, 2014).

Nesse contexto, emerge a proposta de um projeto, que é uma política de apoio ao desenvolvimento da agricultura familiar através da introdução de novos formatos de beneficiamento de seus insumos, buscando o uso eficiente da energia elétrica.

Um exemplo deste projeto é o Centro Comunitário de Produção (CCP) Boa Esperança, localizado na área Nova Conquista de um assentamento da reforma agrária intitulado Itamarati II, em Ponta Porã-MS. Neste projeto é feito o resfriamento do leite produzido por agricultores familiares, atendendo dezesseis (16) famílias desse assentamento.

Partindo de um estudo classificado por Cohen e Franco (2002) como “somente depois”, este trabalho propõe mostrar, tomando essa experiência implementada pela Eletrobras, se um projeto de geração de renda consegue também desenvolver alterações nas relações de gênero, na política de saúde e no acesso à escola e na qualidade da educação à luz de um referencial teórico que discute cada uma dessas temáticas na zona rural do Brasil.

Por meio das percepções dos entrevistados, busca-se identificar as mudanças ocorridas nos aspectos citados a partir da instalação do projeto, lançando mão de uma abordagem quantitativa junto aos beneficiários e uma abordagem qualitativa que envolve também outros atores que participaram da ação.

Para não identificar entrevistados e participantes dos grupos focais, quando citarmos os dados coletados através destas fontes, os referenciaremos a um destes três grupos: lideranças locais, quadros técnicos e produtores.

Desenvolvimento

Perfil socioeconômico dos entrevistados e dos chefes dos domicílios

O perfil socioeconômico dos 16 produtores que participavam do CCP no momento do levantamento de campo é composto por 62,5% do sexo masculino e 37,5% do sexo feminino. A média de idade é de 43 anos, com predomínio de pessoas em idade produtiva na faixa entre 35 e 44 anos. Em relação à cor ou raça, 50% dos entrevistados são brancos, 43,8% pardos e apenas 6,3% se classificaram como pretos. Quanto ao estado civil, 68,8% dos entrevistados são casados ou vivem juntos; 6,3% são viúvos; 12,5% solteiros e 12,5% separados.

Em relação à situação profissional do entrevistado, a maioria se identifica como agricultor (81,3%). As outras categorias aparecem de maneira residual: empregado assalariado rural, autônomo/conta própria rural e aposentado com uma ocorrência cada.

Em relação ao tipo de atividade rural exercida pelos entrevistados, os dados demonstram um perfil que configura um formato de agricultura familiar descapitalizado, com a maioria dos casos em situação de produção familiar sem a contratação de empregados (93,8%) e apenas um caso de produção familiar com contratação de empregado temporário.

Avaliando a condição dos responsáveis pelo domicílio, verificamos que diminui a frequência daqueles identificados como agricultores (68,8%), exatamente porque cresce o percentual de empregados assalariados rurais (12,5%) e urbanos (12,5%). O que significa que em parte pequena das famílias beneficiadas (especificamente em quatro destas) um dos cônjuges trabalha na produção do leite enquanto o outro desenvolve atividades de trabalho assalariado.

Ao analisarmos o deslocamento da mão de obra dos produtores antes e após o funcionamento do CCP, observamos que, entre as famílias dos 16 produtores que são beneficiários, houve um deslocamento para o trabalho agrícola e uma conseqüente diminuição da dedicação a atividades de trabalho urbano: a) antes do CCP somente 62,5% destas famílias possuíam algum membro trabalhando com produção, venda ou troca de produtos agrícolas e; b) após o CCP ocorreu redução no percentual de famílias que possuíam algum membro envolvido em atividades de trabalho urbanas (de 43,8% para 12,5%). No entanto, deslocamento semelhante não ocorreu com o trabalho doméstico fora da casa. Tanto antes como depois do funcionamento do CCP encontramos apenas uma família em que algum membro desenvolve atividades laborativas deste tipo.

Em relação à estrutura da residência tanto antes como depois do funcionamento do CCP as famílias beneficiárias possuíam domicílio construído em alvenaria, servidos por rede pública de abastecimento de energia elétrica, banheiro dentro do domicílio e utilizavam fossa séptica como forma de esgotamento sanitário.

Em relação ao abastecimento de água, também não ocorreu alteração quando se compara o período atual com aquele anterior ao funcionamento do CCP. A maioria utiliza cacimba/cisterna/poço (891,3%) e somente dois domicílios possuem poço artesiano.

Em média residem quatro (4) pessoas em cada domicílio, mas estes variam de um (1) a sete (7) moradores. A maior frequência é de domicílios com quatro (4) moradores.

As relações de gênero

Os aspectos ligados à questão de gênero representam um dos pontos fundamentais para aprofundar a questão da participação dos assentados. A partir dos dados qualitativos, observa-se que todos os agricultores entrevistados

reconhecem que a participação das mulheres nos espaços existentes de decisão é praticamente nula, mesmo que entendam que esta participação deveria ser maior. As entrevistas identificam que a atuação das mulheres está mais voltada para a produção do leite em si – na ordenha das vacas e por vezes no transporte do leite ao CCP – e nas questões da casa, reproduzindo um modelo de desigualdade de gênero, da mesma maneira que se observa no espaço urbano, resguardando suas características.

Em seu estudo que transversa a perspectiva de gênero no trabalho da produção leiteira, Schmitz e Santos (2013) citam que, no que diz respeito a dinheiro, o simbólico social que atribui ao homem a tarefa de fazer o seu gerenciamento é reproduzido na esfera rural a partir da modernização da produção. São os homens que se responsabilizam por fazer a gestão das finanças enquanto que às mulheres cabem o trabalho cotidiano, não remunerado e repetitivo.

As mulheres do assentamento estudado não participam mais profundamente de uma inserção nos espaços de decisão política, mas, por outro lado, participam efetivamente da produção do leite e em alguns casos na entrega do leite, sendo fundamentais para o sucesso do empreendimento.

Aqui as mulheres participam de que forma?

Elas tiram o leite, trazem o leite.

Até agora não participou, mas pode participar sim. Que pra começar o trabalho da cooperativa era tudo homem. (Entrevista com a liderança local)

Na verdade, eu acho que a mulher, a grande participação dela é na produção do leite. Porque na verdade eu acho que elas é que estão mais no dia a dia no CCP, que vão lá entregar. Porque os homens na maioria estão na atividade já a parte. A mulher ajuda a cuidar, ajuda até a ordenhar. (Entrevista com liderança local)

Ela muitas vezes ela produz, mas ela não ajuda a administrar esse recurso. Não tendo ela como administrar, ela não incentiva o seu cônjuge a aumentar essa produção. Porque ela não ajuda a decidir onde vai ser gasto esse dinheiro se vai comprar uma geladeira ou se vai comprar um móvel, um carro. Um veículo pra ter mais acessibilidade. Enfim ela não toma decisão. Ela não tem decisão. E ela também não vai incentivar, motivar o marido, o esposo a comprar mais vaca pra produzir mais. (Entrevista com quadro técnico)

E no leite as mulheres trabalham?

- Ah sim aqui tanto faz é igual no leite. É a mulher é o homem...

- É.

- Sempre os dois.

- Porque tudo que tem que fazer de manhã na atividade do leite aqui uma pessoa sozinha não dá.

- A atividade é dos dois com certeza. (Grupo focal com produtores)

O estudo de Schmitz e Santos (2013) corrobora os achados acima. Segundo os autores à mulher cabe principalmente o trabalho de ordenhar as vacas e limpar os equipamentos. Alguns serviços são compartilhados entre os sexos, no entanto, nas participações externas em que alguém precisa se afastar da produção para reunir em assembléias, capacitações técnicas em geral é o homem quem o faz.

Segundo Magalhães (2009) a naturalização das atribuições femininas e masculinas que privilegiam o modo patriarcal de conduta social são reproduzidas na produção de leite. Em seu estudo que trata a “masculinização” da produção de leite, Magalhães identifica que eles e elas não conseguem justificar o porquê de determinada divisão do trabalho.

Schmitz, e Santos (2013) entendem que da mesma forma que se reproduz na sociedade capitalista a divisão de classes em uma dominação de umas sobre as outras, há no patriarcado a dominação do homem sobre a mulher

que confere a eles a administração da unidade de produção e a representação nos órgãos representativos do setor (sindicatos, cooperativas, associações etc.). Às mulheres, apesar de trabalharem na produção, cabe assumir cargos nas direções e participar em reuniões e assembléias de forma muito rara.

Nesse estudo encontramos resultados muito semelhantes, como a gestão é feita pela Cooperativa dos Agricultores Familiares da Itamarati - COOPERAIFI – composta somente por homens e com uma representatividade mínima – elas ficam afastadas de todo o processo de gestão. Apesar de produzirem, não ajudam a administrar os recursos.

Os dados quantitativos corroboram as falas das entrevistas. A maioria dos responsáveis pelos domicílios são homens (68,8%), indicando uma predominância do sexo masculino na tomada das decisões.

Como se pode notar no decorrer de toda a análise de gênero, a participação das mulheres fica restrita ao universo doméstico de produção, reproduzindo em amplo aspecto a percepção de que a atividade feminina deve ser voltada para tais tarefas, longe de uma participação mais efetiva na política dominada pelos homens. Em nenhum momento das entrevistas realizadas foi levantada alguma possível estratégia das lideranças para que essa participação se tornasse mais efetiva ou mesmo fosse incentivada.

A política de saúde

Silva e Dimenstein (2013) em estudo que observa o cuidado em saúde mental em zonas rurais citam que a zona rural tem deficiência de atenção do poder público no que diz respeito ao desenvolvimento social. Segundo os autores a atuação governamental na promoção da saúde e assistência social, segue uma tradição de pouca atuação. Chamam a atenção do cuidado que a zona rural carece em termos de necessidades básicas de nutrição e infraestrutura, pontos determinantes para o acesso a saúde.

A questão da saúde no assentamento Itamarati II é um reflexo do Brasil. Apesar de existir um posto 24h em funcionamento em outra parte do assentamento, dificilmente encontra-se um médico que possa atender. Além disso, a equipe desse posto não é suficiente para dar conta de toda a população assentada. Vale ressaltar que esse posto já existia antes da implantação do CCP.

E o atendimento de saúde como é?

- Péssimo, pra mim é péssimo. Estou com uns exames aí pra entregar.

- Não é bom não.

- Eu vou lá pra entregar os exames. Agora eu tiro cento e poucos litros de leite aí eu levanto quatro horas pra tirar o leite. Então quer dizer que eu tenho que levantar duas horas da manhã pra eu ir lá. Aí eu vou lá e não consigo entregar os exames, estou com os exames ali e não consigo entregar pra o médico pra ele poder me encaminhar pra outro médico que eu preciso entregar esses exames. Então eu acho que isso aí é muito ruim. Tem que ter médico aqui, é muita gente no Itamarati.

- Você chega as 3 e o médico vai chegar 9 horas, 10 horas. (Grupo focal com produtores)

Silva e Dimenstein (2013) evidenciam a necessidade de atenção e cuidado por parte dos gestores municipais, estaduais e federais nessas áreas mais isoladas. A saúde no Brasil, embora universal e pública, tem dificuldade de chegar nos espaços em que as estradas, transporte e os postos de saúde são precários, inviabilizando a oferta de um serviço de qualidade. Assim vai-se reproduzindo historicamente a ausência de políticas de saúde no cotidiano desse universo rural.

Deixa eu lhe perguntar sobre a questão da saúde lá no assentamento. Como é que o senhor avalia essa situação de saúde?

A saúde é péssima. A saúde é péssima em todo o Brasil. Mas no assentamento é mais agravante. Hoje sabemos que a saúde ali tem uma dificuldade muito grande devido a acessibilidade por falta de transporte mesmo próprio. O acesso deles é por ônibus, a pé, alguns que não conseguem vão pro Paraguai pra ir ao

médico. Quando tem o transporte o médico é duas vezes por semana e muitas vezes não tem. Tudo isso é difícil, muito difícil no assentamento. (Entrevista com quadro técnico)

No assentamento, objeto de nosso estudo, a saída é ir para a sede do município de Ponta Porã onde novamente existe uma enorme dificuldade para conseguir o atendimento, que na maioria das vezes é marcado para meses depois. As opiniões dos beneficiários do CCP ecoam nesse sentido.

Verificamos que a implementação do CCP não gerou modificações na situação do acesso a saúde e nem mesmo produziu formas de organização capazes de levar os beneficiários a desenvolver algum tipo de participação política voltada para a reivindicação de políticas públicas nesta área.

Mas para resolver esse problema da saúde aqui, vocês já fizeram algum tipo de movimento?

- Não.

- Ah eu não sei.

- Geralmente o pessoal reclama. O que eu sei é que o pessoal da associação faz reunião, discute, pede, mas não sei o que o pessoal lá acha que aqui não precisa médico.

- A questão da saúde que nem diz o outro a gente tem esperança ainda. Diz que está chegando dois médicos aqui em Itamarati que vão atender normal todo o período. (Grupo focal com produtores)

Para o presidente da associação e da cooperativa a situação permanece a mesma, com uma informação importante: muitos, sem esperança de conseguir atendimento no Brasil, cruzam a fronteira com o Paraguai:

O posto de saúde que já existia antes da instalação do CCP fica localizado a 10 quilômetros do assentamento. Funciona como uma espécie de triagem de encaminhamento para a sede do município em Ponta Porã, uma vez que um diagnóstico dificilmente pode ser realizado com os recursos ali existentes.

Apesar de a pesquisa quantitativa apontar a existência de agentes comunitários de saúde antes e depois da implantação do CCP, em nenhum momento eles foram citados nas entrevistas. Isso demonstra que a atuação deles não modifica ou melhora a condição de saúde da comunidade, o que reforça somente a dificuldade de se conseguir atendimento.

No mesmo sentido podemos destacar a questão da existência do Programa de Saúde da Família, que não foi apontado nas entrevistas e que também é pouco conhecido pela comunidade. Tanto antes quanto depois do CCP, 87,5% dos entrevistados responderam que não existia Programa Saúde da Família na comunidade e 12,5% que existia.

Como vemos, a implementação do CCP não gerou capacidade associativa para que os assentados pudessem se organizar politicamente para buscar melhor atendimento de saúde. A situação que já encontrava posta no início do assentamento, se mantém igual dois anos após o funcionamento do CCP.

O acesso à escola e a qualidade da educação

Silva e Arnt (2010) discutem alguns gargalos para o acesso à educação na área rural. Segundo as autoras, o fato de se ter vagas nas escolas rurais não garante o acesso ao estudo daquela população. A garantia de transporte e a manutenção das estradas em condição de tráfego são pontos importantes para permitir o acesso dos estudantes às instituições. Os estudos que tratam do acesso às escolas na zona rural tendem a destacar a precariedade do transporte e as más condições das estradas para o tráfego.

Contudo, no caso do assentamento Itamarati II, no quesito educação as condições parecem ser um pouco melhores para a população assentada. Todos afirmaram que embora não exista uma escola na própria comunidade há vagas e transporte para os estudantes. A única ressalva nesse aspecto foi feita pelos produtores, reclamando da qualidade do ensino, mas sem negar que há uma estrutura disponível.

Todos os demais entrevistados não percebem a educação como um ponto crítico no assentamento, ao contrário, ressaltam que a oferta existe, com vagas e estrutura, ainda que em nenhum momento analisem esta questão sob o ponto de vista da qualidade do ensino ou da formação dos professores.

Cabe ressaltar que a escola não fica na comunidade, motivo que justifica o transporte para os que querem estudar, situação que já se configurava antes do funcionamento do CCP.

Deixa eu perguntar agora sobre a educação? Como é o acesso a escola?

Essa escola está uma baderna. Esse ano até eu tentei estudar pra eu ver o clima de lá e é um inferno também. Não tem diretoria, os professores não estão nem ai pra a bagaceira, não tem nada de disciplina nessa escola.

Mas vocês conseguem vaga? Tem problema para conseguir vaga para os filhos?

Ah vaga tem, se quiser vaga tem; até eu me inscrevi rsrs. Eles querem que você vai lá se inscrever pra pegar o salarinho deles; o nível de educação é zero. A vaga tá lá. (Grupo focal com produtores)

E como está a situação das escolas aqui? Não tem escola aqui, não é?

Não. Tem na verdade duas

Vocês acham que a distribuição das escolas está adequada? Não está adequada?

Olha. Pelo lugar eu acho que está adequado. Porque assim claro que não dá de fazer uma escola em cada canto.

Mas assim, tem uma escola que hoje é lotada. Eu acho que tem em torno de 2 mil e tantos alunos, 3 mil. Tem outra. Tem outro colégio grande. Tem colégio estadual e Municipal. Acho que está bem distribuído assim. (Entrevista com liderança local)

E questão do acesso educação no assentamento? Como você acha que está?

Tem escola só na vila, mas tem transporte da prefeitura, não vejo reclamação disso não. (Entrevista com liderança local)

Do ponto de vista da educação como é que o senhor avalia?

A educação até que está razoável. Ela está forte. Aumentou a quantidade de ônibus pra levar e trazer os alunos e isso deu uma condição de diminuir a evasão e a falta das crianças às aulas. Enfim melhorou bastante. (Entrevista com quadro técnico)

E a questão do acesso a escola, como está?

Tem escola pra todo mundo, isso não falta. Pode não ser perto de casa, mas tem o ônibus da prefeitura, tudo certinho. Isso não ta ruim não. (Entrevista com quadro técnico)

A maior parte dos responsáveis pelos domicílios bem como seus cônjuges nas famílias beneficiadas pelo CCP possuem baixo nível de instrução, principalmente pela idade em que se encontram – visto que retornar ou mesmo iniciar os estudos é mais complexo na fase adulta – e pela noção recorrente de que o trabalho no campo não carece de formação acadêmica.

A maior parte dos entrevistados ou é analfabeto/sem instrução ou alcançou somente o antigo primário incompleto (31% para cada caso). Outros 13% têm o antigo primário completo e 25% o antigo primeiro grau incompleto. Nenhum dos entrevistados chegou ao ensino médio.

A necessidade de pensar uma educação específica para a zona rural reside no fato de que se trata de um tipo específico de população e no fato de que a maior parte dos estudantes dessa área sequer conseguirá chegar ao fim do ensino médio. Como identificado nos resultados encontrados nesse estudo essa população tenderá a se dedicar ao trabalho rural assim como têm feito seus pais, avós, "não por opção, mas por ausência de condições mínimas de sobrevivência" (Santos, Silva & Lúcio, 2011, p. 2).

Como vemos, a implementação do CCP também não gerou modificações no acesso a educação e, mais uma vez, não produziu formatos de organização com potencialidade para levar os beneficiários a desenvolver algum tipo de participação política voltada para o incremento da qualidade da escola que serve ao assentamento.

Conforme salienta Santos, Silva e Lúcio (2011) para os trabalhadores do campo, a ideia de que para viver na "roça" não é necessário ter formação escolar como é necessário na área urbana, reforça essa condição de não dedicação aos estudos. Junta-se a isso a precariedade estrutural na zona rural, em geral com escolas multisseriadas, que coloca em cheque a eficácia do ensino oferecido.

Conclusão

Oriundos de diversas partes do Brasil e com diferentes vocações produtivas, o perfil da população do assentamento que está vinculada ao CCP em dado momento se encontraram sob um mesmo conjunto, com possibilidade de trabalho e geração de renda através da produção de leite.

Os dados qualitativos coletados indicam que antes da distribuição dos lotes para cada produtor existia uma maior interação entre eles, uma vez que lutavam por objetivos comuns. Após cada um começar a sua própria produção esses laços acabaram se enfraquecendo, uma vez que as necessidades individuais suplantaram as coletivas.

Ainda que isto não seja pouco, já que antes do CCP, além do preço baixo, não existia nem a garantia da coleta permanente da produção; não é o suficiente para que o projeto se desenvolva de forma plena nesse aspecto ou para que a comunidade possa alcançar ganhos mais amplos de bem-estar.

Com relação à participação das mulheres nas instâncias de comando, verificamos que a mesma é inexistente. Elas estão vinculadas ao processo de ordenha e cuidado da terra, junto com o homem, mas sem atuação política ou organizativa. As mulheres dividem as tarefas de produção e em parte das famílias são responsáveis pela coleta e entrega do leite no CCP. Nos momentos em que a produção é escassa, os homens saem para procurar uma complementação de renda e as mulheres ficam em casa cuidando das vacas e de uma eventual produção para a subsistência.

Saúde e educação andam em lados opostos. A primeira reflete o que acontece com o atendimento público no Brasil: falta de médicos, dificuldade de atendimento, longas esperas e prazos intermináveis para marcações de exames. Já a estrutura educacional existe, com colégios suficientes, vagas disponíveis (há dez quilômetros do assentamento) e transporte escolar – ainda que os produtores reclamem da qualidade do ensino oferecido.

A implementação do CCP, porém não gerou possibilidades de alteração neste quadro. A situação nestes dois campos da política pública permanece idêntica desde a criação do assentamento em 2004.

Referências bibliográficas

- Cohen, E. & Franco, R. (2020). *Avaliação de projetos sociais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes.
- Guanziroli, C. E. & Cardim, S. E. de C. S. (Coords). (2000). *Novo Retrato da Agricultura Familiar: O Brasil redescoberto*. Brasília: Projeto de Cooperação Técnica FAO/INCRA. Disponível em: <http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/recursos/novoretratoID-3iTs4E7R59.pdf>.
- Magalhães, R. S. (2009). *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 47(1), 275-299. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-20032009000100010>
- Santos, C. F. dos et al. (2014). A agroecologia como perspectiva de sustentabilidade na agricultura familiar. *Ambiente & Sociedade*, 17(2), 33-52. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2014000200004>
- Santos, E. F. dos, Silva, J. M. da & Lúcio, A. B. (2011). O descaso da educação do/no campo: as dificuldades enfrentadas por professores e alunos da escola no campo no interior de Alagoas (um estudo de caso). *Revista Homem, Espaço e Tempo*. Disponível em: <http://www.uvanet.br/rhe/t/artigos_marco_2011/descaso_educacao_campo.pdf>
- Schmitz, A. M. & Santos R. A. dos. (2013). A produção de leite na agricultura familiar do Sudoeste do Paraná e a participação das mulheres no processo produtivo. *Revista Terr@Plural*, 2(7), 339-356. doi: 10.5212/TerraPlural.v.7i2.0010

Silva, V. H. F. da, Dimenstein, M. & Leite, J. F. (2013). O cuidado em saúde mental em zonas rurais. *Mental, 10*(19), 267-285. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272013000100008&lng=pt&nrm=iso

Silva, E. S. L. & Arnt, A. de M. (2010). *O acesso às escolas do campo e o transporte escolar*. In IV Fórum de Educação e Diversidade: diferentes, (des)iguais e desconectados,

Wanderley, M. de N. B. (2004). Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. *Estudos Sociedade e Agricultura, 21*, 42-61.

Wanderley, M. de N. B. (1996). Raízes históricas do campesinato brasileiro. IN *XX Encontro Anual da ANPOCS*. GT 17. Processos Anuais Agrários. Caxambu, MG. out. Disponível em: http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/redestematicasdeater/agroecologia/contents/photoflow-view/content-view?object_id=899435>. file:///C:/Users/Cesar/Downloads/raizeshistoricascampesinato%20(2).pdf.

Colégio Santa Mônica: uma porta aberta para o ensino superior

José Almeida Robertson

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Introdução

O Rio de Janeiro, Brasil, recebeu e receberá nos próximos anos, inúmeros eventos de grande relevância no cenário esportivo Internacional: em 2011, Jogos Mundiais Militares; em 2013, Copa das Confederações; em 2014, Copa do Mundo de Futebol. Nesse hiato temporal, outros mundiais, em escala menor, estarão sendo organizados como preparatórios para as Olimpíadas de 2016. Além do investimento, de grandes proporções no setor da construção civil, inclusive nas áreas para essas práticas esportivas, é necessário investir nos protagonistas da sociedade, nos jovens em formação. Estes usufruirão desses espaços, esse deve ser o principal legado. Porém, como? Todas essas questões nos levam a refletir o que pode e deve ser feito pelas instituições públicas e privadas que formam diretamente esses atores. Logo como atuo diretamente em uma instituição de ensino particular, o Colégio Santa Mônica (CSM), que percebi imediatamente, ser a escola, o *locus* ideal para minha pesquisa. Uma vez que ao longo destas últimas décadas, a instituição tem buscado melhorar a qualidade do ensino para seus discentes, com o propósito de qualificá-los a ingressarem em uma universidade de qualidade.

Do fim da década de 90 até a presente data, a escola conquistou o título de campeã, por doze vezes, do Intercolegial /O Globo/Mc Donald's²²³ – o evento esportivo de maior importância, entre escolas do Rio de Janeiro e do Brasil, financiado por empresas privadas com a participação de escolas públicas e particulares. A instituição participa de outros grandes eventos, em âmbito municipal, estadual e federal, organizados pelo poder público de âmbito nacional. Obtendo, também, experiências individuais e coletivas em competições internacionais como: os sul-americanos de basquete, natação e atletismo e os mundiais de futebol e natação.

Diante de tamanhas provocações, nos sentimos motivados a investigar se, no Colégio Santa Mônica, foi priorizada a qualidade na formação acadêmica de seus discentes, mesmo dos que são atletas de alto rendimento. Qualificando-os a obterem, através de exames como o vestibular da UERJ e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), acesso às principais universidades do país.

Os estudos mais específicos da história da educação se tornam mais atraentes quando são envolvidos diretamente com a história dos problemas cotidianos do homem que exigem respostas bem criativas.

Saber como enfrentar as dicotomias e seus paradoxos desperta no mundo acadêmico científico interesse em estudar a formação dos atores, nessa pluralidade global e cada vez mais seletiva. Encontrar respostas mais eficientes, que permitam elucidar as disparidades na educação de qualidade propostas a grande maioria dos jovens do mundo, ainda é um grande desafio.

No Brasil, a educação, ainda que de uma forma lenta, tem avançado. Porém, será que todos os protagonistas têm acesso a essa melhoria, a esse avanço do ensino? Haja vista que na constituição há uma sinalização clara que a educação e subentende-se de qualidade seja um direito de todos e um dever do estado que o qualifique para um futuro promissor. Cezne (2006) cita que:

“Não se pode tratar do direito à educação desvinculado dos fundamentos da República brasileira, previstos no art. 1º, e dos objetivos fundamentais previstos no art. 3º da Carta Constitucional. No art. 1º, prevê-se como um dos fundamentos, no inciso II, a cidadania, e no inciso III, a dignidade da pessoa humana, e a educação constitui-se sem sombra de dúvida em uma necessidade para a efetiva aplicação desses fundamentos, pois somente através dela pode-se construir cidadania em seu pleno sentido, como também a dignidade da pessoa humana exige a

²²³ O maior evento esportivo cultural estudantil com a participação das escolas públicas e particulares e patrocinada pelo Jornal O Globo e MC Donald's.

implementação do acesso à educação para sua concretização. No art. 3º, também se pode ligar o direito à educação aos objetivos fundamentais da República, especialmente ao inciso I, cuja redação prevê a construção de “uma sociedade livre, justa e solidária;”, o que somente é possível através da educação. Demonstrem-se aqui a conexão com as estruturas maiores, as linhas mestras que orientam o Estado brasileiro. Entretanto, a efetivação do direito à educação depende não só da sua previsão normativa abstrata, mas de instrumentos jurídicos que obriguem especialmente o Estado à sua concretização. Para conformar tal situação, necessário é analisar especificamente os dispositivos presentes no capítulo específico pertinente ao tema, do art. 205 ao 214 da CF/88. O art. 205 definiu genericamente o direito à educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Partindo desse paradigma, entende-se que a educação, pluralizada por seus atores, sejam eles da rede privada ou da rede pública, além de institucionalizar, avança o trabalho coletivo de uma nação. Através das reflexões teóricas, é que surgem práticas pedagógicas eficazes, propostas por docentes e implantadas por gestores eficientes, que irão gerar um ensino de qualidade para todos, mesmo em uma pluralidade chamada Brasil. Superar os paradigmas educativos conservadores estabelecidos, em forma de lei, por políticos educadores é sem dúvida descontextualizar as práticas atuais do ensino em busca da dignidade e igualdade.

Escolher o Colégio Santa Mônica como lócus de pesquisa é refletir as práticas autônomas e inovadoras de uma instituição na qual atuo diretamente na qualidade do ensino, objetivando atender a busca de muitos jovens, dentre os quais meus filhos. Esses protagonistas educativos, mesmo residentes em áreas complexas, buscam acesso ao ensino superior através de uma escola cujo ensino básico busca a excelência, alinhando seu desenvolvimento intelectual as suas necessidades como cidadão, capacite-os para concretizar seus objetivos, seus sonhos.

Com o propósito de contribuir na ampliação dos estudos da história das instituições educativas do Brasil, que através dessa investigação iremos analisar se os alunos do ensino médio do Colégio Santa Mônica, unidade Bonsucesso, têm o ensino que os qualifiquem para o ingresso nas universidades. Assim como, sinalizar qual o papel dos atores, nessa busca do sucesso educativo e na concretização dos sonhos desses protagonistas.

A pesquisa abrange o período entre 2001 e 2011, espaço temporal, onde permearam mudanças na qualidade do ensino público e da própria instituição, analisando no lócus investigado, mesmo que privado: as formas de avaliação; o perfil dos docentes selecionados para as turmas do fim do ensino médio; se ocorreram diferenças significativas dos resultados, na formação do ensino médio, dos alunos atletas em comparação aos que não o são para ingresso no ensino superior; e a relevância de uma escola de qualidade, mesmo em áreas de confronto, do poder público com o poder paralelo²²⁴.

A abordagem centrar-se nas fontes documentais, nas imagens e materiais que elucidem as práticas pedagógicas e os resultados alcançados. O objetivo é analisar se há qualidade no ensino através dos meios propostos, pelos atores da instituição, a seus protagonistas para ingresso nas universidades, através das avaliações externas como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Discutir educação de qualidade é sempre de grande relevância para a sociedade. Porém, quando a investigação tem como protagonista a iniciativa privada, implica em estar disposto a entender e avaliar as provocações dos coadjuvantes que simplesmente não veem o setor educativo particular, mesmo em um mundo globalizado, como uma fonte viável de contributo na melhoria da qualidade do ensino público. E é este o principal objetivo do meu trabalho.

Os exames avaliadores de qualidade de ensino, como o ENEM, não são só aplicados no Brasil. Bauer (2010, p. 318) sinaliza que para Sobrinho (2002) o “baccalaureat francês” é ‘protótipo dos exames nacionais’. E “equivalente ao ensino médio no Brasil”. Foi “Concebido no início do século 19, em 1808”. Bauer (2010, 319) descreve que, no Canadá, em 1876, exatamente na gestão de “Ergon Ryerson, Superintendente-Chefe da Educação entre 1846 e 1876”, ocorreram “os primeiros exames intermediários (intermediate examinations), com o objetivo de selecionar os alunos para o secundário”.

²²⁴ Ver nos anexos 1 e 2 a localização da escola, assim como, aonde a maioria dos alunos residem. As áreas de favela sinalizam a presença do poder paralelo que influenciam a violência e impedem muitas vezes o funcionamento das escolas.

As instituições de ensino que buscam qualificar seus discentes, com o propósito do sucesso no Exame Nacional do Ensino Médio, têm a certeza da divulgação ampla do trabalho desenvolvido por seus protagonistas do ensino. Tanto para o mundo acadêmico, quanto para as famílias que buscam a melhor formação para seus filhos. Investigar se o Colégio Santa Mônica tem esses propósitos de qualidade é uma provocação.

Dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sinalizam que ainda é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas na busca do ensino público de qualidade. Apesar dos governantes terem ciência que o bom ensino é um direito de todos, os resultados internacionais sinalizam números que despertam grande preocupação.

O Brasil, em 2011, usou 6,11% de seu PIB na educação, números expressivos em comparação aos 3,5 % de 2000, e vem aumentando o investimento na educação. Hoje, é um dos países que mais investem nesse setor entre os membros da OCDE. Em 2011, aplicou 19% do total de todo o gasto público, percentual 5,6% acima da média que é de 13%, o quarto mais alto entre todos da OCDE.

Porém, antagônico ao descrito acima, o gasto em instituições públicas por aluno de todos os níveis educacionais do ensino básico foi de 2.985 dólares, Este é um dos mais baixos entre todos os países da OCDE e os países parceiros, cuja média OCDE de 8.952 dólares por aluno.

As taxas de matrícula encontram-se abaixo da média da OCDE, para todos os grupos de idade entre 3 e 29 anos.

Mesmo havendo uma sinalização do governo, desde setembro de 2013, que irá ampliar o investimento na educação, inclusive usando 75% nos próximos 30 anos, dos 385 bilhões de royalties do petróleo, é questionável se a única solução para a melhoria da educação é através da ampliação dos recursos financeiros. Será que o ensino público terá qualidade nos próximos 30 anos, sem que ocorra uma real *valorização social*, aos principais atores dessa dicotomia antropológica educativa?

Devido aos dados supracitados é evidente que existem justificativas suficientes para estudos que iremos apresentar na busca da qualidade do ensino. São através das contribuições propostas pela busca do melhor ensino e das melhores formas de avaliar, sejam elas praticadas em instituições públicas ou privadas, que a educação pública chegará mais próxima da igualdade na qualidade de ensino, reduzindo a números mais aceitáveis os problemas da violência das desigualdades.

Partindo do pressuposto que esse estudo tem como premissa contribuir de forma relevante com a história das instituições de ensino, buscando as práticas pedagógicas que são propostas por uma escola da iniciativa privada, traçamos um percurso teórico análogo às provocações apresentadas na instituição em lócus.

Visando responder tais desafios foi feita a seguinte questão de partida:

“De que forma o Colégio Santa Mônica prepara os seus alunos do Ensino Médio, para o ingresso no Ensino Superior?”

Com o propósito de buscar respostas deflagradas pela questão de partida, enunciaremos os seguintes:

Objetivo Geral:

Conhecer os principais fatores para o ingresso dos alunos do Colégio Santa Mônica no ensino superior.

Objetivos específicos:

Identificar o número de alunos que conseguiram ingressar em universidades de prestígio. Analisar a importância do papel dos atores no sucesso dos protagonistas, os discentes.

Após a descrição da metodologia escolhida, tendo em linha de conta: os objetivos e procedimentos investigativos que respondem às provocações e à natureza da pesquisa e suas propostas. Serão apresentados os gráficos e tabelas que sinalizam os resultados obtidos, dentro dos objetivos, assim como as conclusões propostas por essa investigação como: se, no Colégio Santa Mônica, foi priorizada a qualidade na formação acadêmica de seus discentes, mesmo dos que são atletas de alto rendimento. Qualificando-os a obterem, através de exames como o

vestibular da UERJ e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), acesso às principais universidades do país; O papel dos Atores no sucesso acadêmico desses atores. Assim como, a influência de uma escola de qualidades mesmo em uma área de conflito entre o poder público e o poder paralelo.

Metodologia

Saber se ocorreram diferenças significativas dos resultados, na formação do ensino médio, dos alunos atletas em comparação aos que não o são para ingresso no ensino superior.

O entendimento das diferentes dinâmicas da unidade escolar só poderá ser compreendido quando o investigador conhecer as reais condições de seu objeto de pesquisa. De um modo geral, como conhecedor dos labirintos desta escola, no primeiro momento, e ter acesso aos documentos originais que deram fundamentação aos dados e que serão analisados.

O desenvolvimento desta pesquisa traça uma linha investigativa de dois paradigmas com formas epistemológicas diferentes, porém complementares na análise dos fenômenos, direcionando a um caminho seguro na busca de resultados para área educativa que envolve diretamente o crescimento do homem.

Segundo Teixeira: "Eles representam o caminho percorrido pela ciência, em especial as humanas e sociais. São distintos, do ponto de vista epistemológico, mas complementares no que se refere ao estudo dos fenômenos. Podem ser usados isoladamente ou em complementaridade" (2000, pp. 1-2).

A averiguação quantitativa será usada com o propósito de uma análise complementar do fenômeno estudado. Teixeira refere que: "Quem defendeu tal unidade metodológica, alinou-se ao pensamento de Comte, Mill e Durkheim, com base no empirismo de Locke, Newton, Bacon e outros" (2000, p. 4). Como é a matemática a linguagem utilizada na interpretação dos dados obtidos, esta metodologia que será usada entre as preposições teóricas e os dados estatísticos reais observados, como as causas, a incidência, a prevalência e os efeitos.

A pesquisa quantitativa utiliza a descrição matemática como uma linguagem, ou seja, a linguagem matemática é utilizada para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis etc. O papel da estatística é estabelecer a relação entre o modelo teórico proposto e os dados observados no mundo real. (Teixeira, 2000, p. 4)

Preparar tabelas, relatórios, interpretar, analisar números, medir as variáveis do fenômeno são propósitos dessa investigação, o que direciona a busca de uma metodologia que certifique com rigor todos os dados obtidos.

Como os fenômenos podem ser estudados através do levantamento de dados e garantir, com precisão, resultados de trabalhos cujos níveis de distorção são baixos ou inexpressíveis. A análise quantitativa é o caminho que trará juntamente com a qualitativa as repostas que busco no meu objeto de estudo. A descrição da forma quantitativa já foi apresentada, assim como seu grau de relevância em trabalhos que buscam repostas fenomenológicas no aspecto social.

Segundo Bardin,

No plano metodológico, a querela entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa absorve certas cabeças. Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração [...]. (2011, pp. 26-27)

Descrever e embasar a metodologia quantitativa promove a ratificação do uso de dois métodos. Uma conjugação mista caracteriza a complementaridade de um método ao outro, sendo possível e confirmada por autores que percebem nas investigações uma coleta de dados pluralizados. Concatenar os métodos dependerá de fatores predominantes na investigação como a natureza do problema e a competência com que a técnica é conduzida pelo investigador.

Caracteriza-se pela quantificação do tratamento de técnicas estatísticas ou simplesmente pela coleta das informações que podem ser transformadas em números e tratados pela pluralidade das técnicas matemáticas.

Analisar um fenômeno até chegar as suas características exigem um grau de rigor da relação do pesquisador e os dados coletados e suas variáveis.

Coleta de dados do locus investigado

Para responder se ocorreram diferenças significativas dos resultados, na formação do ensino médio, dos protagonistas atletas se comparados aos que não são para ingresso no ensino superior. Na busca de respostas, foi feito um recorte de 2008 a 2010 e avaliados os resultados de 11371 discentes, em três anos de coleta de dados sendo 1068 alunos-atletas e 10303 alunos que não são atletas. O período foi escolhido porque, especialmente no Rio de Janeiro, havia uma motivação para os jovens praticarem esportes, em busca do alto rendimento. Haja vista, que na década seguinte, grandes eventos esportivos, ocorreriam e ocorrerão no Brasil.

Segundo Viacelli (2002), a discriminação sofrida por alunos-atletas e profissionais de Educação Física baseada na crença de que pessoas envolvidas com esporte ou atividades físicas não gostam de estudar ou que são realmente "menos inteligentes." A ideia principal desta investigação seria averiguar se havia uma diferença significativa nas aprovações de alunos atletas de alto rendimento acadêmico e esportivo se comparados com os alunos de alto rendimento que não eram atletas, em condições de cobrança na avaliação pedagógica iguais, mesmo que de diferentes classes sociais. Essa dicotomia é vista por Melo (2007, p. 81), como se exortava, na *Paidéia* ateniense, a ideia de complementaridade. O cidadão obrigado a aprender as modalidades atléticas, mas, se a praticasse, seria mais honrado do que outros cidadãos, uma vez que a *polis* era uma sociedade de honra e vergonha, como nos mostra Richard Sannett (1997). Assim um Jovem que não se dedicasse às modalidades esportivas, ficando somente ligado à intelectual, seria considerado incompleto, da mesma forma aquele jovem que se dedicasse somente ao aprendizado esportivo.

Alcançado o sucesso

Percebemos em nossa pesquisa que um dos motivos deste sucesso, é a seriedade na política pedagógica praticada por seus gestores, com seus alunos, visando os benefícios, sejam eles atletas ou não, enxergando um lucro para a saúde física e mental de seus alunos. As bolsas de estudos são agregadas, primeiro ao desempenho acadêmico e comportamental, depois, como critério de desempate, o fator social e o rendimento esportivo. Em seu relatório para o Governo, Cavalcanti cita que:

Diversos especialistas defendem o financiamento estatal dessa manifestação esportiva, tendo em vista os benefícios que a prática esportiva regular traria para a saúde de quem a pratica. O sucesso dos atletas brasileiros em Olimpíadas, Jogos Pan-americanos, campeonatos mundiais e competições de grande porte, atrairia um contingente maior de crianças e jovens para a prática de diversas modalidades esportivas. Tal fato teria consequências sociais altamente positivas, com a diminuição do risco do uso de drogas e de prática de delitos por parte desses menores. (2011, p. 5)

O Colégio Santa Mônica (CSM) dispõe de um Programa Esportivo Cultural composto por 13 modalidades esportivas e culturais, beneficiando com bolsas de estudo, aproximadamente, 400 alunos, muitos oriundos de escolas públicas, porém, todos como alunos, avaliados com rigor, em seu percurso estudantil. Foi na década de 80, que o esporte começou a ter importância no processo pedagógico do CSM, com a criação dos jogos internos das unidades do CSM (INTERSAM), priorizando algumas modalidades no extraclasse. Para Tubino tem importância na vida do sujeito:

As formas de exercício do direito ao Esporte passaram a ser o Esporte-Educação, o Esporte-Lazer e o Esporte de Desempenho. Estas dimensões do conceito contemporâneo de Esporte podem ser explicadas por princípios: o Esporte Educação pelos princípios sócio-educativos da participação, cooperação, co-educação, co-responsabilidade, da inclusão, do desenvolvimento esportivo e do desenvolvimento do espírito esportivo; o Esporte Lazer, pelo princípio do prazer; e o Esporte de Desempenho, pelos princípios da superação. Evidentemente, que a Ética do Esporte, apoiada na convivência humana, deverá estar presente em qualquer dimensão esportiva. (2005, p. 100)

Após o primeiro título de campeão geral no Intercolegial, conquistado na década de 90, que o CSM começou a criar uma organização da educação física em três vetores: Curricular (vivência), Extraclasse (aperfeiçoamento) e INTERCOLEGIAL. A filosofia era atrair, através de bolsas de estudo, alunos de outras escolas que tinham bom

rendimento esportivo e, com isso, obter títulos no âmbito esportivo escolar. Para Brás o aperfeiçoamento dos atores e do objeto é busca constante que é descrita como: “O valor é o que teimosamente se procura, é o deslize para a ideia do inacabado, de permanente devir. É, utilizando a expressão de Hebert Marcuse, como se o princípio da realidade fosse governado pelo princípio do rendimento” (1998, p.2).

Desempenho

Com o passar dos anos, conquistando títulos, foi observado que o desempenho acadêmico desses alunos não era satisfatório, talvez pela ausência de um vínculo com a escola e não entenderem a filosofia do ALUNO-ATLETA225. Para que os discentes pudessem entender este paradigma, a instituição passou a visualizar o vetor rendimento de outra forma, com um maior acompanhamento do setor pedagógico, desenvolvendo um trabalho com estes alunos de valorização, também, ser um bom aluno um cidadão. Um aluno completo, enxergando a relação direta entre estes valores, que lhes são apresentados. Para Brás essas relações entre os temas prevalecem:

Mais... Mais Alto, Mais Rápido, Mais Forte. ALTIUS, CITIUS, FORTIUS é o tema olímpico e prefigura uma maneira de ser e de existir. Não se trata de polemizar a questão, a saber: se o primado da existência sobre a essência ou o primado da essência sobre a existência é que prevalece. Estamos em presença de uma aporia, importando para aqui apenas assinalar a relação que existe entre ambos. (1998, p. 1)

A partir de 2004, a captação dos atletas passou a ter uma nova filosofia. A predominância desses atores passa para o interior da própria instituição, usando-se como referência os três novos vetores propostos na Educação Física: o Curricular, o Extraclasse, e o Rendimento, que concatenam com o principal vetor de mudança da instituição, que é a busca da melhoria na qualidade de ensino. Porém, ainda assim, sem deixar de captar alunos de fora desde que estes preenchessem os requisitos propostos para a melhor formação do aluno-atleta.

Ponto de partida para despoletar na escola a análise, de bons resultados acadêmicos de seus atletas e, ao mesmo tempo, as conquistas esportivas. Brás descreve que essa busca pela perfeição se observa na duplicidade das perspectivas:

O Bem por sua vez edifica o Belo. Este prende-se com o sentimento que a qualidade das ações despertam no observador na sua dupla perspectiva - pela forma e pelo conteúdo. Temos assim que o Belo comporta simultaneamente um sentimento estético e ético. Mas para ser Belo tem que resistir à prova de verdade o melhor surgirá pelas suas capacidades reais, fruto do trabalho, persistência. Como se quisesse provar que a vontade do homem sai vencedora das leis das dificuldades. A competição é a prova onde cada um faz a avaliação dos progressos, constituindo o factor motivacional do comportamento social. (1998, p. 3)

Percebendo mudanças no quadro acadêmico, em 2008, o Colégio Santa Mônica através do PEC226 criou um documento denominado Relatório de Acompanhamento do Atleta a ser utilizado em todos os alunos-atletas da entidade. Relatório, que abreviado como RA227, mensura todo rendimento acadêmico e esportivo do aluno-atleta, tendo três tópicos como referência: informações acadêmicas, informações esportivas e informações afetivas. Através desse RA, foi possível um acompanhamento acadêmico e esportivo desse aluno-atleta, anualmente, e no fim desse período, passou a ser apresentado aos responsáveis um relatório do aprendizado desses alunos, além de serem divulgados os resultados da modalidade em que estão inseridos. Valorizando a qualidade do ensino perante aos pais e aos atletas.

A própria instituição, no ano de 2010, recebeu do Tribunal de Contas da União (TCU), através do Programa Esportivo Cultural, o reconhecimento da qualidade de ensino proposta aos atletas. Reconhecimento que gera em toda a equipe a vontade de continuar buscando a boa prática e que leva ao encontro da satisfação da qualidade.

²²⁵ Filosofia fundamentada na formação do aluno sobrepondo-se, esta, ao seu desempenho esportivo.

²²⁶ Programa Esportivo e Cultural.

²²⁷ RA – Relatório de acompanhamento. Essas informações acadêmicas são retiradas do sistema interno do Colégio Santa Mônica, conferidas pela Orientadora Educacional.

No relatório acima é mensurado todo rendimento acadêmico e esportivo do aluno-atleta, tendo três tópicos como referência: informações acadêmicas, informações desportivas e informações afetivas. Através desse RA é possível ter um acompanhamento acadêmico e esportivo do aluno-atleta ao longo do ano letivo e, no fim desse período, pode ser apresentado aos responsáveis um relatório do aprendizado, além dos resultados da modalidade em que o discente está inserido. Induzindo os profissionais da instituição CSM, a acreditarem que dessa forma estarão expondo à sociedade um cidadão mais completo em sua formação, ratificando o esporte como uma ferramenta singular nesse processo de transformação.

Apresentação dos resultados

Na coleta de dados utilizamos os jornais e o sistema do Colégio Santa Mônica denominado SAE, onde todas as informações dos discentes são cadastradas no momento em que a família para e faz a matrícula do aluno. Neste momento, tem início do preenchimento de todos os seus dados que, ao longo de sua vida acadêmica, serão alimentados. Com essa ferramenta, ao final do ano letivo, é possível afirmar o quantitativo de alunos aprovados e reprovados.

Os alunos que fazem parte de uma das equipes esportivas do Colégio Santa Mônica são cadastrados como atletas, gerando dados adicionais que possibilitam uma comparação entre os alunos atletas e não atletas e seus resultados acadêmico-esportivos.

Foram avaliados 11371 alunos em três anos de coleta de dados sendo 1068 alunos-atletas e 10303 alunos que não são atletas. A média nesses três anos de aprovação dos alunos-atletas foi de 86,38% contra 90,19% que não são atletas. Já a reprovação nesses 3 anos dos alunos-atletas foi de 13,62% contra 9,81% que não são atletas.

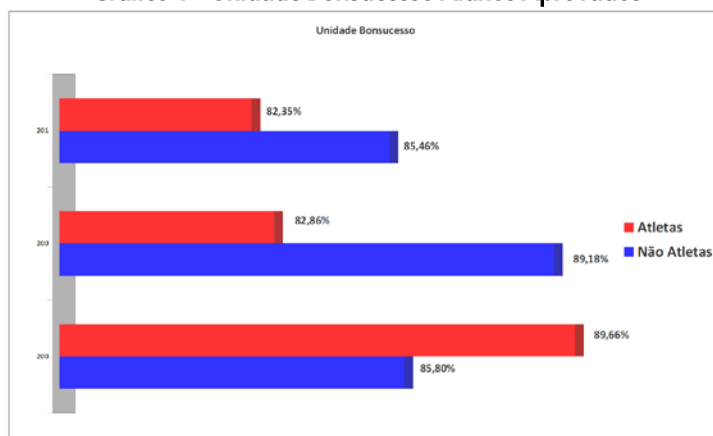
Unidade Bonsucesso

Tabela 1 - Total de alunos Atletas e não Atletas e seus resultados acadêmicos.

	2008		2009		2010	
Total de alunos	791		789		927	
Alunos Aprovados	682	86,22%	697	88,34%	788	85,01%
Alunos Reprovados	109	13,78%	92	11,66%	139	14,49%
Total de Atletas	87		105		136	
Atletas aprovados.	78	89,66%	87	82,86%	112	82,35%
Atletas reprovados	9	10,34%	18	17,14%	24	17,65%
Total de Não Atletas	704		684		791	
Não atletas Aprovados	604	85,80%	610	89,18%	676	85,46%
Não atletas Reprovados	100	14,20%	74	10,82%	115	14,54%

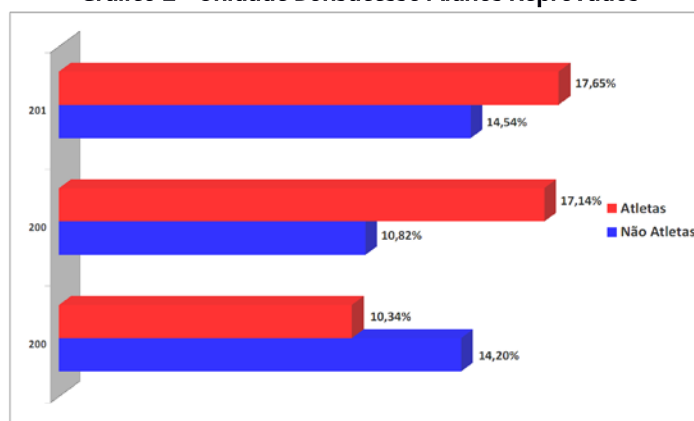
Fonte: José Robson de Almeida.

Gráfico 1 - Unidade Bonsucesso Alunos Aprovados



Fonte: José Robson de Almeida

Gráfico 2 - Unidade Bonsucesso Alunos Reprovados



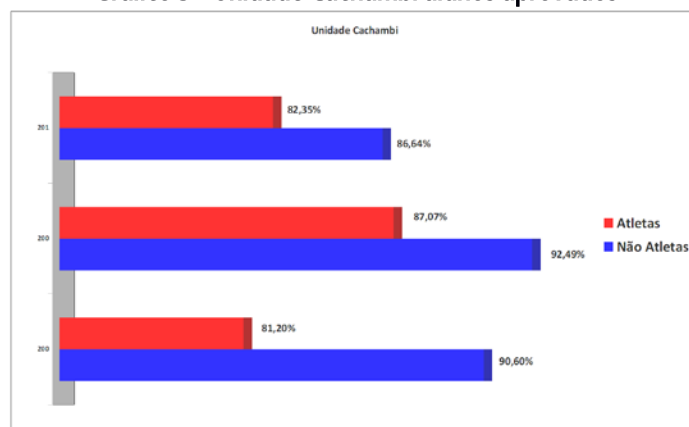
Fonte: José Robson de Almeida

Tabela - 2 Resultados acadêmicos dos alunos Atletas e não Atletas

	2008		2009		2010	
Total de alunos	819		853		877	
Alunos Aprovados	731	89,26%	781	91,56%	754	85,97%
Alunos Reprovados	88	12,04%	72	9,22%	123	16,31%
Total de Atletas	117		147		136	
Atletas aprovados	95	81,20%	128	87,07%	112	82,35%
Atletas reprovados	22	18,80%	19	12,93%	24	17,65%
Total de Não Atletas	702		706		741	
Não atletas Aprovados	636	90,60%	653	92,49%	642	86,64%
Não atletas Reprovados	66	9,40%	53	7,51%	99	13,36%

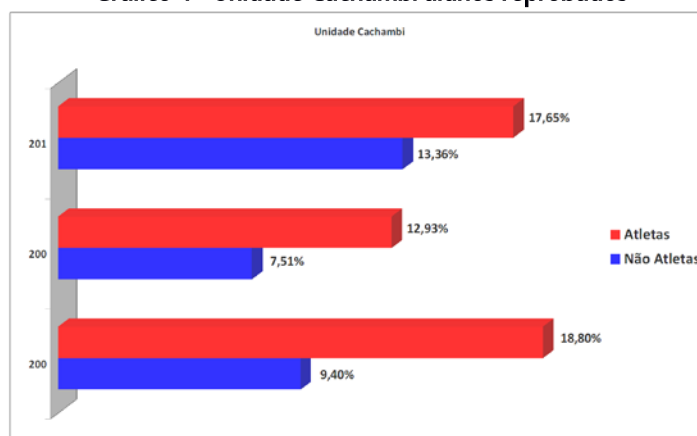
Fonte: José Robson de Almeida.

Gráfico 3 - Unidade Cachambi alunos aprovados



Fonte: José Robson de Almeida

Gráfico 4 - Unidade Cachambi alunos reprovados



Fonte: José Robson de Almeida.

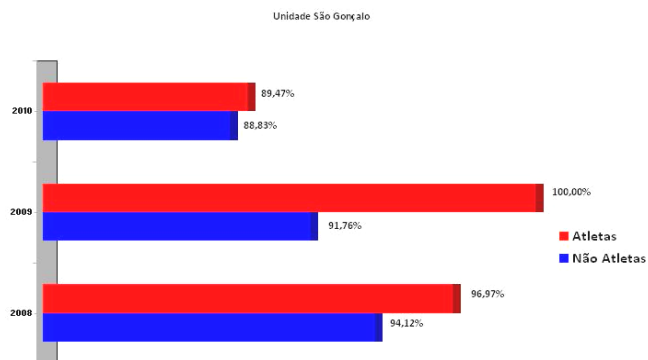
Unidade São Gonçalo

Tabela 3 - Resultados acadêmicos dos alunos atletas e não atletas

	2008		2009		2010	
Total de alunos	1070		1088		1022	
Alunos Aprovados	1008	94,21%	1001	92,00%	908	88,85%
Alunos Reprovados	62	6,15%	87	8,69%	114	12,56%
Total de Atletas	33		32		19	
Atletas aprovados	32	96,97%	32	100,00%	17	89,47%
Atletas reprovados	1	3,03%	0	0,00%	2	10,53%
Total de Não Atletas	1037		1056		1003	
Não atletas Aprovados	976	94,12%	969	91,76%	891	88,83%
Não atletas Reprovados	61	5,88%	87	8,24%	112	11,17%

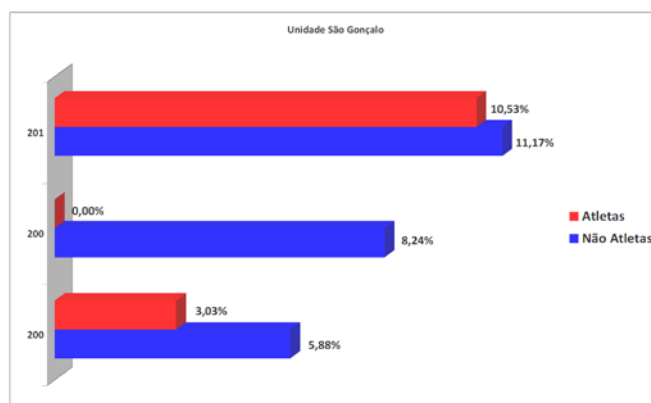
Fonte: José Robson de Almeida

Gráfico 5 - Unidade São Gonçalo alunos aprovados



Fonte: José Robson de Almeida

Gráfico 6 - Unidade São Gonçalo Alunos Reprovados



Fonte: José Robson de Almeida.

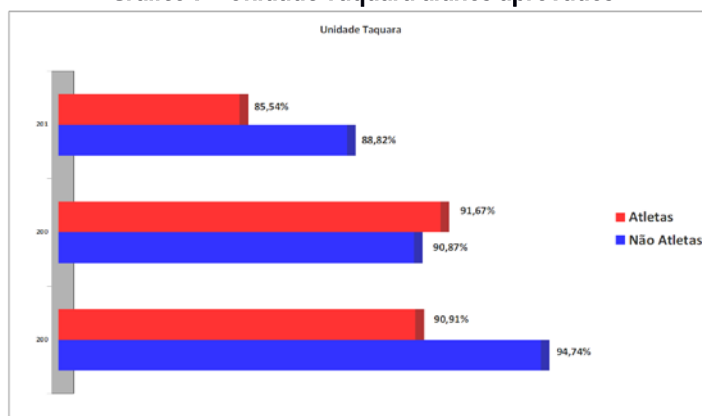
Unidade Taquara

Tabela 4 - Resultados acadêmicos dos alunos atletas e não atletas

	2008		2009		2010	
Total de alunos	1028		1049		1058	
Alunos Aprovados	971	94,46%	954	90,94%	937	88,56%
Alunos Reprovados	57	5,87%	95	9,96%	121	12,91%
Total de Atletas	77		96		83	
Atletas aprovados	70	90,91%	88	91,67%	71	85,54%
Atletas reprovados	7	9,09%	8	8,33%	12	14,46%
Total de Não atletas	951		953		975	
Não atletas Aprovados	901	94,74%	866	90,87%	866	88,82%
Não atletas Reprovados	50	5,26%	87	9,13%	109	11,18%

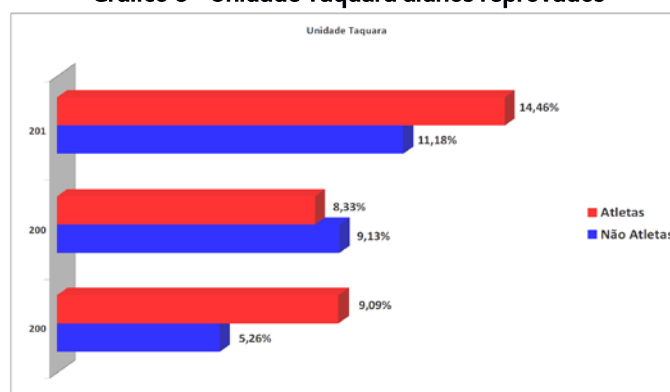
Fonte: José Robson de Almeida

Gráfico 7 - Unidade Taquara alunos aprovados



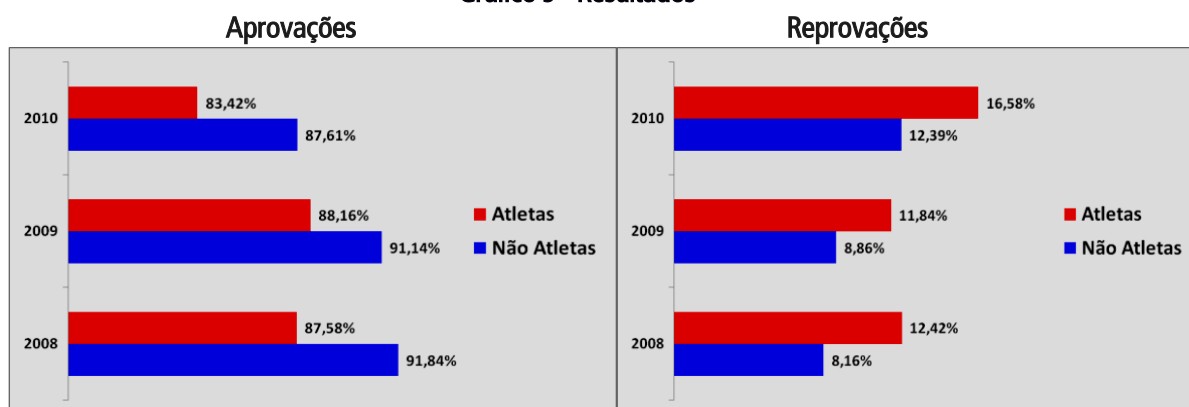
Fonte: José Robson de Almeida.

Gráfico 8 - Unidade Taquara alunos reprovados



Fonte: José Robson de Almeida.

Gráfico 9 - Resultados



Fonte: José Robson de Almeida

O esporte é uma poderosa ferramenta de inclusão e integração social. No Colégio Santa Mônica, os atletas têm uma cobrança pedagógica igual à de seus colegas não atletas, haja vista que a gestão acredita ser a formação intelectual do indivíduo, fundamental para o alicerce na concretização de um sonho, inclusive o esportivo.

Saber se ocorreram diferenças significativas dos resultados, na formação do ensino médio, dos alunos atletas em comparação aos que não o são para ingresso no ensino superior?

Não é fácil conciliar ensino de qualidade com esporte no Brasil. Porém, nosso trabalho, sinaliza que é possível o aluno ter um bom rendimento acadêmico e um bom rendimento esportivo. E essa possibilidade se concretiza devido às práticas pedagógicas propostas pelo CSM aos seus atores.

Observamos que a diferença entre o número de aprovações e reprovações dos alunos que são atletas e dos alunos que não são atletas, da escola investigada é somente 3,81%. Uma diferença muito pequena para um número significativo de alunos investigados.

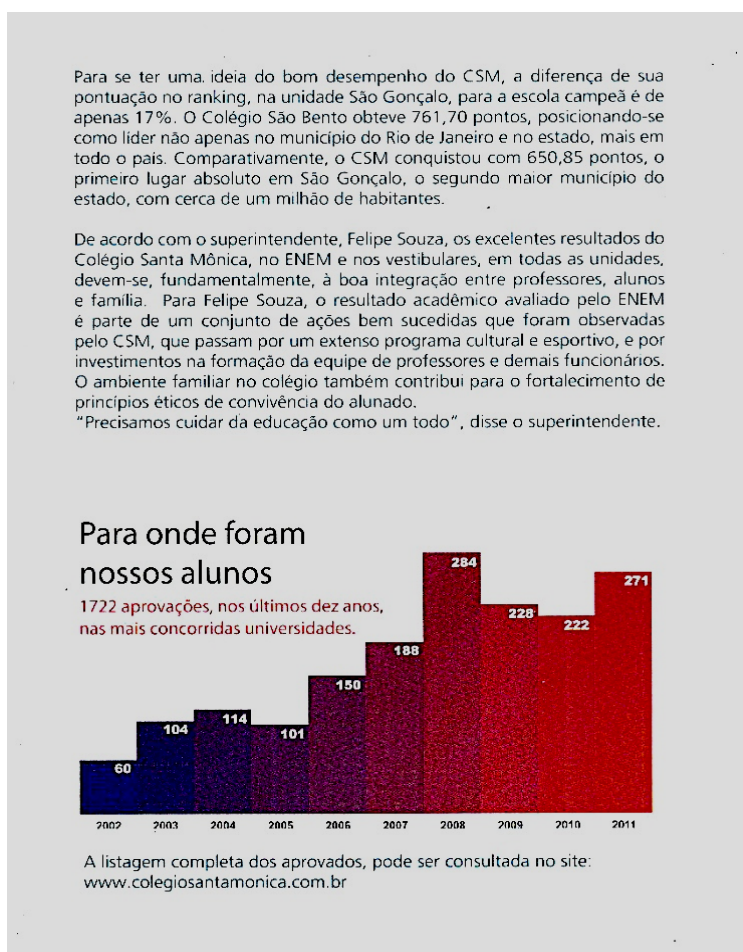
É uma resposta expressiva, em um momento que vivemos uma euforia esportiva. Respondendo que a busca da qualidade no ensino, não compromete os resultados dos mesmos jovens que, também, praticam esportes e buscam alto rendimento. Ratificando a importância da continuidade dessa linha investigativa.

Os protagonistas da sociedade, o jovem, o "ALUNO-ATLETA-CIDADÃO", sejam eles, pobres ou ricos, estudem eles em escolas públicas ou privadas, têm direito a um ensino de qualidade e a uma perspectiva de futuro.

Os dados sinalizam, de forma clara, que o colégio investigado obteve resultados acima da média, quando as notas usadas para análise são oriundas do ENEM (avaliador externo do Ensino Médio).

As médias alcançadas pelas quatro unidades do CSM estão acima dos 600 pontos. Média que está como meta do médio para 2021 das instituições públicas, porém somente nas escolas federais (700 pontos).

Figura 8 - Segunda página do comunicado à família do desempenho dos alunos no ENEM



Fonte: Felipe de Castro Souza, superintendente da instituição.

O resultado, sendo analisado pelo total anual de alunos aprovados, das quatro unidades, desde 2002 até 2011 o crescimento chega 451%. Um resultado expressivo, para o espaço de tempo pesquisado.

Desenvolvimento do pré-vestibular

Evolução das unidades nos resultados do vestibular

	Bonsucesso	Cachambi	Taquara	São Gonçalo	Consolidado
2004					
Nº de Alunos:	87	131	190	50	458
Total de Aprovações:	15	69	20	9	113
Nº de Alunos Aprovados:	11	39	17	4	71
% de Aprovados:	13%	30%	10%	12%	17%
2005					
Nº de Alunos:	59	79	76	68	282
Total de Aprovações:	14	45	16	28	103
Nº de Alunos Aprovados:	9	39	12	18	78
% de Aprovados:	29%	39%	16%	26%	28%
2006					
Nº de Alunos:	45	63	85	112	305
Total de Aprovações:	19	34	42	59	154
Nº de Alunos Aprovados:	11	21	29	38	97
% de Aprovados:	24%	33%	34%	32%	32%
2007					
Nº de Alunos:	56	65	83	105	309
Total de Aprovações:	42	62	24	65	193
Nº de Alunos Aprovados:	20	35	14	31	80
% de Aprovados:	36%	60%	22%	30%	34%
2008					
Nº de Alunos:	48	68	87	127	330
Total de Aprovações:	65	84	50	85	284
Nº de Alunos Aprovados:	27	39	31	48	145
% de Aprovados:	56%	57%	46%	40%	48%
2009					
Nº de Alunos:	58	52	54	113	357
Total de Aprovações:	54	48	59	83	244
Nº de Alunos Aprovados:	34	21	25	43	123
% de Aprovados:	60%	40%	46%	38%	46%
<small>Obs. A partir de 2009 estão sendo contados como aprovados somente os alunos das turmas do pré que se transferem no ano imediatamente seguinte.</small>					
2010					
Nº de Alunos:	38	44	59	129	270
Total de Aprovações:	38	50	41	149	278
Nº de Alunos Aprovados:	18	24	20	72	134
% de Aprovados:	39%	55%	29%	60%	49%
2011					
Nº de Alunos:	42	52	83	119	296
Total de Aprovações:	45	54	81	98	278
Nº de Alunos Aprovados:	20	34	38	48	140
% de Aprovados:	48%	65%	46%	44%	48%

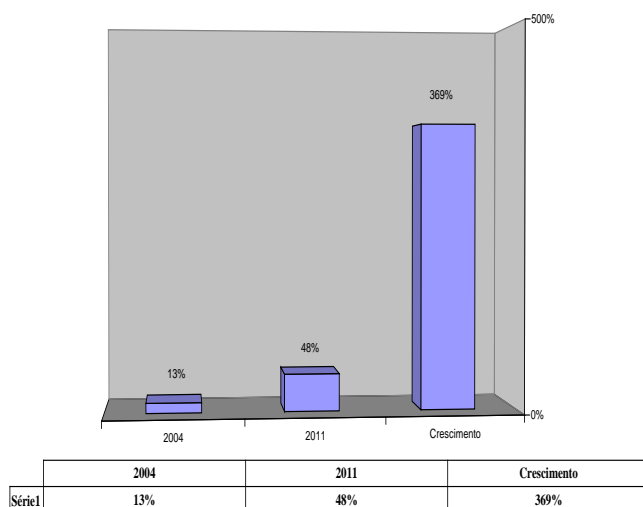
Felipe - 19/09/2011

Fonte: Felipe de Castro Souza, superintendente da instituição.

O número de alunos que conseguiram obter sucesso no ingresso a uma universidade rígida, cresceu 13% em 2004 para 48% em 2011 do total de alunos inscritos na série, nos anos correspondentes. Um crescimento de 369%, entre o início e o fim dos anos acima sinalizados.

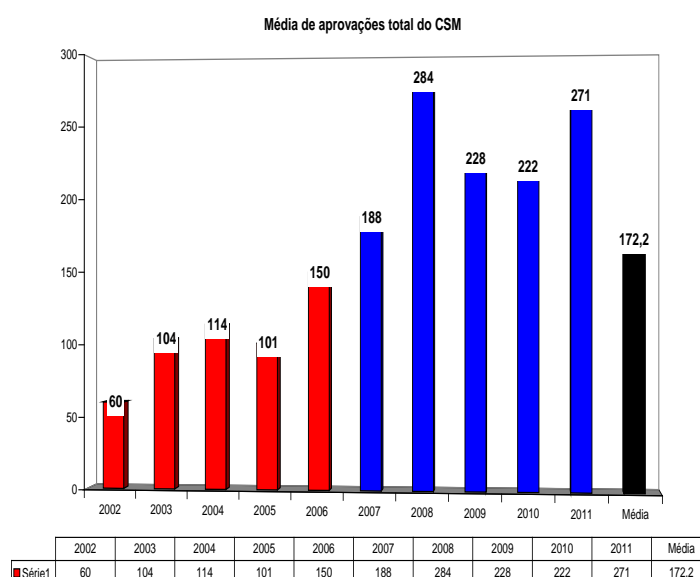
Gráfico 10 – O Crescimento de aprovados

crescimento no número de aprovados em percentual



Fonte: Felipe de Castro Souza, superintendente da instituição.

Gráfico 11 – Média de aprovados por ano



Fonte: Análise dos aprovados para as universidades, informados pela superintendência.

O superintendente da instituição, Felipe de Castro Souza, deixa claro em seu texto “No Patamar das Escolas do Primeiro Mundo”, sua preocupação com a qualidade na preparação dos docentes em um ambiente escolar com princípios éticos, cuidando a da educação, como um todo.

A Influência dos protagonistas na formação

Na busca da qualidade as escolas devem constantemente tratar seus atores para que o sucesso seja um alvo alcançável. No lócus investigado foi observado que existe um processo de seleção bastante rígido para todos os cargos, em especial o que estará na ponta do processo, os docentes.

Os gestores acadêmicos desenvolvem este papel com competência, implantando práticas pedagógicas eficazes, implícitas aos diversos atores no ambiente escolar o que norteará a gestão. Barroso descreve que:

Em primeiro lugar, numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio acto educativo. Definir objectivos, seleccionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as actividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes. Elas não podem, por isso, ser dissociadas do trabalho docente e subordinarem-se a critérios extrínsecos, meramente administrativos. (1998, p. 10)

O primeiro passo para captação do profissional é a seleção do currículo, depois a averiguação nas fontes quanto sua legitimidade ética e moral. Em seguida, o docente é posto à prova, quantitativa e qualitativamente, quanto a sua competência, sempre agregando uma redação independentemente de sua matéria e nível; o passo seguinte é averiguar o resultado de seu desempenho e, caso este seja igual ou superior a 90, avança para entrevista com o diretor da unidade e, depois, com o superintendente da instituição.

Tratando-se de professores (as) do Ensino Fundamental II até o Pré-Vestibular é necessário ter experiência. Na educação infantil e no fundamental I, novas práticas avaliativas estão sendo aplicadas. Após todo o processo de seleção acima citado, a escola contrata 40 Trainees que, nos três meses iniciais do contrato, são treinadas pelas docentes mais experientes, nas unidades, três dias da semana. Os outros dois dias da semana são usados para estudarem Português, Matemática e Ética em uma linha Aristotélica.

Após três meses são avaliadas por todas as quatro vertentes que as treinaram. São selecionadas as cinco melhores de cada unidade, e por mais seis meses orientadas por professoras referências. Se no final do ano letivo não surgirem vagas para professora regente e as trainees obtiverem um bom desempenho, um novo contrato é proposto a essas profissionais para que fiquem trabalhando e estudando na instituição.

As professoras regentes, toda segunda-feira, têm aula de Português e duas vezes ao mês, de Matemática. As aulas ocorrem em horário de trabalho quando outras profissionais são pagas para substituí-las, proporcionando a esses atores a formação continuada. Existem muitos obstáculos para que haja uma seqüência no estudo desses protagonistas da educação, porém o CSM, ao investir em profissionais que estão a cada dia mais difíceis de serem encontrados com a competência e exigência desejadas, sinaliza de forma clara que é possível fazê-lo.

Os professores do Ensino Fundamental II e Médio, após seu processo de seleção, são motivados a continuar seus estudos. Como os professores especialistas não têm seus horários em tempo integral da mesma forma que ocorre com os atores do Fundamental I, um outro procedimento é aplicado. Duas vezes ao ano, alunos e coordenadores fazem uma avaliação chamada ADF, Avaliação de Desempenho Funcional, que cruzados direcionam uma análise para promover os docentes, como um plano de carreira.

É no último ano do Ensino Médio, quando ocorre a transição dos alunos para as universidades e, a cada ano, o ingresso aos cursos mais disputados, torna-se mais difícil é que a escolha dos docentes exige ainda maior cuidado.

Nesse momento de conclusão, os professores mais experientes são de grande importância. Além do conhecimento, que já é uma prática comum aos docentes da escola estudada, esses atores também compartilham a experiência. Assim como, a vivência, a coexistência, com aluno que está sendo cobrado por todos e que não pode, e não deve perder o foco. Manter a motivação em obter sucesso, nesse ingresso a uma universidade que tenha o reconhecimento de qualidade pela sociedade, é, também, uma das missões, desses eficientes docentes.

A qualidade do professor é função do seu conhecimento, que é fruto de sua formação acadêmica, da sua motivação e da sua assiduidade. Todos estes aspectos vão ser de fundamental importância no desempenho do estudante. Bassett et al. (2002), analisando a influência da escolaridade dos professores sobre desempenho no exame de entrada para universidades, chegou à conclusão que o efeito é positivo e maior para os quantis inferiores da distribuição. (Sampaio e Guimarães, 2009, p. 49)

O quadro de docentes do pré-vestibular do CSM, durante o Período Investigado:

Func.: 001. - Alcides Geraldo da Conceição. H.M.: 220. Ensino Médio. Idade: 61. Sexo: masculino. Admissão: M 01/03/2005, na unidade de Bonsucesso, entrou no lugar da Professora Jaqueline em 2010. 0006. (231205) 29/08/1953 11-Médico/P 1 – Ativo- Química.

Func.: 001. - Rita Furlanetto. Ensino Médio. H.M.: 220. Idade: 50. Sexo: feminina. Admissão: 01/03/1992-CH: 0006 - 0020. (231205) 25/09/1964 - 11- Médico/P 1- Ativo- Química.

Func.: 001. - Jakeline Torres Amazonas. Ensino Médio. H.M.: 220. Idade: 50. Sexo: feminina. Admissão: 02/05/1988 - 0006 0020 - Médico/P 1. Ativo saiu da unidade em 2009, porém continua unidade Cachambi. – Ativo-Química.

Func.: 001. – Dilma Melo de Oliveira. Ensino Médio. H.M.: 220. Idade: 65. Sexo: feminina. Admissão: 01/03/1994 - 0006 0020. (231205) 09/05/1949 11-Médico/P 1-Ativo - Português Redação e Literatura

Func.: 001. Flávio Guimarães. Ensino Médio. H.M.: 220. Idade: 54. Sexo: masculino. Admissão: 04/02/2004 - 00060021 - 11/08/1960 07- Outros 2 – Demitido: 21/02/2011- Solicitou desligamento da instituição para dirigir outra escola. Matéria: Redação e Literatura.

Func.: 001. - Lindenberg Molina da Gama. Ensino Médio. H.M.: 220. Idade: 52. Sexo: masculino. Admissão: 04/02/2004-0006 0021. (231205). Professor. Nas: 12/02/1962 11-Médico/P 1 – Ativo- Geografia

Func.: 001. - Marcelo Pereira da Silva. Ensino Médio. H.M.: 220. Idade: 41. Sexo: masculino. Admissão: 04/02/2002; 0006-0021; Professor. (231205). Nas: 31/07/1973 11-Médico/P 1 – Ativo - Matemática.

Func.: 001. - Ronaldo Quintanilha. Ensino Médio. H.M.: 220. Idade: 55. Sexo: masculino. (231205). Admissão: 02/05/1990 - 11- Médico/P 1. Professor. Nas: 1959. Ativo – Matemática, Mestre - UFRJ.

Func.: 001. - Marcelo Teixeira Faria. Ensino Médio. H.M.: 220. Idade: 44. Sexo: masculino. Admissão: 01/02/2007 0006 -0021; Professor. (231205) 09/01/1970 11-Médico/P 1 – Ativo- Biologia.

Func.: 001. - Elidivan Tosta Ramos Ensino Médio. H.M.: 220. Idade: 48. Sexo: masculino. Admissão: 00060021 - Médico/P 1; Professor. – Biologia - Demitido em 2006.

Func.: 001. - Renata Gavina Fonseca. Ensino Médio. H.M.: 220. Idade: 40. Sexo: feminino. Admissão: 01/02/1999 0006 002. Professor. (231205) 20/06/1974 11- Médico/P 1- Biologia - Demitida em 2006.

Func.: 001. - Pedro César Zani Marins. Ensino Médio. H.M.: 220. Idade: 58. Sexo: masculino. Admissão: 03/03/1997; 0006 0021. Professor. (231205) 09/10/1956 - Ativo –Física.

Func.: 001. - Rodrigo Silva Magalhães. Ensino Médio. H.M.: 220. Idade: 36. Sexo: masculino. Admissão: 01/03/2007 - 0006 0021 (231205) 19/08/1978 11- Médico/P 1 – Ativo – Psicologia e Sociologia – Mestre - UERJ.

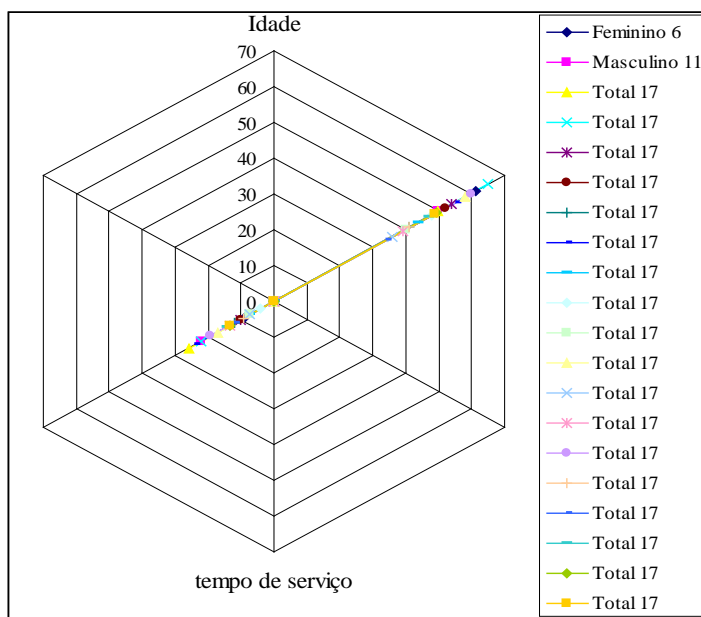
Func.: 001- André Calvet. Ensino Médio. H.M.: Idade: 39. Sexo: masculino. Admissão: 03/03/2001; Professor. (231205) Nascimento: 04/07/75 0006 0021 Ativo. Matéria – Física - Doutor - COPE-UFRJ.

Func.: 001. - Júlio César Ramos. Ensino Médio. 0021. H.M.: Idade: 60. Sexo: masculino. Admissão: 02/04/1995 - (231205). Nas. 25/06/1954 - Médico /P 1. Ativo. Matéria – História.

Func.: 001. - Mônica Nascimento Santos Bila. Ensino Médio. 0021. H.M.: Idade: 41. Sexo: feminino. Admissão: 05/10/2005 - (231205). Nas. 26/09/1973 - Médico/P 1. Ativo. Matéria – Espanhol.

Func.: 001. - Wanessa Domingos Fernandes. Ensino Médio. H.M.: Idade: 34. Sexo: feminino. Admissão: 01/02/2002 - (231205). Nas. 15 /01/1980 - Médico/P 1. Ativo. Matéria – Inglês.

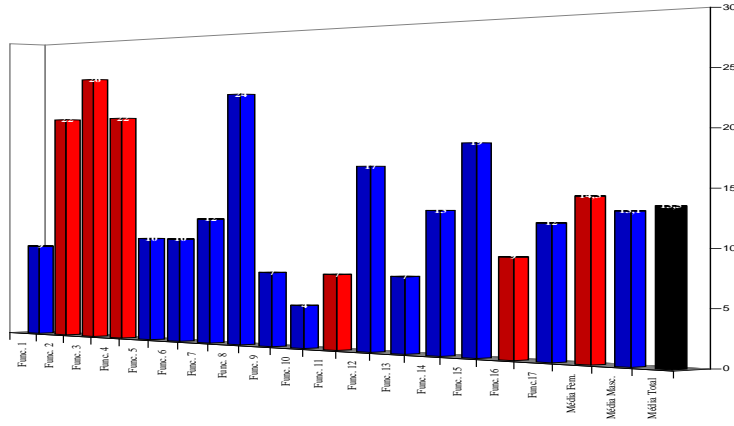
Gráfico 12 - Dados dos docentes do Pré-Vestibular



Recursos humanos do CSM.

Gráfico 13 – O tempo de serviço dos professores do Pré-Vestibular

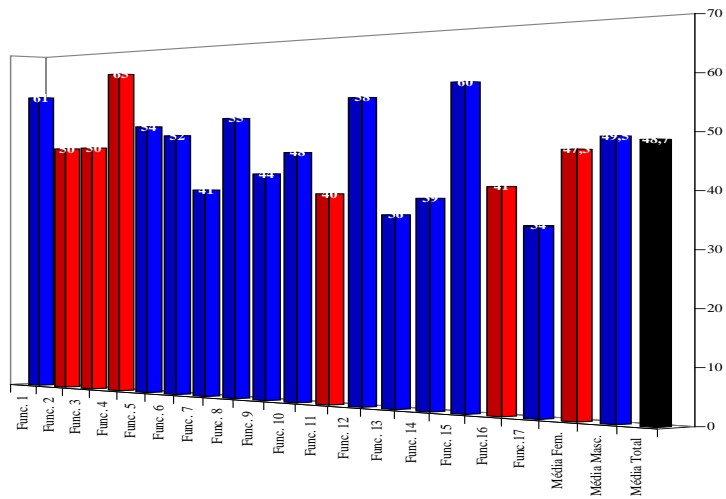
Tempo de serviço



Recursos humanos do CSM.

Gráfico 14 – A faixa etária dos Docentes do Pré-Vestibular

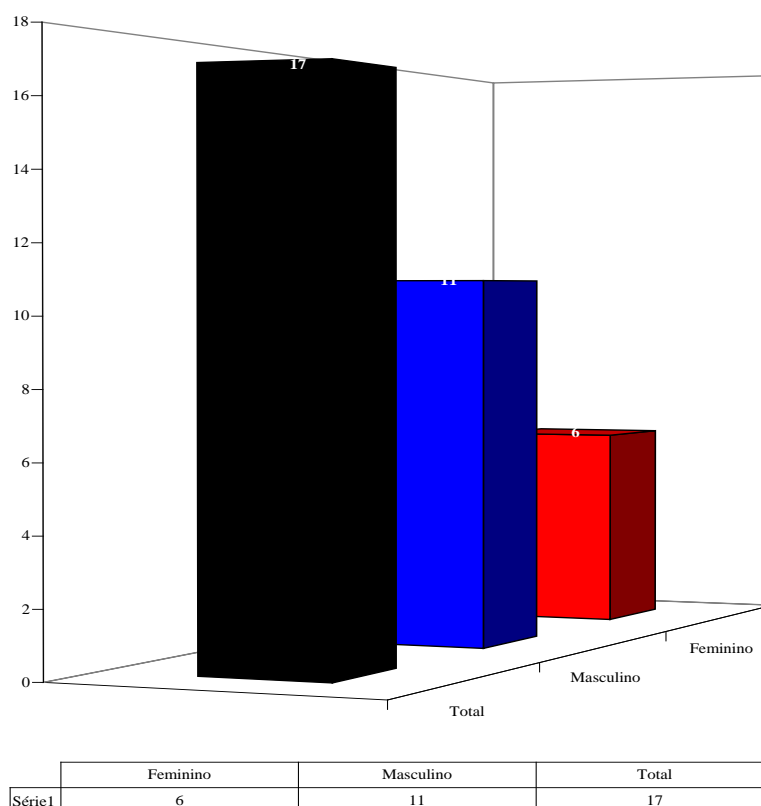
Média de idade dos docentes do Pré-Vestibular



Recursos humanos do CSM

Gráfico 15 – O número de professores e professoras no Pré-Vestibular

Gênero dos professores do Pré-Vestibular



Recursos humanos do CSM.

O esporte é uma grande ferramenta de inclusão e integração social. No Colégio Santa Mônica, os atletas têm uma cobrança dos seus resultados pedagógicos igual à de seus colegas não atletas, haja vista que a gestão acredita ser a formação intelectual do indivíduo fundamental para o alicerce na concretização de um sonho, inclusive esportivo. A manutenção das bolsas está diretamente relacionada com o resultado acadêmico.

Muitas vezes ouvimos que é difícil conciliar estudo com esporte, então nossa pesquisa teve como objetivo mostrar que é possível o aluno ter um bom rendimento acadêmico e um bom rendimento esportivo. Vimos que o número de aprovações e reprovações nos alunos que são atletas é bem próximo dos alunos que não são atletas 3,81%.

Em um momento que vivemos uma euforia esportiva, não podemos deixar de lado o futuro desse ALUNO-ATLETA-CIDADÃO cujo maior legado que esse sujeito terá nesta pluralidade da vida acadêmica esportiva, será a singularidade em sua bagagem cultural.

O colégio investigado sinaliza que está ciente de sua importância na formação de seus alunos, tanto cognitivamente quanto em seu desenvolvimento ético. Os resultados do desempenho de seus protagonistas ao longo dos anos estudados apontam para essa resposta. Principalmente se for levado em consideração o desempenho dos discentes no fim do Ensino Fundamental, as médias no ENEM, que determinam se os alunos entram ou não em uma universidade pública e/ou lhes condicionam a conquista de bolsas de estudo nas instituições privadas no Brasil.

O governo, que busca desenhar os projetos educativos para o Ensino Básico, permeia em uma dicotomia, pois atribui direito e poucos deveres aos indivíduos, gerando um constante dilema, já que oferece o molde de educação “**Nós, só, para Eles**” e obtendo fracasso nos resultados das avaliações internacionais.

Os colégios privados obtiveram eficiência máxima, ou seja, a fronteira global é completamente determinada pela fronteira por tipo dos colégios privados. Isso mostra que nenhum colégio público conseguiu, em nenhum ponto da distribuição, atingir nível de eficiência global de 1. Com isso, a fronteira de eficiência por tipo dos colégios públicos ficou a uma distância média de eficiência de 10% em relação à fronteira global, obtendo coeficiente de eficiência médio de 0,901. Os colégios públicos foram então separados entre públicos estaduais e públicos federais. Os públicos federais apresentaram coeficiente de eficiência mais elevado que os públicos estaduais, sendo suas eficiências de 0,910 e 0,879, respectivamente. (Sampaio e Guimarães, 2009, p. 45)

Os números mostraram que há uma grande disparidade entre os colégios privados e públicos. Entre 2005 e 2012, o número de matrículas na rede privada de educação básica elevou de 7.431.103 para 8.322.219. Taxa de crescimento acumulado de 11,99% com um crescimento médio de 1,63% ao ano. Antagônico ao número da rede pública que sinaliza retração, de 2,12% ao ano.

Em uma pluralidade de pedagogos coadjuvantes, que reclamam e questionam as escolas, no que deve: ser feito e ser exigido. Há, também, os que veem de forma sensata, na “educação escolar”, seja ela pública ou privada, um privilegiado mecanismo emancipatório que contribui para autonomia dos indivíduos, a melhor e a única maneira de gerar igualdade social aos diferentes grupos étnicos (ciganos, índios, negros...).

Políticos gestores devem analisar os resultados positivos como os do Colégio Santa Mônica. Mesmo por que buscam melhorar o Ensino Público ou, então, continuar alegando serem diferentes as necessidades dos jovens e, em nome da pluralidade cultural e de uma dívida histórica social, conferir a poucos uma falsa inclusão, e a muitos uma real exclusão. O que gera uma escravidão multirracial - **a escravidão cultural**.

As mudanças sociais e escolares, sendo influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das decisões políticas centrais e dos «modelos decretados», não seguem apenas as regras impostas por estes nem se subordinam necessariamente aos mesmos ritmos e condições. Não basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares, e estas mudam, com frequência, mesmo quando as primeiras se mantêm inalteradas. Ou seja, não são apenas os «modelos decretados» que influenciam as práticas de gestão; estas práticas são influenciadas por múltiplos factores, objectivos, interesses, circunstâncias, etc., que, por sua vez, não deixam de influenciar o entendimento e até a produção dos «modelos decretados». E assim, as diversas realidades escolares não mudam automaticamente por simples mudança do «modelo decretado», como também a mera manutenção do «modelo decretado» não assegurará necessariamente a cristalização de tais realidades. (Lima, 1996, p. 14)

Não é estar contra a ajuda aos grupos sociais, como ocorre com as cotas. O fato é a insatisfação coletiva por não existir uma escola pública de qualidade e a vontade de uma política educativa que proporcione igualdade para todos. O que leva a sociedade a duvidar de quais são as verdadeiras intenções dessas ações que dão acesso às universidades. O que segrega mais ainda nossos jovens, isolando os atores em ilhas culturais e ideológicas, como um “bazar do Kuwait”, paradoxal à instância hegemônica de função escolar, que visa à formação intelectual dos indivíduos e à prática das regras sociais de igualdade, como “sugere a constituição”.

Em um debate conhecido entre o filósofo Richard Rorty e o antropólogo Clifford Geertz sobre a organização das sociedades modernas ocidentais, o segundo propõe a metáfora ‘bazar do Kuwait’ para dar conta da simultânea tendência para a fragmentação e agregação dessas sociedades. Geertz fala concretamente sobre como, numa época de globalização, as comunidades locais se assemelham no seu conjunto crescentemente a uma enorme colagem isto é, em cada uma das suas localidades, o mundo parece cada vez mais “um bazar do Kuwait do que um exclusivo clube inglês. Este exclusivo clube inglês, a nosso ver, representa a incomensurabilidade das diferenças locais/ culturais: a ‘portuguesidade’ dos portugueses, a ‘englishness’ dos ingleses, o caráter árabe dos próprios árabes etc. (Stoer & Magalhães, 2006, p. 73)

A instituição com qualidade no ensino não está distante. Porém, quando a política educativa não permite o diálogo entre os protagonistas da educação, a escola reclamada por todos e para todos da sociedade, passa a navegar no plano da utopia e da heteronímia da vontade.

No conceito de escola reclamada, seja ela pública ou privada, a educação é um direito constitucional para todos, seja para crianças ou para adultos. E refletindo sobre essa dicotomia, buscamos investigar e, discutir boas práticas educativas, analisando o direito de todos, por um ensino de qualidade. A escola investigada não só propõe, mas realiza um ensino com ótimos resultados. Provocando “uma reflexão entre os que promovem reflexão” nas ações políticas desta ambiguidade antropológica, do que é escola de qualidade que promove igualdade e não desigualdade.

A real opção não é entre o público e privado, mas, entre a regra boa e a regra podre. É muito mais importante lutar para ter boas regras para ambos os sistemas do que perder tempo com batalhas ideológicas sobre os princípios cansados. (Castro, 1997, p. 431)

O Colégio Santa Mônica parece não parar de buscar qualidade de ensino para seus alunos, recentemente, duas novas vertentes estão sendo implantadas por novos protagonistas:

- A primeira é dar a consciência aos profissionais educativos, da ética com virtudes. Um trabalho desenvolvido com todos os atores, sob a orientação do professor *João Malheiro*, que desenvolve uma linha teórica Aristotélica. Um diferencial para uma instituição que visa alcançar padrões de excelência na humanização dos protagonistas escolares. Segundo Arendt: “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” (2001, p. 247).

- A segunda é referente à qualidade das avaliações e o desempenho acadêmico. O trabalho será protagonizado pelo professor *José Rigone Júnior*, gestor da Vestibulare, instituição desenvolvida em São Paulo, que parte do pressuposto que nenhum aluno fica para trás e, também, deve ser entregue a sociedade melhor do que quando ingressou no colégio. O desenvolvimento do sistema foi elaborado por jovens pesquisadores da USP cuja linha epistemológica focava as práticas educativas nas instituições privadas. Porém, estes, mesmo atuando em uma instituição de ensino cujas práticas sinalizam resultados satisfatórios para os gestores, não enxergavam com satisfação o processo seletivo de ingresso e a manutenção do quadro discente até o fim da pirâmide do Ensino Médio. O grupo desenvolveu uma nova escola batizada de VÉRTICE, cujos alunos, em 2006, alguns anos após a fundação, obtiveram o primeiro lugar no ENEM. Esse trabalho já é desenvolvido com sucesso em outras duas instituições, além do Vértice. São elas: o Leonardo da Vinci Anglo e São José, todas muito bem classificadas nas avaliações no Estado de São Paulo.

As duas novidades propostas pela instituição investigada são motivos de outros estudos que podem ser desenvolvidos. Deixo como provocação o questionamento do trabalho que desenvolvi assim como as novidades que estão sendo implantadas no Colégio Santa Mônica. O que entendo ser um contributo, na busca da qualidade de ensino para todos.

Referências bibliográficas

- Arendt, H. (1995). *A Condição Humana*. (7a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barroso, J. (1998). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Editora: Instituto de Inovação Educacional.
- Bauer, A. (2010). Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 228(91), pp. 315-344.
- Brás, J. G.V. & Gonçalves, M. N. (2011). Do Tribalismo ao Novo Paradigma do Trabalho Docente. *História da Educação*, 34, (XV), pp. 78-105.
- Brás, J. G.V. (1998). Olimpismo, Mensagem de uma Ética. In *Olimpismo, Desporto e Educação*. Comunicações apresentadas no Simpósio “Centenário dos Jogos Olímpicos e Desafios do Futuro”, pp.73-86. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Carvalho, H. B. A. de (2011). A *Phónesis Aristotélica*: Breve comparação das leituras de Alasdair Macintyre e Paul Ricoeur. *Hypinos*, 27, pp. 260-283.
- Castro, C. de M. (1997). Ensino Privado ou Público: Eis a (falsa) Questão. *Aval. Pol. Públ. Educ.*, 17(5), pp. 423-452.
- Cezne, A. N. (2006). O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. *Revista Educação*, 1(31).

Cavalcanti, A. S. (2011). Relatório do Ministro Relato: Como relatório, adotado o Relatório de Auditoria Operacional nas ações de apoio ao Esporte de Alto Rendimento - EAR, n.º 19, elaborado pela Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo - Seprog (fls. 66/93). TCU, Sala das Sessões Ministro Luciano Brandão Alves de Souza, em 16 de fevereiro de 2011.

Costa, M. A. N. (2003). Sinergia e Capital Social na Construção de Políticas Sociais: a Favela da Mangueira no Rio de Janeiro. *Revista de Sociologia e Política*, 21, pp. 147-163.

Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.

Melo V. A. de. (2007). *História Comparada do Esporte*, Rio de Janeiro: Shape.

Sampaio, B., & Guimarães, J. (2009). Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. *Economia Aplicada*, 13(1), pp. 45-68. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-80502009000100003>

Sannett, R. (1997). *Carne e Pedra*. Rio de Janeiro/São Paulo.

Stoer, S. & Magalhães, A. M. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*/David Rodrigues (org.). São Paulo: Summus.

Souza, B. C. (2010). *Apresentação. Rio de Janeiro e Suas Múltiplas Possibilidades de intervenção no Esporte, Lazer e Qualidade de Vida: Reflexões e Relatos do 12º Santa Mônica Fitness & Wellness – Ed. Shape*. ISBN 978-85-7815-019-8.

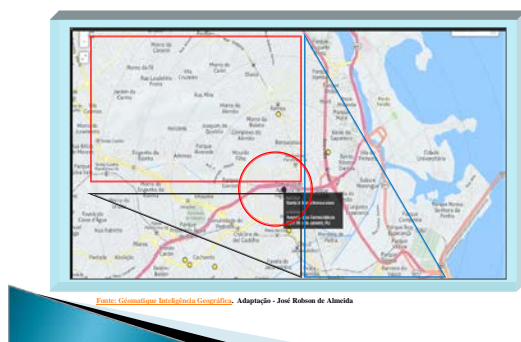
Teixeira, E. (2000). *As três metodologias*. (2a ed.). Belém: Grapel, 2000.

Tubino, M.J.G. (2005). A Educação Física e o Esporte do Ocidente do Século XX. *Arquivos em Movimento*, 2, (1), pp. 99-100.

Viacelli, S. (2002). Desporto e Rendimento Escolar. *Revista Digital*, 55 (VIII). Disponível em: <http://www.efdeportes.com>

Anexo 1

O Colégio e sua localização junto as favelas



As representações geográficas são áreas com a presença de um poder paralelo, mesmo a área sinalizada como ocupada pelo governo, influenciando diretamente na frequência escolar e de possíveis mudanças sociais.

Anexo 2

Cada aro representa um quilômetro de distância da escola. Os pontos vermelhos representam as residências dos alunos do Colégio Santa Mônica Unida Bonsucesso.

A LIDERANÇA ESCOLAR: DIFERENTES OLHARES, PORTUGAL 2013

Ormi Cristina Guimarães Glazar
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Introdução

As rápidas alterações ocorridas no processo de escolha da liderança das escolas em Portugal nestes últimos anos (2008-2012) têm exercido um papel importante nos padrões existentes de liderança, sua gestão e atuação, provocando uma rápida evolução nas práticas administrativas e alguns conflitos na dimensão da escolha da atual liderança, evidenciando uma posição de destaque dentro da estrutura organizacional escolar no desempenho dos vários estilos, perfis, comportamentos e papéis que a liderança possa vir a apresentar.

Nessa perspetiva, se ganha uma dimensão necessária de uma liderança inspiradora, mobilizadora, com capacidade de realizar ações capazes de alcançar os objetivos organizacionais que irão contribuir para uma organização centrada aos objetivos de uma escola de qualidade que tanto se espera. Como afirma Liphan cit. Sergiovanni & Carver (1976), este é "o início de uma nova estrutura ou procedimento para realizar os objetivos e metas de uma organização, ou para mudar os objetivos e metas de uma organização".

Institucionaliza um novo modelo de liderança, estruturada na participação direta da comunidade escolar, com propósitos capazes de atingir os mais altos degraus da eficiência dentro da escola, na formalidade de apresentar meios racionais para uma consecução de objetivos ou mudança de objetivos, que segundo Sergiovanni & Carver (1976) é a essência que a organização precisa para ter em sua estrutura escolar uma liderança menos burocrática e mais participativa.

Sabendo que os caminhos para esse novo modelo de liderança mais participativa só ganha força quando esta liderança é inspiradora, mobilizadora, capaz de gerar mudanças significativas na sociedade e nas organizações. Muitas vezes os caminhos são incertos e desconhecidos quando se refere ao futuro, mas os objetivos a alcançar devem ser claros segundo Blázquez Entonado, "As mudanças, em si mesmas, não significam muito, a sua mais-valia está na direção e nas metas que se propõe alcançar" (2002, p. 30 cit. Silva (2010)).

Na reflexão de Silva sendo ele um investigador da realidade de Portugal no tema liderança, esta deve "contribuir para um melhor conhecimento de questões insuficientemente estudadas, designadamente para uma melhor compreensão das lideranças escolares, tão desvalorizadas no passado, tão discutidas no presente, tão decisivas para o futuro" (2010, p.11). Nas palavras de Domínguez Rodríguez (2005) o maior enfoque no papel do sistema de educação deve ser desenvolver políticas voltadas para uma liderança escolar envolvida com a sociedade, com a elaboração de metas e objetivos em prol de se configurar um sistema educativo mais participativo.

Os sistemas de educação desenvolvem-se conforme as necessidades do momento histórico e as expectativas sociais próprias de cada época, a fim de dar adequada resposta às preocupações, problemáticas e perspectivas das sociedades. As suas funções e as formas específicas como a educação se entrosa com a realidade, obedecem geralmente a decisões que correspondem plenamente ao âmbito do político e à própria política, que com as suas decisões concretas vai configurando o sistema educativo em concreto. (Rodríguez, 2005, p. 921)

O termo liderança tem sido abordado por diversos autores como uma importante função na escola e, sendo de grande responsabilidade diante de muitas pessoas que tiveram a oportunidade de fazer parte do mundo da política educacional, desempenhando a função de administrador e ou diretor dentro de uma instituição de ensino, nos motivou para o estudo detalhado do tema, onde iremos estabelecer uma relação importante entre as teorias e as práticas.

A escolha do tema "*Liderança escolar: diferentes olhares – Portugal 2013*" motivou-nos diante das muitas mudanças que estão acontecendo na esfera educacional, em especial na modalidade de escolha da liderança

escolar nas escolas em Portugal, e, em parte, pretende-se com o fato verificarmos diante dos diversos olhares como acontece ou como deveria acontecer a escolha desta liderança.

No percurso da escolha pareceu-nos pertinente perceber os olhares de diversos protagonistas, às barreiras impostas à participação e às fragilidades do atual sistema educativo, bem como o aprendizado diante das leis do sistema educacional. Só assim será possível conhecer e analisar a conceção e modos de escolha da atual liderança em Portugal e as suas consequências.

O estudo é de caráter teórico, na qual se aborda a perspetiva histórica diante dos conceitos de liderança, a origem da palavra, as teorias, os tipos, a evolução no contexto escolar português e a estrutura organizacional dos conselhos. No enquadramento empírico encontra-se as opções metodológicas, nomeadamente o ponto de partida com a definição da situação problema, as questões de investigação, os objetivos, bem como, os métodos de recolha de dados utilizados, sendo uma fonte fortalecedora, servindo de base ao estudo e, realçando assim, o atual modelo de escolha da liderança mediante aos olhares dos diversos atores, sendo eles: o Presidente do Conselho de Escolar de um Agrupamento contendo cinco (5) escolas que possuem as modalidades de ensino desde ao Nível Pré-Escolar, 1º ao 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, um autarca da Junta de Freguesia, três (3) professores de diversos níveis de ensino e cinco (5) pais de diversos graus de ensino, dentre os quais um (1) representa o Conselho Geral e dois (2) sem representatividade neste agrupamento e são de organismos formais.

Conceções e aspetos históricos da liderança

Etimologicamente a palavra liderança, permite um enquadramento transversal no âmbito da sua utilização académica e quotidiana. Segundo Silva (2010) a origem da palavra estará relacionada com a condução de exércitos em ações bélicas, estando deste modo associada à conquista de novos territórios, à luta pela afirmação de princípios e de crenças, ao aparecimento dos grandes heróis de todos os tempos, aos grandes generais, aos construtores de impérios e aos fundadores das grandes religiões.

A liderança tem na sua génese a palavra liderar que advém do verbo inglês *to lead*, que significa, conduzir, dirigir, guiar, comandar, persuadir, encaminhar, encabeçar, atravessar. O primeiro registo da palavra está datado em 825 d.C. Os diversos conceitos a ela ligados relacionam-se com os do latim *ducere*, que significa conduzir

O termo liderança é amplo e tem muitos significados dependendo da situação e do momento em que esta liderança é exercida. Hersey e Blanchard numa análise de diversos autores sobre a palavra "liderança" revela: "liderança é o processo de influenciar as atividades de um indivíduo ou de um grupo para a consecução de um objetivo numa dada situação" (1986, p.104). E Fullan reforça que, "em essência a liderança envolve a realização de objetivos com e através de pessoas" (2005, p.105).

Como alude Silva "a liderança é um ato que assegura a condução do grupo na direção prevista, o líder é aquele que corporiza a liderança, que aponta o caminho, que cimeta o espírito do grupo, que salvaguarda a motivação e a unidade na ação de todos os elementos" (2010, p.53).

A liderança é exercida em todos os grupos, pois se nos tempos primórdios se tratava, sobretudo, de conduzir homens em campos de batalha ou em grandes momentos de expansão territorial, atualmente a liderança tem um enquadramento mais amplo. Na perspetiva de Goleman (2002) o mais importante é que o líder de uma forma simples, tem o poder máximo de dirigir todo o grupo, devendo criar estratégias ou mobilizar as suas equipas para desenvolverem ações visando o futuro.

Sergiovanni e Carver (1976) frente a vários autores defensores do tema, descrevem conceitos de liderança que segundo eles são definições com enfoque da liderança como processo, que envolve indivíduos que são líderes. Segundo estes autores Pigors em 1935 descreve a liderança como "um processo de estímulo mútuo que, através da interação positiva de lideranças relevantes, controla a energia humana na busca de uma causa comum". Segundo Stogdill liderança é "o processo (ato) de influenciar as atividades de um grupo organizado nos esforços em direção ao estabelecimento de objetivos e da realização de objetivos". Para Hemphill liderança se define como "uma estrutura em interação como parte do processo de resolver um problema mútuo...". Para Lipham liderança é

“o início de uma nova estrutura ou procedimento para realizar os objetivos e metas de uma organização”. Uma definição final segundo Wilson, Ramseyer e Immegart que interpretam liderança como “uma força social dirigida”. (cit Sergiovanni & Carver, 1976, p. 222)

O trabalho precursor sobre liderança, citados por Petit e Dubois (2000) e Silva (2010), foram baseados no estudo científico dos autores Lewin, Lippit e White (1937-1939). Petit e Dubois (2000) referencia que o estudo foi baseado no acompanhamento de quatro líderes adultos, onde estes deveriam dirigir crianças depois de terem sido treinadas para adotarem diferentes estilos de comportamentos, mostrando em seu resultado diferentes tipos de liderança: autoritária, democrática e liberal. Segundo Silva (2010), o estudo foi de teor experimental, demonstraram que a “manipulação” do “clima organizacional” criada por um líder eram variantes no grau de satisfação e no rendimento dos membros do grupo, e mediante o tipo de liderança a que estavam submetidos podiam apresentar comportamentos diferenciados.

As tentativas iniciais de estudos do fenômeno de liderança visavam atributos pessoais dos líderes, onde a identificação de características individuais dos líderes de sucesso, promoveria a identificação e seleção de indivíduos com essas características assegurando em princípio, a realização dos objetivos. Muitas foram as variáveis que classificavam as pessoas para o exercício de atividade executiva escolar. Por exemplo, indivíduos com boa aparência eram os preferidos para assumir a liderança escolar. Sergiovanni e Caver fazem menção a Stogdill na sua clássica resenha de literatura sobre liderança, “não são certas características de *per si* que fazem de uma pessoa um líder, mas essas características em combinação com certas dimensões dos seguidores resume a maioria de opiniões sobre a questão da determinação do líder pelos atributos” (1976, p. 223).

O primeiro esforço sistemático para compreender a liderança, segundo Hersey e Blanchard (1986), foi realizado por psicólogos e outros pesquisadores, na tentativa de identificar as características e os traços pessoais, físicos, mentais e culturais dos líderes, tentativa esta que ficou conhecida como *Teoria dos Traços*.

Na *Teoria dos Traços*, como referencia Hersey e Blanchard (1986), evidencia o registro que durante muitos anos a abordagem mais comum no estudo da liderança foi centrada nos traços de liderança, na hipótese de que algumas características como a força física ou a amabilidade eram essenciais para uma liderança eficaz. Julgava-se que a inteligência, era transferível de uma situação para a outra, mas como nem todos os indivíduos possuem esta qualidade, somente era considerado líderes potenciais os que dela faziam *jus*.

Hersey e Blanchard (1986) ainda descrevem que foram formadas pessoas para assumir posições de liderança, tendo levantado muitas dúvidas por não terem alcançados o potencial de líder desejado, colocando a validade e qualidade do treino em questão. Se fosse possível identificar e mensurar essas qualidades de liderança (que seriam inatas), haveria condições de distinguir os líderes dos não líderes. Sendo assim, a formação em liderança seria útil somente para aqueles que tivessem esses traços inatos de liderança.

Ainda numa análise da bibliografia de estudos de liderança baseados na abordagem de traços revelaram-se poucos resultados significativos ou coerentes. Segundo Hersey & Blanchard baseando-se em trabalhos apresentados por Eugene E. Jennings “cinquenta anos de estudo não conseguiram apresentar nenhum traço de personalidade ou conjunto de qualidades que possa ser usado para distinguir os líderes dos não líderes” (1986, p. 105). Estudos empíricos mostram ser a liderança um processo dinâmico que varia de uma situação para outra, com a mudança dos líderes, dos liderados e das situações. Confirmando assim, uma abordagem situacional ou comportamental no estudo da liderança.

São muitos os autores que analisam e descrevem teorias, tipos, perfis, estilos e traços de liderança. Por tratarmos neste artigo os aspetos relacionados com a liderança educacional optamos por destacar alguns tipos, dos quais daremos ênfase em quatro tipos de *liderança* - autocrática, democrática, liberal e situacional - defendidas por Hersey e Blanchard (1986) e Petit e Dubois (2000), os quais mencionam que os procedimentos e as características diferenciadas são de certo modo ações complementares para ter uma boa qualidade executiva e pedagógica nas instituições escolares.

Tipos de liderança

i) Autocrática: é também chamada *liderança autoritária*. Sua principal característica é a de que o líder é quem toma as decisões e impõe as ordens aos subordinados, sem querer explicá-las ou justificá-las, diz o que devem fazer e como fazê-lo. Os subordinados não têm liberdade de atuação, pois o *líder autocrático* controla rigidamente a sua atividade e não lhes explica suficientemente o objetivo do seu trabalho, enfatiza as preocupações por tarefas. As pesquisas têm demonstrado que a *liderança autocrática* cria sentimentos de insatisfação nas pessoas, alienação quanto ao trabalho e falta de motivação. O chefe decide sozinho sobre as atribuições dos trabalhos e a constituição dos subgrupos, isto faz com que este tipo de liderança seja apenas utilizado em trabalhos simples, rotineiros e repetitivos.

ii) Democrática: é o tipo de *liderança* que fica no meio-termo entre a autocrática e a liberal, evitando as desvantagens de ambas. O trabalho é apresentado pelo líder aos subordinados, que lhes dá as diversas alternativas de execução e os objetivos que devem ser alcançados. As políticas são abertas para discussão e decisão grupal, dando considerável liberdade aos seus liderados, sendo o assunto debatido com os subordinados que sugerem sempre que acharem necessário, que, se viáveis são aceitas pelo líder. Os resultados das pesquisas mostram que a *liderança democrática* conduz a sentimentos de participação, satisfação, envolvimento pessoal, espírito de equipe e de colaboração, além de elevada motivação para resultados, demonstrando originalidade e criatividade em seu trabalho, pois possui comportamento amigável. Daí sua utilização intensiva em quase todos os tipos de atividades, principalmente naquelas que envolvam algum grau de especialização e sofisticação. Um dos grandes problemas da *direção* é o de desenvolver *liderança democrática* e participativa com os subordinados, para que passem a participar e a sugerir formas de melhor atuação na instituição ou (espaço de trabalho) visando o alcance de objetivos.

Considerando os dois tipos de liderança, Hersey e Blanchard (1986), aponta as diferenças, sendo dos dois estilos de comportamento de líder baseiam-se nas suposições que os líderes têm a respeito da fonte do seu poder ou autoridade e da natureza humana. O estilo *autoritário* geralmente se baseia na ideia de que o poder do líder é decorrente da posição que ocupa e de que as pessoas são preguiçosas e irresponsáveis por natureza (Teoria X). O estilo *democrático* supõe que o poder do líder lhe é conferido pelo grupo que deve liderar e que as pessoas podem basicamente dirigir-se a si mesmas e são criativas no trabalho, desde que adequadamente motivadas (Teoria Y). Consequentemente, no estilo *autoritário* todas as políticas são determinadas pelo líder; no estilo *democrático*, as políticas são abertas para discussão e decisão grupal.

iii) Liberal: também chamada *laissez-faire* (do francês, deixar fazer). Neste tipo o líder permite aos membros do grupo fazerem basicamente o que desejarem. Não se estabelece políticas ou procedimentos, pois cada um fica por sua própria conta e responsabilidade, onde ninguém procura influenciar os outros. O líder omite-se e não se impõe, enquanto os subordinados se tornam os donos da situação. Há uma completa e total liberdade de atuação para os subordinados e nenhum controle sobre seu trabalho, os objetivos do trabalho também não são explicados. As pesquisas sugerem que a *liderança liberal* também cria sentimentos de desorientação, de insatisfação e falta de cooperação entre as pessoas. Sua utilização tem sido restrita a trabalhos altamente criativos e de inovação pessoal, onde a liberdade de atuação faz com que outros tipos de *liderança* não sejam bem-sucedidos.

Conclui-se que a liderança é uma influência interpessoal, quando se trata de tipos de liderança, onde a influência nada mais é que a força psicológica que uma pessoa exerce sobre outra, fazendo com que o indivíduo (liderado) modifique seu comportamento seguindo orientações e exigências de seu líder. Pois na grande maioria os líderes utilizam o seu poder para influenciar e demonstrar sua autoridade, para conseguir persuadir e impor às pessoas ou em seus grupos uma forma para que eles realizem suas atividades conforme seus preceitos e imposições.

Evolução dos modelos de gestão em Portugal

Afonso (2010) escreveu um artigo para a revista RBPAAE no ano de 2010, em que retrata a evolução dos modelos da direção e gestão da organização, enfatizando a forma de articulação das estruturas entre os modelos, apresentando a tradição forte de centralização do papel do Estado na figura do Ministério da Educação mediante o comando de toda organização educacional (cf. Quadro I).

Quadro I

Modelos de gestão legislados e praticados - antes de 1974 até 2012

Período	Decreto Lei ^{228*}	Órgão de Direção	Órgão de Gestão
Anterior a 1974	Decreto-Lei n.º 46349, de 22 de Maio de 1965	Ministério da Educação	Reitor ou Diretor
“Período revolucionário” 1974-1976 – Autogestão	Decreto-Lei n.º 735- A/74	Assembleia (democracia direta nas escolas)	Comissão de Gestão
1976-1991 “Gestão Democrática”	Decreto-Lei n.º 221/74 (maio) e 769-A/76 (dezembro)	Ministério da Educação	Conselho Diretivo
1991-1998 (modelo experimental)	Decreto-Lei n.º 172 /91	Ministério da Educação e Conselho de Escola	Diretor Executivo
1998-2008 “Contratos de Autonomia”	Decreto-Lei n.º 115- A/98	Ministério da Educação e Assembleia	Conselho Executivo ou Diretor
2008 a 2010	Decreto-Lei n.º 75/2008	Ministério da Educação e Conselho Geral	Diretor
2012 até ao presente ^{229*}	Decreto-Lei n.º 137/2012	Ministério da Educação e Conselho Geral	Diretor

Fonte: Afonso (2010)

Segundo o Quadro I, Portugal foi marcado por um longo período de ausência de um regime político democrático nas escolas (1926-1974), a gestão das escolas públicas foi fortemente vigiada e gerida pelos reitores e diretores nomeados pelo regime autoritário vigente²³⁰.

A Revolução dos Cravos em abril de 1974, impulsionou uma mudança democrática, a direção das escolas se apropriou de uma responsabilidade, assumida por comissões de gestão democraticamente eleitas. Num período breve, marcado por um contexto social e político revolucionário, com mudanças profundas e uma autonomia ampliada, sendo este, um momento de união importante. Como afirma Licínio este propósito,

Nas escolas, designadamente nas escolas de ensino secundário, foi despoletado com o 25 de Abril um movimento de participação docente e discente polifacetado, contraditório e conflitante, mas que num primeiro momento foi desenvolvido em torno da conquista do poder e de autonomia face à administração central [...], em busca de um ordenamento democrático e participativo para a organização da escola, com destaque para as concepções autogestionárias. (Lima, 1992, pp. 199-200)

Desse modo, algumas práticas de gestão neste “período revolucionário” deram forma concreta à autonomia conquistada pelas escolas, sendo reconhecidas pelo Estado, acabando por serem regulamentadas pelo Ministério da Educação segundo o Decreto-Lei n.º 735-A/74 abrindo assim, caminho para a gestão democrática das escolas através do Decreto-Lei n.º 769-A/76.

²²⁸ * Acrescentado pela autora do trabalho.

²²⁹ * Acrescentado pela autora do trabalho.

²³⁰ Ainda assim, em alguns períodos estudados que incluem o próprio Estado Novo até os anos 1960, como procura demonstrar João Barroso na sua tese de doutoramento, havia “desvios” que os reitores introduziam no modelo organizacional e administrativo, por sua iniciativa, por força das circunstâncias, ou como resultado do jogo de forças que se estabelecia no interior do próprio liceu entre a sua acção e a de grupos de professores”. Existiam “múltiplos exemplos de ‘infidelidades’ que fazem do liceu um ‘locus de produção normativa’ (Lima, 1992) e permitem relativizar a influência centralizadora de uma administração burocrática, autoritária e fortemente ideologizada [...]” (Barroso, 1995, p. 34).

O movimento revolucionário perdeu força à medida que os poderes públicos recuperam a iniciativa política e a capacidade executiva. O período de 1976 a 1991, representa um marco histórico na definição e caracterização do papel do gestor escolar, iniciando-se um processo de normalização das escolas, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, sob a égide da Gestão Democrática, onde o presidente e todos os membros do conselho executivo eram eleitos de 3 em 3 anos pelos professores e representantes da comunidade.

O Decreto-Lei n.º 172/91, que vigorou até 1998 sendo um modelo de gestão que não passou da fase experimental foi substituído pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 que teve como protagonista João Barroso, instituindo uma nova noção de “contrato de autonomia”²³¹ (cf. Barroso, 1997)²³². Para além do Conselho Pedagógico e do Conselho Administrativo, surge entre os órgãos de administração e gestão a Assembleia e o Conselho Executivo ou diretor (cf. art. 15 do Decreto-Lei n.º 115-A/98).

O regime político institucionalizado pelo Ministério da Educação na implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008, fixa um modelo de administração e gestão, “no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes”. Na ênfase discursiva a colegialidade parece recair de novo na direção – “órgão colegial de direção designado Conselho Geral” (Afonso, 2010, p. 20).

O Decreto-Lei n.º 75/2008 foi alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, estabelecendo que o candidato a Diretor deverá apresentar um Projeto de Intervenção, vinculativo da ação do Diretor e da Comunidade Educativa, por um modelo de eleição designado pelo Conselho Geral. O novo diretor passa a ter uma maior legitimidade de ação neste contexto, escolhe a sua equipa que durante o mandato de 4 anos irá gerir e administrar o agrupamento.

Organização das escolas e seleção da liderança

A democratização esta longe de significar uma distribuição igualitária de poder por todos os cidadãos, pois é um mecanismo de seleção dos dirigentes providos de qualidades de liderança afastando deste modo, qualquer possibilidade de controlo por parte da comunidade escolar. Conforme ainda afirma Carvalho:

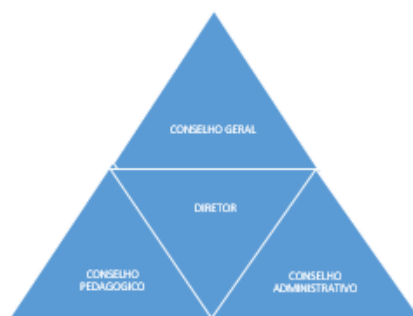
Este é o motivo pelo qual a burocracia se converte em instrumento nada profícuo na realização de uma ordem assente nos valores da igualdade e liberdade. Fica evidente que o propósito da organização burocrática passa por afastar qualquer resquício de poder paralelo, aqui, transformado em um impedimento à ordem autoritária realizada pelas elites. (Carvalho. 2012, p. 105)

Barzanò (2009) retrata como em Portugal se administra as escolas, entendendo que é pela ação combinada de quatro órgãos de gestão e direção, eleitos de 4 em 4 anos previsto no Decreto-Lei n.º 75/2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho: Conselho Geral; Diretor, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo, representados na fig. I.

²³¹ Nesta legislação pode ler-se: “Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas” (cf. art. 48 do Decreto-Lei n.º 115-A/98).

²³² Num trabalho mais recente João Barroso reflecte sobre os “‘novos’ instrumentos de acção pública” e escreve que “É neste contexto que as políticas de reforço da autonomia das escolas [...] aparecem claramente associadas à difusão dos conceitos de contratualização na administração pública [...]”. E acrescenta: “A noção de contrato tem, aqui, uma dupla aplicabilidade: como forma de modernização da administração pública em geral; como forma de regular as relações no interior da escola, entre os indivíduos e os grupos de interesses que representam” (Barroso, 2006, p. 31).

Figura I



Fonte²³³: Glazar (2015)

Mediante os Órgãos de Gestão e de Direção com o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril foi criado o Conselho Geral, órgão que sucedeu e substituiu a assembleia prevista no Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, e foi ainda criada, a direção unipessoal que se consubstancia no cargo de diretor. O Conselho Geral conta com a participação comunitária e tem competência para eleger, avaliar e destituir o diretor.

Conselho Geral

O Conselho Geral é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola e assegura a representação da comunidade educativa, nos termos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo. É composto por um número ímpar não superior a 21 elementos, sendo estabelecido por cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada, conforme o respetivo regulamento interno.

Possui representantes do pessoal docente (não mais que 50%) e não docente (pelo menos 10% de cada corpo), dos pais e encarregados de educação, dos alunos com 16 anos (no caso das escolas secundárias). Além de representantes dos municípios, integra também representantes da comunidade local, nomeadamente de instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico.

Os membros são eleitos por 4 anos pelos professores, alunos e pessoal não docente ou designados por associação ou autarquia. O diretor participa sem direito a voto.

Ao Conselho Geral compete designadamente: i) aprovar o projeto educativo da escola; ii) monitorizar a sua implementação; iii) verificar a conformidade do plano anual atividades aos objetivos definidos no projeto educativo; iv) analisar o relatório anual de atividades e aprovar o regulamento interno.

A legitimidade que possui o Conselho Geral vai desde a solicitação ao diretor da prestação de contas de acordo com as competências previstas no artigo 13º do Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, até as competências que lhe permitem tomar decisões sobre as grandes linhas de atuação de fundo para o agrupamento.

O Diretor

Segundo o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, o diretor é eleito e avaliado pelo Conselho Geral e tem que prestar contas a este órgão. O diretor é o órgão de administração e gestão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. É apoiado por um subdiretor e por um a 3 adjuntos (professores).

As competências do diretor são: i) submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico; ii) elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral as alterações ao regulamento

²³³ Acrescentado pela autora do trabalho.

interno; bem como, iii) os planos anual e plurianual de atividades; o relatório anual de atividades; as propostas de celebração de contratos de autonomia e demais atribuições centradas na esfera administrativa escolar.

Segundo o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, o diretor candidata-se, é eleito e avaliado pelo Conselho Geral, devendo a este conselho prestar contas. De acordo com o presente modelo, o diretor não sendo eleito pela totalidade dos elementos que compõe o corpo docente, mas sim por representantes das várias estruturas que fazem parte da comunidade educativa, poderá desenvolver um trabalho que vá ao encontro das reais necessidades da escola/agrupamento, devendo o resultado do seu trabalho ser acompanhado de perto pelo Conselho Geral que fará a avaliação relativamente ao trabalho desenvolvido pelo diretor, em prol da escola/agrupamento.

A Candidatura a Diretor

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, estabelece que o candidato a diretor de agrupamento de escolas ou escola não agrupada tem que reunir e apresentar no ato da sua candidatura um Projeto de Intervenção.

O Projeto elenca um conjunto de ações programáticas, que respondem às necessidades educativas do agrupamento, visando a promoção da qualidade e adequação do sistema educativo local, onde aos desafios para uma escola de qualidade. Neste projeto o candidato também mostrará a importância do conjunto de ações frente às necessidades educativas, aos problemas diagnosticados, apresentando estratégias, intervenções, propostas e recursos mobilizadores destas ações.

Antecedendo a candidatura há o recrutamento onde os candidatos a diretor desenvolvem um procedimento concursal prévio a eleição. Devem pertencer ao quadro docente de carreira do ensino público ou ser professor profissionalizado com contrato por tempo indeterminado do ensino particular e cooperativo. Em ambos os casos deve apresentar, pelo menos, cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar ou ainda um mandato completo no exercício dos cargos de diretor, subdiretor ou adjunto do diretor, presidente vice-presidente do conselho executivo, diretor executivo ou adjunto do diretor executivo ou membro do conselho diretivo e ou executivo.

Todos os métodos para a avaliação da candidatura até a posse do diretor, são determinados pelo Conselho Geral nos 30 dias subsequentes à homologação dos resultados eleitorais pelo diretor-geral da Administração Escolar pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.

O Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa com domínios pedagógico-didático, com a designação de orientações, acompanhamento dos alunos e dos docentes. A sua composição não pode ultrapassar o máximo de 17 membros, representantes de professores (não podendo o mesmo fazer parte do Conselho Geral), representantes dos coordenadores de departamentos curriculares e coordenadores da supervisão pedagógica e de orientação educativa. É coordenado pelo diretor, que deverá ser o presidente deste conselho.

São muitas as competências: i) elaboração da proposta de projeto educativo; ii) elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade; iii) emitir pareceres dos projetos e das propostas de contratos de autonomia; iv) elaborar e aprovar plano de atualização dos docentes; vi) definir critérios que vão desde acompanhamento pedagógico a avaliação dos alunos, a sua execução, suas deliberações e recomendações, observando sempre os princípios da do Decreto-Lei vigente.

O Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo- financeira, com competências inerentes a todos os assuntos respeitantes ao funcionamento administrativo e financeiro da escola a: i) aprovação o

projeto de orçamento anual; ii) elaboração dos relatórios das contas de gerência; iii) autorização e realização de despesas e o respetivo pagamento; iv) fiscalização e verificação de todo o processo financeiro e vi) zelar pelo registo de todo os bens patrimoniais.

É constituído pelo diretor, que também é o presidente (se o mesmo não for previamente eleito para a presidência o Conselho Pedagógico), um dos vice-presidentes e o chefe dos serviços administrativos.

Apesar da diversidade de opiniões da forma de escolha da atual liderança escolar, os estudos sobre a liderança escolar não são tão difundidos como deveriam ser, ainda se encontram esquecidos pela classe educacional, ficando o discurso relativo ao tema apenas no papel, pela imposição do governo perante as leis, onde hoje os manifestos por mudança são plasmados por alguns atos verbais por parte da classe, que não se tem apresentado como grandes fenómenos e movimentos capitalizadores.

Estas mudanças são necessárias para o fortalecimento da escola, pois toda mudança na esfera educacional é fruto da evolução da sociedade portuguesa nas últimas décadas e do modelo organizacional do sistema educativo, no âmbito da direção e gestão das escolas, sendo raros os membros das equipas diretivas, para os conselhos diretivos e mais recentemente os conselhos executivos, que assumem sem qualquer estigma e preconceitos o exercício de algum tipo de liderança.

Devido ao carácter centralizado do sistema educativo português, existe falta de autonomia a escola em diversas áreas, nomeadamente no que respeita à gestão de recursos (humanos, materiais e financeiros) aos currículos, à avaliação e ao recrutamento dos professores e de funcionários não docentes. Em consequência, o órgão de gestão da escola, o conselho executivo, tem finalidade em tomar decisões estratégicas que possam dar azo a alterações significativas na escola que gere. Para além disso, a configuração de "gestão democrática" inter pares continua a dificultar o exercício de uma verdadeira liderança pautada por critérios alheios às pressões de carácter corporativo ou às medidas circunstanciadas para agradar, sobretudo, a clientelas docentes internas. (Ventura, Castanheira & Costa, 2006, p.135)

Para assegurar que a organização escolar reconfigure seu sistema educativo em busca de novas soluções que respondam com mais rapidez e sucesso às exigências apresentadas pela sociedade, os estudos sobre liderança sempre serão tema de pesquisa e discussão. A atenção deve ser centrada para uma preocupação fulcral na figura do líder, onde este seja visto como instrumento para que executa as atividades de sua organização educacional mediante suas complexidades, sendo que a eficiência administrativa depende da capacidade da pessoa em verificar que as funções de liderança sejam desempenhadas, que surja de uma variedade de fontes e não seja da providência dos executivos escolares (Sergiovanni & Carver, 1976, p. 274).

Apresentação e Análise dos Resultados

A participação dos diversos atores serviu de base para o aprofundamento dos estudos sobre liderança das escolas portuguesas, sendo que os entrevistados evidenciaram que os mecanismos, os meios e a concretização da escolha da atual liderança escolar, seguem caminhos contraditórios com os objetivos já referidos. A investigação revelou o reconhecimento da importância de interatividade entre os parceiros com o cargo de liderança escolar pelos entrevistados, mostrando em sua maioria, a insatisfação quanto ao atual método de escolha.

Participantes
Quadro II – Lista dos atores entrevistados

Entrevistados	Cargo ou ocupação	Grau de Ensino\atuação	Representatividade
Presidente do Conselho das Escolas	Diretor	Pré-escolar, 1º ao 3º Ciclo e Secundário	Liderança de um Agrupamento (5 escolas)
Autarca	Vereador	Pré-escolar, 1º ao 3º Ciclo e Secundário	Junta da Freguesia
Profº 1	Disciplina matemática	Secundário	Sem representatividade em organismos formais
Profº 1	Pré-escolar	Pré-escolar	Sem representatividade em organismos formais
Profº 3	Disciplina Português	1º ao 3º Ciclo	Sem representatividade em organismos formais
Pai 1 (escola pública)	Funcionaria Pública	2º, 3º Ciclo e Secundário	Representante da Associação de Pais
Pai 2 (escola pública)	Empresário	Secundário	Presidente da Associação de Pais\ Conselho Geral
Pai 3 (escola pública)	Empresário	1º e 3º Ciclo	Sem representatividade em organismos formais
Pai 1 (escola estrangeira)	Empresário\ Gestor	Pré-escolar, 3º Ciclo e Secundário	Sem representatividade em organismos formais
Pai 2 (escola estrangeira)	Sócio\Gerente	Pré-escolar e 1º Ciclo	Sem representatividade em organismos formais

Fonte²³⁴: Glazar (2015)

Nesta investigação, a fonte fortalecedora que serviu de base ao estudo e, realçou assim, o atual modelo de escolha da liderança escolar em Portugal, foi mediante aos olhares dos diversos atores, sendo eles um total de dez (10): o Presidente do Conselho de Escolar de um Agrupamento contendo cinco (5) escolas que possuem as modalidades de ensino desde ao Nível Pré-Escolar, 1º ao 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, um autarca da Junta de Freguesia, três (3) professores de diversos níveis de ensino e cinco (5) pais de diversos graus de ensino, dentre os quais um (1) representa o Conselho Geral e dois (2) sem representatividade neste agrupamento e são de organismos formais. Todos os intervenientes aceitaram participar voluntariamente, com vista a responder a questões preponderantes para a realização deste estudo.

Instrumentos

Foi utilizado um guião de entrevista semiestruturada em blocos, com objetivos específicos por cada um dos blocos de perguntas. O guião foi elaborado de acordo com o campo de atuação de atores entrevistados, tendo sido organizados e divididos em três grupos.

Foi escolhida a modalidade de entrevista semiestruturada por guião e subdividida em blocos temáticos, pois nos fornece uma melhor abordagem nos diversos blocos, com tópicos comuns a todas as situações de observação e com tópicos específicos a cada grupo de atuação de entrevistado.

²³⁴ Acrescentado pela autora do trabalho.

Procedimentos de recolha de dados

Antes de cada uma das entrevistas aos participantes classificados de “atores”, foi feita a escolha da instituição de ensino, para melhor delimitação do universo de pesquisa. Escolhemos um Agrupamento considerado na perspetiva de muitos, uma classificação de escolas de ensino de boa qualidade. Em seguida deu-se a definição de critérios para a seleção dos dez (10) sujeitos a serem entrevistados, que após uma visita a escola para o conhecimento do espaço, deparamo-nos com alguns dos “supostos” “atores” que nos foram apresentados e mediante a apresentação, fizemos uma explicação do estudo a ser realizado e o convite para a participação. Os que aceitaram forneceram os contatos, tendo posteriormente efetivado a marcação do dia e local, estabelecidos por eles. Todas as entrevistas foram registadas mediante gravação-áudio, com a autorização dos entrevistados.

Análise de dados

A apresentação dos resultados desta análise qualitativa é articulada com a análise dos resultados das dez (10) entrevistas realizadas aos atores, nomeadamente o Presidente do Conselho das Escolas portuguesas, um (1) autarca, cinco (5) pais e três (3) professores por meio do sistema de áudio gravação, em que foi possível a análise de toda a conversa, com anotações dos pormenores considerados interessantes. A opinião destes atores educativos foi analisada de forma integrada e transversal, procurando perceber, por um lado, as suas perceções sobre a escolha da liderança escolar e, por outro, algumas de suas perspetivas para que a escola tenha uma boa liderança, menos burocrática e mais participativa.

A transcrição das entrevistas foi feita de forma cautelosa, com o cuidado de registar tudo o que foi dito pelo entrevistador, pois não se pode alterar a fonte de pesquisa. As respostas foram analisadas por cruzamento de informações, a qual, permitiu chegar a conclusões transcrevendo as afirmações que consideramos mais relevantes, ilustrando e justificando a nossa interpretação.

Análise dos resultados nas perspetivas dos diferentes olhares

Quadro III

RESULTADOS	ENTREVISTADOS				%
	PC 1	Aut. 1	Prof. 3	Pais 5	
Um líder inovador (saiba ouvir e valorize a todos e que não se feche em seu gabinete).	1	1	3	5	100
Currículo mais eficiente com o envolvimento de todos desde as regras aos objetivos essenciais para um bom funcionamento na escola.	1	1	3	5	100
Não concordam com a forma de escolha da liderança, querem a participação direta na escolha.	1	0	2	4	70
Um elevado grau de insatisfação, perante a escolha da liderança escolar, podendo este fato, afetar na conduta dos profissionais que ali atuam.	1	0	2	4	70
Almejam todos, uma escola ideal, respeitando os direitos de todos, com objetivos que irão fazer demonstrar que esta escola é uma escola de qualidade.	1	1	3	5	100
Defende a forma atual de escolha da liderança escolar.	0	1	0	1	20
Estão satisfeitos com o tipo de liderança escolar existente nas escolas que trabalham e que seus filhos estudam.	0	1	1	1	30

Fonte²³⁵: Ormi 2015

Legenda: PC- Presidente do Conselho das Escolas portuguesa/Aut. - Autarca da Junta de Freguesia/Prof. – Professores

²³⁵ Acrescentado pela autora do trabalho.

Na perspetiva de Silva (2010) existe uma fragilidade atual no sistema e nos atores que compõem a base da estrutura escolar. Fragilidade esta, que pode estar centrada nos recursos humanos, e/ou na qualificação dos que desejam pertencer à direção de uma escola, em que o mecanismo de escolha dessa liderança escolar, vem impedindo a escola de respirar, e de lançar a sua autonomia.

Com a participação de diversos atores, servindo de base para aprofundamento dos estudos sobre a liderança das escolas portuguesas, os entrevistados deixaram a evidência de que os mecanismos, os meios e a concretização da escolha da atual liderança escolar, seguem caminhos que são descritos o trajeto da escolha, deixando assim explícitos a interatividade com o cargo de liderança escolar pelos entrevistados, mostrando em sua maioria, as insatisfações ao método de escolha.

Considerações finais

A atualidade das escolas portuguesas, apresenta um cenário de incertezas, as reflexões em torno do modelo de escolha da liderança escolar, com discussões no âmbito administrativo e da gestão, caminha paulatinamente, sendo tema de investigação para vários autores. No entanto a escola e os seus atores vivenciam um contexto entre as leis, as mudanças históricas da liderança escolar e a falta da organização desses atores, na união de uma força tal que articule a reconfiguração do sistema que hoje lhes é imposto.

Mediante as análises das conceções e aspetos históricos da liderança, referenciamos Afonso (2010), que descreve o período de 1926 a 1974 marcado pela ausência de um regime político democrático dentro da gestão das escolas públicas portuguesas, a escola era fortemente vigiada, gerida por reitores e diretores, os quais eram nomeados e controlados pelo regime autoritário vigente. Somente a partir de abril de 1974 com a Revolução dos Cravos, a mudança democrática se impulsionou.

As mudanças políticas e administrativas se efetivaram com a democratização da escola pública, se instalou entre 1976 a 1991, marcando a história da gestão escolar, iniciou-se um processo de normalização das escolas com a publicação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, 23 de outubro, que deu o amparo à Gestão Democrática, onde a escolha da liderança escolar era exercida pelos professores e representantes da comunidade.

Face aos diplomas analisados (1965 a 2012) o Estado é o regulador do Sistema Educativo, inicialmente condicionado por uma fragmentação política entre os que queriam preservar e os que queriam mudar a gestão democrática, evoluindo através da adoção de algumas políticas de compromisso ou de soluções diversas. Que segundo Barroso (2009, p. 993), denomina como especificidade do modelo de gestão escolar à portuguesa e a forte carga política subjacente à sua mudança explicam a própria originalidade das soluções encontradas e o modo como os conhecimentos, sucessivamente inscritos ao longo deste processo, foram produzidos e utilizados.

Diante das leituras dos diversos autores e dos regulamentos relacionados com a gestão escolar (excluindo o período da gestão democrática), nota-se essencialmente a ausência da efetiva participação da comunidade escolar, em especial o professor, na escolha da liderança escolar. Por outro lado, é evidente a centralidade do Ministério da Educação, nomeadamente o Conselho Geral que regulamenta todo o processo de escolha do diretor escolar, desde a candidatura à efetiva nomeação.

Diante dos olhares dos atores que participaram das entrevistas, ficou evidenciado que a liderança escolar tem o papel de definir as particularidades de cada escola, por isso é necessária uma liderança democrática e participativa, que possibilite a participação de toda comunidade escolar nas tomadas de decisões, desde a elaboração e a execução de projetos. É necessário ainda, que toda equipa escolar esteja consciente de seu papel, e da sua responsabilidade face ao projeto da escola, sendo necessário criar circunstâncias favoráveis para se constituir uma liderança escolar comprometida em oferecer a todos que ali permeiam uma educação de qualidade.

A evolução social, o crescimento económico e essencialmente a melhoria contínua da qualidade de vida de uns países, só se obterá se a aposta num ensino de qualidade for de forma clara e inequívoca. Um país com um sistema de ensino de qualidade é um país preparado para enfrentar e encontrar soluções conducentes á realização do bem

comum, “Professores, alunos, pais, comunidade, responsáveis locais e governamentais, agentes econômicos, todos são necessários para que a educação contribua para melhorar as condições de vida” (Benavente, 2010, p. 139).

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e ‘accountability’ na escola pública portuguesa: breve diacronia. *RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 1(26), pp. 13-30.
- Barzanò, G. (2009). *Cultura de lideranças e lógicas de responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Fundação Manuel Leão, V.N. Gaia, PT.
- Benavente, A. (2010). *Diálogos*. A educação na luta contra a exclusão e pela democracia. *Revista Lusófona de Educação*, 16, pp.133-148.
- Carvalho, M. J. (2012). Modalidade de escolha do diretor na escola pública portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 22, pp.103-121.
- Dominguez Rodríguez, E. (2005). Políticas educativas en el siglo XX y su incidencia en Extremadura. *Revista de Estudios Extremeños*, 3(61), pp. 921-984.
- Fullan, M. (2005). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Goleman, D., Boyatzis, R. e McKee, A. (2002). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Hersey, Paul, & Blanchard, K.H. (1986). *Psicologia para administradores. A teoria e as técnicas da liderança situacionais*. São Paulo, EPU.
- Lima, C. L., Pacheco J. A., Esteves M. & Canário R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Porto: SPCE. Disponível em: http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Petit. F. & Dubois M. (2000). *Introdução a psicossociologia das organizações*. Tradução Instituto Piaget – Portugal
- Sergiovanni, T. J. & Carver, F. D. (1976). *O novo executivo escolar: uma teoria de administração*. São Paulo, EPU.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas – Protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão, V.N. Gaia, PT.
- Ventura, A., Castanheira, P. & Adelino, J. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Revista eletrônica ibero-americana de Qualidade, Eficiência e Mudança na Educação*, 4, pp.128-136. Disponível em: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art9.pdf>

Referências Legislativas

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República*, n.º 237 - Série I. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 46349, de 22 de maio de 1965. *Diário da República*, n.º 114 - Série I. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de dezembro. *Diário da República*, n.º 123 - Série I. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 769-A/76 de 23 de outubro. *Diário da República*, n.º 249 - Série I. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio. *Diário da República*, n.º 102 - Série I-A Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República*, n.º 102 - Série I-A. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 75-2008 de 22 de abril. *Diário da República*, n.º 79 - Série I. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 137/12 de 2 de julho. *Diário da República*, n.º 126 - Série I. Ministério da Educação, Lisboa.

A ESCOLARIZAÇÃO NO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX: A POSIÇÃO DA INTELLECTUALIDADE PORTUGUESA

José Inácio Fava Batista

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

A Escolarização

Percorrendo as fases cronológicas da história do nosso sistema educativo avalia-se com maior precisão o seu quadro evolutivo com incidência no final do século XVIII, o período da governação do Marquês de Pombal com as importantes reformas que se efetuaram; reforma educativa, política e administrativa. Foi neste período que os jesuítas foram expulsos de Portugal e confiscados todos os seus bens e na reforma educativa foi incluído o *Verdadeiro Método de Estudar* da autoria de Luís António Verney,²³⁶ (Cardoso,1998, p.11), um método de gramática, um manual que continha várias cartas com os diferentes assuntos lecionados nas escolas, desde o ensino elementar ao superior (Carvalho, 1986, p.413).

Os jesuítas dominaram por completo todos os setores da educação nos séculos XVI e XVII. O século XVIII foi-lhes adverso pela expulsão e posterior declínio, aquando das reformas pombalinas.²³⁷ Emergiam poderes concorrenciais entre a igreja e o estado vindo este último a desenvolver a educação formal, lançando as bases de um sistema educativo assumindo o seu financiamento, controle e gestão.

O ensino necessitava de regras pelo que em 1794 é criada a Junta da Diretoria Geral dos Estudos com o fim de responder quanto à sua orientação e direção do ensino público. A Junta interferia em todos os estudos ministrados no país, supervisionava o Colégio dos Nobres e outros colégios, mas não interferia na Universidade de Coimbra que tinha autonomia. Cabia-lhe também a nomeação de professores régios e o pagamento dos seus salários tendo criado fonte de receita através do imposto sobre o vinho e designado Subsídio Literário²³⁸ (Fernandes, 1994, p. 77). A Junta da Diretoria Geral dos Estudos foi extinta em 1835 e em seu lugar foi criado o Conselho Superior de Instrução Pública.²³⁹

A escolarização à época, início do século XVIII, consistia no ensino da leitura como suplemento à matriz base de formação religiosa da criança para desenvolver os valores ético-religiosos dominantes. A propósito o pedagogo Martinho de Mendonça, declinava uma orientação diferente quanto às aprendizagens motivadoras para o aluno e escrevera: “Um verdadeiro modo de ensinar os meninos, he fomentar-lhe a natural curiosidade de aprender (...)”; “(...) Ninguém deve esperar de um menino a sesudeza, aplicação, e discurso de hum homem (...)”; “A Livraria para os meninos, e principiantes, deve consistir mais em imagens sensíveis, e agradáveis à vista (...)” (Mendonça,1964, pp. 176-180). A importância que deu à leitura levou-o a afirmar que “para fazer divertimento dos

²³⁶ O Verdadeiro Método de Estudar, verdadeiro manifesto da modernidade do pensamento de Verney, à luz da Europa iluminista [...], as suas páginas são de um progressismo notável que motivou fortíssimas reações e acesa polémica devido às orientações pedagógicas defendidas, [...] Com o contacto italiano, Verney intelectualizou um plano de intervenção global que denota influências decisivas dos grandes pensadores da sua época. O conceito básico para as suas posições é a utilidade, grande força motriz de toda a obra. O Verdadeiro Método de Estudar é, por tudo isto, uma proposta pedagógica de reforma marcada pela rutura. Composto por dezasseis cartas de profunda erudição, vivas, enérgicas e com um perfume de graça, abordam, como já dissemos, temas muito variados. Defende a simplificação da ortografia, [...], em prol da gramática latina, o ensino da língua portuguesa (recordemos que a Ortografia Portuguesa de padre Bento Pereira estava escrita em Latim!), o ensino da História, da Cronologia, da Geografia, da língua grega, do Hebraico, da Retórica, da Filosofia, da Filosofia e da Metafísica (deixando no olvido os métodos peripatéticos), a Ética, a Teologia, o Direito Canónico e Civil e a Medicina (recusa pactuar com o ensino desta área que preferia a especulação à experimentação, estudando anatomia humana em... carneiros!) (cit. Cardoso,1998).

²³⁷ A reforma do ensino possibilita a abertura de muitas Escolas Menores em todo o país e no ensino universitário altera conteúdos e metodologias na Universidade de Coimbra colocando-a ao nível das suas congéneres europeias. Dado grande relevo ao ensino científico são criadas as Faculdades de Medicina e Matemática (Breve evolução Histórica do Sistema Educativo Português-Sistema Educativo Nacional de Portugal).

²³⁸ O Alvará de Lei ocupava-se, numa secção especial, da percepção do Subsídio Literário nos “Lugares de sima do Douro”. Aí se procura, expressamente, evitar as fugas a impostos que já recaíam sobre vinho, tais como o Subsídio Militar, aos quais se adicionava agora o literário. De tais impostos eram exceptuados os vinhos de graduação e qualidade mais fracas, destinados a consumo corrente e a complementos de jorna dos assalariados rurais (Fernandes, 1994).

²³⁹ Fonte: Arquivo da Universidade de Coimbra.

princípios de aprender a ler, inventaram alguns artifícios, como são huns polyedros de marfim com 24 faces, e nellas inscritas as figuras das letras, ou da mesma sorte em quatro dados ordinários, com que se pode formar hum jogo, que intretinha os meninos jogando com eles, ou entre si a família para que a privação seja causa de appetite, e que lhe acenda a curiosidade” (Mendonça, 1964, p.176).

Continuava afirmando, - o perfil do professor era causa para o êxito da aprendizagem pelo que contestava todo o Mestre “que afecta huma autoridade dispotica, e dura, e os obriga [aos alunos] a estarem (...) sisudos e imóveis, em quanto dão lição” (Mendonça, 1964, pp.176-177).

A escolarização consistia na memorização das orações, método de eleição dos pedagogos, onde as crianças apoiadas no Alfabeto Português da autoria do professor José Luís Sousa Monteiro decoravam os nomes das letras “antes de as verem, como se lhes ensina a rezar. Passando à leitura das sílabas, os textos aproveitados para as lições deveriam retirar-se das orações” (Fernandes, 1994, p. 56).

Porém, os conceitos do pedagogo Martinho de Mendonça não tiveram o êxito devido onde em termos educativos/formativos a ética obrigava a todo o tipo de obediência à hierarquização do poder com destaque para a escola que transmitia às crianças a criação do hábito de obedecer a toda e qualquer forma de domínio²⁴⁰ (Fernandes, 1994, p.479).

As crianças ao decorarem as orações eram obrigadas a decorar os Mandamentos da Lei de Deus, os da Igreja, de fixar os pecados contra o Espírito Santo e “os pecados que bradam aos céus, como o pecado sensual contra a natureza, a opressão aos pobres, o não pagar o jornal a quem trabalha, tudo isto culminando com a instrução sobre o modo de ajudar à missa” (Coutinho, 1818, p. 72).

Quanto ao ensino da leitura, vetor estruturante da instrução escolar, as crianças deparavam-se com sérias dificuldades pelos métodos instituídos para as aprendizagens, vindo alguns autores em apologia do sábio Condillac onde o entendimento deveria ser mais privilegiado do que a memória. A situação escolar era dramática pela falta de preparação dos professores e pela falta de controlo da qualidade da instrução ministrada nas escolas. Nada operacionalizava o sistema, onde os alunos não eram sujeitos a exames, apenas sujeitos à apreciação dos seus mestres o que muitas vezes escapava ao controlo da Junta.²⁴¹

A pedagogia centrava-se nos conteúdos que se mantinha cingida à tradição do ler, escrever, contar e pouco mais, desvalorizando indicadores de inovação em certas áreas disciplinares, perante tão profundo e generalizado conservadorismo. As dificuldades de um ensino assente na memorização e no hermetismo, a larga maioria dos professores sem horizontes, não abdicavam do recurso à palmatória e à violência onde os alunos aprendiam à base de castigos físicos e coação moral. “Os sistemas dos valores pedagógicos e sociais encontravam nas práticas escolares um instrumento perpetuador” (Fernandes, 1994, p. 505). Clarifiquemo-nos quanto ao estatuto dos Mestres – Escola, onde a maioria exercia esta função em paralelo com outras atividades profissionais. Nóvoa, 1978, refere a existência de artesãos, que em paralelo com o seu ofício, ensinavam a ler e a escrever, sendo o caso de sapateiros, barbeiros, carpinteiros, entre outras profissões artesanais. Rogério Fernandes (1989) escreve que, mesmo quando a profissão era exercida em exclusividade o seu estatuto era reduzido, com um salário sempre indeterminado proveniente de coletas ou sobra das sisas à responsabilidade dos concelhos.

O Contexto Social

A grave crise que abalava Portugal, consequência da fuga do rei aquando das invasões francesas, e o domínio dos ingleses criava muita instabilidade no seio do exército e muitos maçons. A conspiração contra essa vergonhosa

²⁴⁰ O normativo social impunha a obediência incondicional à hierarquia familiar com total subordinação dos filhos à vontade dos pais.

Nota: foi neste período que a família real partiu para o Brasil como consequência das invasões francesas. Portugal tornou-se um país abandonado pela ausência do rei e foi dirigido por uns quantos oficiais ingleses. Em 1817 várias pessoas foram presas e executadas por conspirarem contra a vida do inglês Berasford incluindo o maçom e republicano Gomes Freire de Andrade. Em 1818, o também maçom Manuel Fernandes Tomaz fundou no Porto o Sinédrio – associação secreta cuja afinidade em acompanhar a vida política e se necessário intervir.

²⁴¹ A Junta através do despacho de 27 de novembro de 1812 pede a todos os mestres que informem qual o método e os livros que usavam para ensinar a ler, a escrever, doutrina cristã e educação civil.

ocupação inglesa foi liderada pelo maçom Gomes Freire de Andrade que conduziu à sua prisão e morte conjuntamente com outros maçons.²⁴²

Consciente de todo este aspeto negativo em que a sociedade estava mergulhada a jovem intelectualidade portuguesa dava sérios sinais da sua insatisfação e inquietude onde “intelectuais, burocratas e militares iam encontrar-se através das lojas maçónicas, uma possibilidade de se reunir e organizar” (Santos,1997, p.70).

Para Lurdes Lima dos Santos essa corrente ideológica assustava “as forças conservadoras que viam com suspeita essas ordens e classes reunidas em nome de uma comum cultura das “luzes” e identificadora, enquanto aristocracia intelectual, um testemunho da crise dos velhos valores, sobretudo evidenciada através da presença de eclesiásticos, denunciando o desenvolvimento dentro da própria igreja, de uma filosofia que a minava”²⁴³ (Grainha, 2011, p. 25)

Como suporte ideológico / material às forças em questão, Fernandes Tomaz, maçom, conjuntamente com outros maçons, ciara no Porto o Sinédrio, organização secreta de influência maçónica, vindo através da sua organização provocar a Revolução Liberal de 1820 durante a ausência de Beresford, exigindo o regresso do rei e a expulsão das forças ocupantes, a convocação de eleições para as Cortes e uma nova Constituição (Grainha, 2011).

O Portugal velho caíra, renascera uma nova mentalidade integrando membros do clero, liberais, magistrados, maçons e proprietários, que constituíam os deputados às constituíntes, identificados por uma coexistência de identidade entre governantes e governados. A nova Constituição visava um Portugal mais próspero e suportava-se num quadro ideológico assente nos conceitos advindos da Revolução Francesa. “Aboliu a monarquia absoluta, instituiu a monarquia constitucional, foi jurada pelo rei quando em 1822, regressou a Portugal,” (Grainha, 2011, p.89), e através dela, procurava-se alterar todos os conceitos que minavam a sociedade e fragilizavam o povo. Legislava-se sobre a liberdade de ensino e de imprensa, procedia-se a uma vasta modificação conjuntural do tecido estruturante na sociedade portuguesa, resultando o aumento de comerciantes e industriais até à década de sessenta, (Serrão,1968).

Confrontávamo-nos com necessidades de novas competências capazes de alterar o tecido produtivo, onde mais uma vez a Universidade de Coimbra que monopolizava o ensino superior perante os politécnicos de Lisboa e Porto entrava em competição.

A intelectualidade surgia com um estilo mais democratizante, visível pela linguagem corporal, oral e escrita, pela simplicidade do traje que cultivavam, pela modéstia dos hábitos de vida e pela informalidade de linguagem como é o caso de Passos Manuel, Vieira de Castro e Sá da Bandeira.²⁴⁴

Reaproximavam-se as distâncias entre governantes e governados o que a propósito Garret dizia no ano de 1846: «Este é um século democrático: tudo o que se fizer há-de ser pelo povo e com o povo... ou não se faz. Os príncipes deixaram de ser, nem podem ser, Augustos. Os poetas fizeram-se cidadãos, tomaram parte da coisa pública como sua; querem ir, como Eurípidés e Sófocles, solicitar na praça os sufrágios populares, não, como Horácio e Virgílio, cortejar no Paço as simpatias de reais corações [...]. Os leitores e os espetadores de hoje querem pasto mais forte, menos condimento e mais substancial do que os sonetos e os madrigais: é o povo, quer verdade. Dai-lhe a verdade do passado no romance e no drama histórico – no drama e na novela da atualidade ofereci-lhe o espelho em que se mire a si e ao seu tempo, a sociedade que lhe está por cima, abaixo, ao seu nível – e o povo há-de aplaudir, porque entende; é preciso entender para apreciar e gostar”²⁴⁵ (Garret,1876).

²⁴² A sentença foi publicada: Lisboa, Impressão Régia,1817, 26 páginas. Veja-se também em O Investigador Português em Inglaterra, volumes LXXIII, dezembro de 1817, pp.226 a 245, LXXIX, janeiro de 1818, pp. 373 a 390, e fevereiro de 1818, pp. 522 a 538.

²⁴³ José Liberato Freire de Carvalho dirigia, enquanto ainda frade, uma biblioteca no convento de S. Vicente de Fora, que recheava de obras francesas fornecidas por um livreiro Rey, do Chiado, entre 1800 e 1805 (por esta mesma altura, Liberato fazia-se maçom). Na biblioteca reuniam-se frequentemente vários intelectuais, que eram designados pelos frades do Convento como filósofos (Grainha, 1972).

²⁴⁴ «E esses homens tinham fé, crenças ardentes e tamanha força de vida que muitas vezes, no calor das discussões, se serviam se imagens excessivamente pitorescas, para exprimir as suas ideias de inovadoras. Passos Manuel exclamou um dia nas Cortes: «Eu gosto tanto de leis novas como de moças novas!» (Gomes de Amorim, Garret – Memórias Biográficas, t, II, cap. VII.)

²⁴⁵ Garret, Memória ao Conservatório Real, que acompanhava o Frei Luís de Sousa, 1846. Será interessante confrontar estas palavras com as de uma outra citação de Garret (ver nota), datada de 1837, quando a relação de forças não era ainda tão propícia como em 1846 (Maria da Fonte, Patuleia) à tomada de posições radicais. ... mesmo da parte dos moderados. Nota:« Bem sei que para mim não há, não pode haver, nem favor dos palácios, nem a aura dos comícios [...] o único estado e profissão que tenho e prezo, nem de uns nem de outros depende; e a ambição que ainda pode algum tanto comigo, não são eles que a satisfazem. O pobre homem de letras tem ao menos essa vantagem.» (citado em Gomes de Amorim, t. II. cap. IX.)

Novos ventos assolam a sociedade e imprimem pela modernidade profunda rotura com o quadro existencial, com a corrente intelectual a envolver-se na política, tornam-se atores políticos ativos, debatem conceitos ideológicos da governação, pretendem influenciar a gestão do país (Ramos,1992). Por toda a Europa o desenvolvimento fazia-se notar pela inovação e caracterização de meios científicos, advindos da revolução industrial e em Portugal tardavam as mudanças desejadas. Esses mesmos intelectuais que ficaram conhecidos como a Geração de 70 e marcaram profundamente o final do século XIX. Pretendiam dar novo rumo à sociedade tanto no campo cultural, político e social onde e só pela educação era possível alterar o quadro existente. No contexto de novas ideias e na esperança de uma renovação social surgem no início do século XX a Renascença Portuguesa²⁴⁶ e a revista *A Águia*, assim como o movimento liderado pela revista Seara Nova (Natário,2008 pp.100-109).

As intelectualidades sentiam-se abandonadas pelo poder constituído, pela falta de apoio às Artes e às Letras apenas obtendo benefícios os que pactuassem com o poder e sobre ele não escrevessem em seu desabono. A «Questão Coimbrã» abriu caminho à conflitualidade com um protesto contra a arcaica disciplina da Universidade, onde os jovens eram obrigados a abotoar a batina, usar meias até ao joelho e recolher ao toque do sino (Saraiva, 2011, p.441). No campo literário conflitaram as correntes literárias conservadoras lideradas por Feliciano de Castilho e a modernidade de Antero de Quental, Teófilo Braga entre outros.

As Conferências do Casino pretendiam «abrir uma tribuna onde tenham voz as ideias e os trabalhos que caracterizam este movimento do século, preocupando-os sobretudo com a transformação social, moral e política dos povos», (Júnior,1939, p.20), foram passos seguros para a mudança, que pelo alibi das letras cedo resvalou para os conceitos sociais. O regime monárquico e os valores que o suportavam sofreram pesados ataques por parte desta geração vindo a acabar com a instauração da República. Na escala temporal surgiam contestações várias como foi o caso do acentuar da repulsa a quando do Ultimato Inglês que colocou em causa o sentimento patriótico e a dignidade dos portugueses, considerando a sua assinatura uma humilhação. O Partido Republicano aproveitava todas essas crises para se reestruturar e (Serrão, 1968), já consignava nas suas fileiras um forte grupo de intelectuais, maçons, com tendência liberal e agnóstica que idealizavam a regeneração da Pátria. Essa juventude era aconselhada pelo partido a não ferir e atacar a pessoa do rei pelo seu suporte de apoio ser a religião católica. Todo o trabalho para conquistar o povo teria que passar por uma educação capaz de alterar este quadro onde esse movimento constituído por socialistas e republicanos se disponibilizara para o efeito e era constituído por Ramalho Ortigão, Sampaio Bruno, Bernardino Machado, António José de Almeida, Teófilo Braga, Guerra Junqueiro, Machado dos Santos entre outros.

O fator primeiro capaz de alterar o quadro sociológico era a educação do povo e consciencializá-lo quanto ao que consideravam o perigo para a revolução, a religião. Continuava a educação suportada no saber ler, escrever e contar e pouco mais com destaque na formação estruturante de índole religiosa, o que contribuía para aumentar o analfabetismo que no ano de 1900 contava com 74%, (Teodoro, 2003, p.130).

A educação republicana visava outros objetivos, ambicionava formar o cidadão íntegro capaz de decidir por si próprio e participar na vida coletiva, objetivava a formação integral do homem. Esses objetivos viriam a concretizar-se com a dinamização em todo o país com a criação de espaços onde se praticasse o associativismo republicano, Centros Republicanos, polos de desenvolvimento ideológico, cultural e social. A propósito Magalhães Lima disse «duas coisas se impõem à primeira vista: a necessidade instantânea de instruir o povo e a necessidade não instantânea de reformar os costumes [...]. A reforma dos costumes implica naturalmente a instrução da grande massa

²⁴⁶ Renascença Portuguesa - Sociedade criada em 1911, após a instauração da República, no Porto, com o objetivo de promover a cultura do povo português, dando assim conteúdo à revolução republicana. Surgiu de um projeto de promoção da cultura nacional cumprido na edição, na fundação de universidades populares, na realização de cursos e colóquios, e na constituição de bibliotecas, entre outras ações. Teve, como órgão dos trabalhos e ideário da sociedade, a revista de literatura, filosofia, ciência e crítica social, *A Águia*, publicação que reuniria em torno deste programa de revitalização social e cultural a colaboração de Teixeira de Pascoas, Mário Beirão, Leonardo Coimbra, Jaime Cortesão, Afonso Duarte, António Carneiro, Sant'Anna Dionísio, Hernâni Cidade, Adolfo Casais Monteiro, Augusto Casimiro, Augusto Gil, Afonso Lopes Vieira, Raul Proença, António Sérgio, António Correia de Oliveira, Manuel Laranjeira, Sampaio Bruno, entre outros. [...], como objetivos: "combater as influências contrárias ao nosso carácter étnico, inimigas da nossa autonomia espiritual e provocar, por todos os meios de que se serve a inteligência humana, o aparecimento de novas forças morais orientadoras e educadoras do povo, que sejam essencialmente lusitanas".[...] Tendo como membros ativos poetas, pensadores, historiadores, economistas, sociólogos e pedagogos, a Renascença Portuguesa caracterizar-se-ia por ser uma corrente marcada pelo espírito de aceitação da diversidade de opiniões e de tolerância. ([http://www.infopedia.pt/\\$renascenca-portuguesa](http://www.infopedia.pt/$renascenca-portuguesa)).

portuguesa», (Lima, 1898, p.1). Essas associações ostentavam o idealismo demopédico do republicanismo visando algumas a escolarização formativa em conceito integral para a educação cívica e cidadania, (Ribeiro, 2011, p. 52).

Criavam espaços de encontro entre as várias correntes pelo facto de partilharem em comum a laicização, partilhando um serviço cívico como é o caso de proporem candidatos para as eleições e desenvolverem comícios no propósito de divulgarem as suas posições. Estruturavam-se como elos solidários em ações de auxílio aos mais carenciados, «a associação de socorro mútuo é um meio e não um fim; um bem que é um mal necessário», (Silva,1896, p.1), distribuíam bodos aos pobres, amparavam as crianças na escola ou em géneros como também o faziam aos associados que perdiam o seu emprego com especial destaque àqueles que lutavam pelas mesmas causas. Segundo Lia Ribeiro, (Ribeiro, 2011), no âmbito da Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, foi proposto por Fernão Boto Machado, em conferência proferida no Centro Republicano António José de Almeida, a 7 de dezembro de 1909, a criação de «uma associação de socorros com o nome de "A casa e o pão dos Pobres", [constante no programa do Centro para o ano de 1908/1909] que servisse para que todos os desgraçados encontrassem um abrigo, roupa e pão e distribuisse pão nos casos de doença dos chefes de família», (Machado, 1909, p. 2). A República trazia consigo um projeto sustentado na esperança de responder à sociedade portuguesa conducente à criação de uma nova mentalidade com recursos às mais variadas fórmulas e vias cujo fim era a instrução e a educação.

Na transição do século XIX para o século XX a população portuguesa analfabeta era de 74%, "Nos finais do século XIX, a instrução em Portugal é uma canalhice pública, um desastre da civilização", (Queirós & Ortigão, 1978, p. 104), incapaz de interagir numa participação social, endeusada num ensino clerical e ao serviço de uma população reduzida.

Para João de Barros²⁴⁷ era urgente formular bases suficientes e eficazes que alterasse as mentalidades e fosse capaz de transportar um sentimento de amor ao próximo numa interação ao sentido coletivo, uma "educação republicana", [...], e teria "de basear-se num profundo e vasto amor à Pátria e à República. Amor que não seja somente a adoração pelos símbolos que nestas palavras se contêm, mas ternura, carinho e paixão pelas realidades admiráveis que elas significam" (Barros, 1916, Prefácio). Mais à frente escreve – "os portugueses do século XIX são, de modo geral inteiramente desvivilizados, sobretudo os das chamadas classes dirigentes" [...]. É preciso "republicanizar o país" [...], "republicanizar a escola, fazer educação republicana e inspirar a nossa pedagogia nos princípios educativos absolutamente contrários àqueles que dantes seguia e adotava a escola portuguesa, e também ensinar ao aluno o mais arreigado amor à Pátria." (Barros s/d, pp. 9-13)

Parece que a sua voz se fez ouvir e pouco tempo era passado da implantação da República eis que surge um decreto que nomeia uma comissão onde integra João de Barros com o propósito de elaborar um projeto de regulamento de instrução militar no intuito de inculcar o espírito cívico desde a adolescência, começando na escola primária. Este sentido de ética iria acompanhar o crescimento das crianças em termos educativos até à idade do serviço militar obrigatório, constando no preâmbulo do referido decreto como objetivo, "é preparar, desde a infância, as gerações militares, dotando-as com a alma e o saber preciso para bem desempenharem a missão que lhes incumbe" (Decreto n.º 122, I Série de 1911).

O texto legislativo considerava que a instrução militar preparatória se dividia em dois níveis que compilavam objetivos diferenciados consoante a faixa etária a que se dirigiam. O primeiro nível destinava-se a crianças com idade dos 7 aos 16 anos sendo obrigatório a partir dos 10 anos e o segundo nível desde os 17 anos até à idade da obrigatoriedade do cumprimento do serviço militar. Uma outra curiosidade define a forma de administrar os conteúdos sendo o primeiro nível administrado pelo professor da classe e constituía-se em Educação Cívica,

²⁴⁷ João de Barros - escritor, pedagogo e político português nascido a 4 de fevereiro de 1881, na Figueira Foz e faleceu em Lisboa a 25 de outubro de 1960. Concluiu, em 1904, o curso de Direito pela Universidade de Coimbra e exerceu docência no Liceu Central de Coimbra, no Liceu do Carmo, em Lisboa, e no Liceu Alexandre Herculano, no Porto. Em 1907, recebeu uma bolsa de estudo, para realizar uma missão oficial de estudos, visitando vários estabelecimentos de ensino de diversos países da Europa, o que lhe permitiu adquirir conhecimentos sobre a Educação Nova e os recentes métodos de pedagogia moderna. Em 1909, durante o 2.º Congresso Pedagógico, defendeu a importância da Cartilha Maternal (1876) para a reestruturação do sistema educativo e proferiu diversas conferências sobre literatura portuguesa, na Université Nouvelle, em Bruxelas, que foram publicadas, em 1910, sob o título La Littérature Portugaise. Nesse ano, integrou-se na Loja Maçónica Solidariedade, em Lisboa, sob o nome João de Deus. A partir de 1913, tornou-se membro da Academia das Ciências de Lisboa e, desde 1920, sócio da Academia Brasileira de Letras. Em 1915, juntamente com o escritor brasileiro Paulo Barreto, fundou a revista Atlântida.(...). ([http://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$joao-de-barros](http://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$joao-de-barros))

Ginástica e Canto Coral, onde a Educação Cívica seria a componente de forte mentalização para a preparação do serviço militar dando ainda a conhecer a estrutura do mesmo, visando em paralelo o criar dos sentimentos de amor à Pátria. O segundo nível abrangia as crianças a partir dos 17 anos, era ministrado por um militar e poderia vir a funcionar dentro de um quartel quando a escola não tivesse condições para tal prática.

A implantação desta medida não mereceu a aceitação de todos os republicanos, tendo Adolfo Coelho²⁴⁸ proferido algumas críticas após ter assistido a exercícios militares por alunos de escolas municipais; “ Da inteligência do que seja a criança, do que seja o adolescente” [...]” resultam os erros dos planos de ensino dos planos do ensino primário e secundário e do método desse ensino, resulta a insistência que ressurgiu agora, no regime republicano, como surgia na monarquia, em começar na escola geral a educação especial do soldado” (Coelho, 1911). Para Pintassilgo (1998) independentemente de não ter conhecido um relativo sucesso por baixa implantação contribuiu para a difusão da educação física em Portugal acabando por se libertar da tutela militar de onde surgira inicialmente.

Na transição do século XIX para o século XX a educação foi o tema dominante em todas as intervenções de políticos, intelectuais e pedagogos. É urgente regenerar a sociedade, tirando-a da grave situação em que se encontra, deficitária de uma inovação que a coloque ao nível dos outros países europeus, deficitária de uma agricultura moderna e suficiente, empobrecida pelo analfabetismo do seu povo. É urgente regenerar o Homem Novo o que só é possível por uma transformação social radical. Este é o pensamento que comungavam todas as correntes quer laicas, maçónicas e anticlericais provenientes de grupos quer católicos ou monárquicos, conferiam à escola primária esse valor, a “oficina” de onde sairia o “homem novo” republicano (Araújo, 1997, pp. 465-477).

Vários foram os agentes culturais nas mais variadas ações em prol de uma cultura popular, onde pelos comícios, conferências e outras iluminaram de esperança a alma dos portugueses, rumo à República. Esse grupo integrava-se nas várias lojas maçónicas e centros republicanos onde desenvolviam as suas ações sobre forte pressão da monarquia que aumentava os seus atos repressivos,²⁴⁹ (Tengarrinha, 1989, p. 254). Nos Centros Republicanos continuavam a nobre missão de socializar e preparar o povo para receber a República ao que a propósito Ladislau Piçarra afirmara, «a democracia pura tem por base a educação do povo» (Piçarra, 1900, p.1)

Na República

(...) toda a atenção dos dirigentes se concentrou na resolução dos problemas já tradicionais do nosso ensino: o analfabetismo, o insuficiente número de escolas primárias, a deficiente preparação pedagógica e científica dos professores desse mesmo grau de ensino e a sua mísera condição económica. (Carvalho, 1986, p. 656)

Aí chegado era notória a falta de qualidade formativa dos professores, a precaridade de instalações escolares, o enorme analfabetismo que se abatia na sociedade portuguesa a par das condições mais degradantes de vida do povo, com uma grave crise financeira, obstáculos à condição necessária para o desenvolvimento do projeto republicano. Assentava esse projeto na regeneração da sociedade o que se acreditava que pela educação e laicidade era conseguido.

²⁴⁸ Adolfo Coelho - Promotor e interveniente das célebres Conferências do Casino, historiador da literatura, introdutor em Portugal dos estudos linguísticos e da pedagogia, Francisco Adolfo Coelho (1847-1919) foi sobretudo - a par de Teófilo Braga, Consiglieri Pedroso, Leite de Vasconcelos e Rocha Peixoto - uma das figuras decisivas na constituição e desenvolvimento inicial da etnografia e da antropologia em Portugal, no decurso do período que se estende dos anos 70/80 do século XIX até às primeiras décadas do século XX. (<http://cvc.instituto.camoes.pt>)

²⁴⁹ História da Imprensa Periódica portuguesa, p.254. A imprensa republicana sofre profundo golpe e na madrugada de 11 de abril de 1904 foram assaltadas pela polícia as tipografias de O Século, O Mundo, Vanguarda e O Progresso. «Estabelece-se violentamente a censura prévia, ficando toda a imprensa coartada. Em fevereiro de 1906 os jornais oposicionistas são apreendidos, as tipografias dos periódicos adversos são vigiados dia e noite pela polícia». (p.255). A 28 de Novembro de 1906 João Franco apresentou um projeto de lei sobre a Imprensa provocando um debate e uma intensa campanha de protesto. Da proposta resulta a lei de 11 de abril de 1907 proibindo, no seu artº. 40, «sob pena de desobediência, anunciar ou apregoar publicamente mais que o título e o preço da publicação». Na ditadura de João Franco é apresentado o decreto de 20 de junho de 1907 que suspende os periódicos republicanos e leva à prisão dos seus diretores. Na consequência do Regicídio surge o decreto de 6 de fevereiro de 1908 que revoga o decreto de 20 de Junho de 1907, «o 21 de Novembro do mesmo ano que entregara a instrução e julgamento de todos os delitos políticos ao juiz de instrução criminal de Lisboa e seus ajudantes; e o de 31 de Janeiro de 1908 que dava ao governo a faculdade de expulsar do reino ou remeter para as colónias os implicados políticos e tirava as imunidades parlamentar. Em virtude deste decreto, foram imediatamente postos em liberdade os deputados Afonso Costa, António José de Almeida e João Pinto Rodrigues dos Santos [...]». Surge assim nova acalmia política e é retomada a liberdade de imprensa.

Desde 1900 que a escolarização se tornara obrigatória e gratuita mas a sua efetivação ficara no esquecimento, apesar dos princípios e ideais republicanos influenciarem o sistema de ensino conforme mostra a declaração no preâmbulo do decreto da Reforma Educativa de 29 de Março de 1911 de que “o homem vale sobretudo pela educação que possui, porque só ele é capaz de desenvolver harmonicamente, as suas faculdades de maneira a elevarem-se ao máximo em proveito dele e dos outros” (Rocha,1984, p. 45).

A enormidade de cidadãos sem escola e a falta de condições para os admitir levava à criação de uma escola em cada freguesia e para cada sexo. Os meios rurais mostraram-se renitentes à escolarização advindo na prática uma baixa frequência ao que o regime republicano imputou essa responsabilidade à igreja pela falta de motivação e exercício de persuasão social o que levou a suprimir a religião da educação, enquadrando apenas os princípios basilares da moral e do civismo. A escola chegara a todos e aos mais remotos lugares através da escola móvel pelo método João de Deus²⁵⁰, (Pereira, 1998), proporcionando às crianças e aos adultos a escolarização que lhes atribuíam o estatuto de cidadãos de plenos direitos e garantes de defensores da República.

Ainda quando da reforma de 1911 criam-se escolas para a formação de professores passando a sua funcionalidade para quatro anos e integrando os conceitos mais modernos sobre pedagogia. Estava em marcha a grande revolução cultural, o combate ao analfabetismo, a cultura e a socialização popular, trabalho também desenvolvido pelos vários Centros Escolares Republicanos como contributo para uma nova mentalidade social.

Como atrás foi referido Portugal vivia uma das maiores crises financeiras o que veio a contribuir para desmornar o sonho de uma República para todos, incapaz de dar cumprimento às reformas e promessas estabelecidas. Se grandes eram as promessas, maior foi a desilusão, pois, uma vez no poder, o Partido Republicano limitou-se a aprofundar as políticas de exploração que vinham sendo desenvolvidas pela monarquia, não conseguindo condições para aplicar a reforma de 1911, que previa entre outros aspetos combater o analfabetismo e aumentar os salários dos professores primários que segundo (Stoer, 1982), eram os agentes centrais da política educacional da República. O combate ao analfabetismo, mesmo desenvolvido de forma insistente não atingiu os objetivos desejados, vindo a ser considerado um dos fracassos da primeira República”. No final da 1ª. República dois em cada três portugueses continuavam a andar às escuras” (Nóvoa, 1998, p. 35).

Situação que nem todos os intelectuais partilhavam de forma igual por considerarem que saber ler, escrever e contar era insuficiente para debelar tão grave problema cultural e a urgência que o mesmo apresentava, pois se um princípio de escolarização não fosse continuado rapidamente entrava no esquecimento vindo mesmo a ser infrutífero o esforço desenvolvido. Para António Sérgio e Adolfo Coelho não aferia ao cidadão a capacidade e desenvoltura para uma inserção social autêntica, tão necessária e urgente para uma partilha nos desígnios da sociedade. “É preciso levar ao povo amorosamente, a luz do espírito e não das letras do alfabeto. O problema não está em acabar com o analfabetismo. Isso é fácil; mas só por si inútil, se não prejudicial. É preciso ensinar este povo a pensar, a trabalhar e a amar” (Coimbra,1911, p.42).

A Ditadura – O Estado Novo

Criara-se um clima de desconfiança no poder político e um sentimento popular, que por muito que se mudassem os partidos, as políticas eram as mesmas – exploração dos trabalhadores. A desorganização do Estado era tanta, no meio social, político e económico, que em 1926 foi desencadeado um golpe de Estado que levou à instauração da Ditadura Nacional,²⁵¹ e prolongou-se até 1933, à entrada em vigor da nova Constituição e visava estabilidade

²⁵⁰ João de Deus, professor, poeta e pedagogo, começou a pensar em fazer algo mais pelo povo português. Estava preocupado com a necessidade de chegar a um maior número de pessoas, mesmo aquelas que não iam à escola. Falou com o seu amigo Casimiro Freire e com a sua ajuda monetária e alento psicológico fundou a Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus em 1882. Começou a dar formação gratuita de Cartilha Maternal ou Arte de Leitura, Arte de Escrita e Arte de Contas em sua casa a adultos que iriam trabalhar como professores do Método João de Deus, percorrendo o país em missões de alfabetização.

²⁵¹ “Autoqualificação feita pelo regime instaurado em Portugal pelo golpe de Estado de 28 de maio de 1926 até à entrada em vigor da Constituição de 1933, quando se instaurou o chamado Estado Novo. Em 28 de maio de 1926 as instituições da I República foram derrubadas por uma sedição militar, iniciada em Braga por Gomes da Costa e coordenada em Lisboa por Mendes Cabeçadas, antigo revolucionário da Rotunda, ligado à União Liberal Republicana. Uma revolução quase à procura de autor que recebeu inicialmente apoio de variadas fações, de anarcosindicalistas a católicos, passando por seareiros, integralistas, republicanos conservadores e monárquicos, mas cujos líderes foram

social e económica e controlo nas contas públicas, suprimindo a constituição de 1911 no que concerne a direitos, liberdades e garantias dos cidadãos. Muitos políticos foram detidos vindo rapidamente ser restituídos à liberdade sob compromisso de não hostilizarem o novo regime.

O poder instituído temendo a organização dos trabalhadores tomava medidas drásticas, com mentiras e calúnias, numa acérrima perseguição ao movimento sindical (seus dirigentes), ora simplesmente encarcerando os seus ativistas, culminando com o enfraquecimento do movimento sindical de classe. Das medidas repressivas tomadas como seja o caso da censura à imprensa, das deportações e prisões, pouca relevância tivera na população por ser uma continuidade das práticas na 1ª. República e “admitia-se serem medidas de exceção com anteriormente tinham sido”, (Mónica, 1978, pp. 97-178 e 179).

Esta situação de início, foi bem aceite pela população perante o estado de instabilidade governativa, da vida no dia-a-dia e das lutas partidárias, como é o caso de António Sérgio e de Bento de Jesus Caraça, este último que tanto sofrera posteriormente com a Ditadura, vindo a integrar em 1928 uma comissão que visava acabar com o analfabetismo, dar continuidade às construções escolares e reorganizar o ensino (*Diário do Governo*, II série).

Portugal vivia uma das maiores crises de sempre e em 1928 com a eleição do General Carmona para a Presidência da República, chama para o cargo de Ministro das Finanças Oliveira Salazar, que aceitou, com a condição de supervisionar todos os ministérios, exercendo uma forte austeridade e um rigoroso controlo nas contas, com o aumento de impostos e redução da despesa pública conseguiu no primeiro ano um saldo orçamental positivo, (Salazar, 1935, p.5).

Salazar ao pretender reforçar o Estado enjeitou o individualismo liberal e recusou a onipotência totalitária. A uma e outra tendência contrapôs o Estado Novo, no dizer de Salazar “O Estado forte mas limitado pela moral e pelos princípios dos direitos das gentes, pelas garantias e liberdades individuais”, (Salazar, 1935). A doutrina era de raiz católica, de sólidas, robustas traves mestras afeiçoadas na penumbra do seminário em que fora educado e na calma paciente e resignada do meio rural que o embalara” (Carvalho, 1986, p.723). O regime não sendo demoliberal nem totalitário não deixou de colher do liberalismo e do totalitarismo elementos que integrou na sua síntese.

Uma das primeiras medidas tomadas à margem do contexto legislativo em matéria de educação foi a extinção da coeducação, princípio da escola de matriz católica. Todo o contexto integrante na formação do cidadão sofreu forte reverso com a extinção de tudo o que consistia a cultura republicana, por conceitos para uma sociedade assente no nacionalismo, na religião e na família.

“Nós não compreenderíamos - nós não poderíamos consentir - que a escola portuguesa fosse neutra neste pleito e ultrapassaria todos os limites que, velada ou claramente, por atos positivos ou por omissão dos seus deveres, ela trabalhasse contra Portugal e ajudasse os inimigos da nossa civilização. Por mais longe que vá a nossa tolerância perante as divergências doutrinárias que em muitos pontos dividem os homens, nós somos obrigados a dizer que não reconhecemos liberdade contra a Nação, contra o bem comum, contra a família, contra a moral. Queremos, pelo contrário, que a família e a escola imprimam nas almas em formação, de modo a que não mais se apaguem, aqueles altos e nobres sentimentos que distinguem a nossa civilização e profundo amor à Pátria, como o dos que a fizeram e pelos séculos fora a engrandeceram”, (Salazar, 1934, p. 309).

Os conteúdos formativos normalizavam esses conceitos, uma valorização aos sentimentos para “o culto do verdadeiro patriotismo, a dar excelentes lições de moral e a desenvolver o espírito cívico” (Sampaio, 1976), em oposto ao puro conhecimento memorístico. A formação do homem centrava-se para o desenvolvimento do trabalho no quotidiano, abrangendo nos conteúdos disciplinares os conhecimentos que lhes eram práticos e necessários. Os que não tinham acesso a profissões em que esses conhecimentos fossem necessários desempenhavam atividades na agricultura ou outras profissões, cultivando sempre o princípio da unidade da família pela submissão e deveres perante o lar. A formação da mulher visava a mãe de amanhã, (Salazar, 1960),²⁵²

sucessivamente devorados (primeiros Cabeçadas e depois Gomes da Costa), até se atingir a estabilidade com Carmona, apoiado pelo Ministro das Finanças, Oliveira Salazar que, pouco a pouco, emergiu como verdadeiro líder da nova situação”.

²⁵² O trabalho da mulher fora do lar desagrega este, separa os membros da família, torna-os um pouco estranhos uns aos outros. Desaparece a vida em comum, sofre a obra educativa das crianças, diminui o número destas, e com o mau ou impossível funcionamento da economia, no arranjo da casa, no preparo da alimentação e do vestuário, verifica-se uma perda importante, raro materialmente compensada pelo salário

“dentro do lar, pelas virtudes domésticas que constituem o pedestal da sua verdadeira natureza; fora dele, pelas virtudes sociais que a impõem à consideração e respeito do homem: a dignidade própria, o amor da família, a caridade, a abnegação, a honestidade, a prudência, a firmeza do caráter” (Sampaio, 1976, p.43).

Toda a escolarização sofrera forte abalo, encerrara a Escola de Formação de Professores, e como recurso foram contratados Professores Regentes que substituíam os professores qualificados.

O Decreto nº. 27279 de 24-11-1936 respeita à reforma do ensino primário no que entende essencial para a formação do cidadão²⁵³. O seu artº. 1º mostra-nos a nova articulação da escola e seus objetivos a atingir. O ensino primário elementar é obrigatório para todos os portugueses, é ministrado em classes e compreende as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa (leitura, redação, e feitos pátrios); Aritmética e Sistema Métrico; Moral; Educação Física; Canto Coral. § O ensino da Língua Portuguesa, visará também o conhecimento de noções simples e práticas de vida quotidiana, refletindo sempre o meio ambiente”. No artº.2º “A cada classe corresponderá um livro único, compreendendo as matérias de todas as disciplinas ...”, no artº. 5º “O ensino primário elementar, tanto oficial como particular será ministrado em regime de separação de sexos. O controlo absoluto sobre a escola de matriz religiosa, segregando ao máximo a formação dos alunos para uma abrangência de maior capacidade, enraizando os conhecimentos aos valores dos sentimentos patrióticos com uma formação básica centrado para o mundo do trabalho. Aos professores era-lhes negado as associações de classe incluindo no mesmo decreto a interferência na sua vida privada. Por me parecer curioso transcreve-se na íntegra o seu artº. 9º. “O casamento das professoras não poderá realizar-se sem autorização do Ministro da Educação Nacional, que só deverá conceder-la nos termos seguintes: 1º. Ter o pretendente bom comportamento moral e civil; 2º. Ter o pretendente vencimentos ou rendimentos, documentalmente comprovados, em harmonia com os vencimentos da professora”.

A Constituição de 1933, segundo Jorge Miranda, (Miranda, 1968) é eclética, composta simultaneamente por “institutos liberais e “institutos autoritários” ao combinar um nacionalismo antidemocrático com um autoritarismo forte mas não totalitário.²⁵⁴ Nessa mesma altura criou a União Nacional, como suporte necessário à construção do novo regime, que simbolizava o nacionalismo antidemocrático e antipluralista do regime.

Uma forte tutela sobre o movimento sindical, proibindo todos os sindicatos, excetuando aqueles controlados pelo Estado (sindicatos nacionais), e procurando organizar os operários e os patrões de cada profissão em corporações, (grémios), organizações controladas pelo Estado, que pretendiam conciliar harmoniosamente os interesses do operariado e do patronato, evitando assim a luta de classes e a agitação social. Esta foi a forma de governação do Estado Novo até 1969, ano em que Marcelo Caetano assume o poder e principia uma reforma que em nada veio alterar a estrutura do Estado Novo.

A liberalização Marcelista surgiu no contexto de grande expansão económica o que exigia dinamização e automatização dos sindicatos nacionais, paralelamente com a escassez de mão-de-obra devido à emigração e o conflito colonial. Estas reformas dos sindicatos trouxeram algumas alterações na sua funcionalidade e dependência, o suficiente para se iniciar uma forte agitação social, com greves, aumento da agitação estudantil onde a continuidade da guerra colonial se tornava cada vez mais fraturante na sociedade portuguesa. Em 1971, o governo Marcelista proíbe a atividade sindical, mas com este forte retrocesso nunca o regime conseguiu concretizar os princípios e objectivos que norteavam o sistema corporativo que criaram em 1933. Todo o regime, pela forma como desenvolveu o poder, aproxima-se do fascismo, demarcando-se ideológica e politicamente dele pela forma eclética que cultivou; híbrido, enjeitou a democracia e o autoritarismo de Estado. De origem militar repudiou a militarização do regime. Politicamente antiparlamentarista e antipartidarista evitaram a adoção de partido único do fascismo

percebido. (...). Assim, temos como lógico na vida social e como útil na economia a existência regular da família do trabalhador; temos como fundamental que seja o trabalhador que a sustente; defendemos que o trabalho da mulher casada e até o da mulher solteira, não deve ser fomentado; nunca houve nenhuma boa dona de casa que não tivesse imenso que fazer (Salazar, 1960, p. 98).

²⁵³ Decreto-lei nº. 27279 – [...] É a razão do presente decreto – lei, assente na ideia de que o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedista racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal. Afirma-se desde já, pondo termo a entorpecedoras utopias e a aspirações ilegítimas, ainda de que simpático bairrismo, que o problema da educação popular só pode ser resolvido – e há-de sê-lo dentro do vasto programa de reconstituição nacional já aprovado – por meio da maior difusão de postos escolares, forma embrionária da escola elementar.

²⁵⁴ Revista Escola Portuguesa, nº 49, 1936, pp. 6-7. Uma coisa é a separação do Estado e da Igreja que a Constituição de 1933 mantém, outra, o espírito laico que é contrário à Constituição, à ordem social, à família e à própria natureza humana, muito pior que a treva do analfabetismo num coraçoão puro é a instrução materialista e pagã. (...) Como hei-de trabalhar com os professores, se constituem tantas vezes uma classe acusada de responsável da degradação nacional? Se formados à luz de ideias tão diferentes?

europeu. Identificado com o chefe de quem colheu o nome, nem por isso o carismatizou. O Estado Novo entrosou um nacional - catolicismo ideológico, de cariz tradicionalista, uma ditadura civil, policial e pessoal do chefe do governo que apoiado numa organização corporativa e expensas do operariado rural serviu os desígnios de uma burguesia débil e dependente.

Conclusão

Nas várias fases temporais do trabalho apercebemo-nos das preocupações da nossa intelectualidade face à situação cultural do país. O caminhar para a República enfoca o combate no analfabetismo e na socialização do povo, condições garantidas para o desenvolvimento do ideário republicano. Acreditava-se que pela educação era possível alterar o quadro sociológico e garantir a defesa da república a par do desenvolvimento e modernização social que o país tanto necessitava. Os Centros Republicanos, polos dinamizadores do associativismo e da cultura popular abriam escolas diurnas e noturnas, promoviam palestras, comícios, conferências, festas e ajudavam os mais carenciados nas mais variadas formas. Das promessas à prática republicana acentua-se o incumprimento devido à crise financeira que abalava o país, gerando instabilidade social, levando à Ditadura Nacional em 1926. A educação considerada a bandeira da República falhara. Inicia-se o período que levou à consagração do Estado Novo. Salazar assume a pasta das finanças, proíbe as greves, revoga todas as medidas advindas da 1ª. República e cria um estado repressivo. O ensino orientado para a formação integral do cidadão conforme projeto republicano é abolido, vindo a ter uma orientação mais empobrecida ao serviço de um regime que considerava os valores morais, a formação religiosa e a família como matriz social. Salazar assume a pasta das finanças, proíbe as greves, revoga todas as medidas advindas da 1ª. República e cria um estado repressivo. O ensino orientado para a formação integral do cidadão conforme projeto republicano é abolido, vindo a ter uma orientação mais empobrecida ao serviço de um regime que considerava os valores morais, a formação religiosa e a família como matriz social. O Estado Novo entrosou um nacional catolicismo ideológico, de cariz tradicionalista, uma ditadura civil, policial e pessoal do chefe do governo que apoiado numa Salazar assume a pasta das finanças, proíbe as greves, revoga todas as medidas advindas da 1ª. República e cria um estado repressivo. O ensino orientado para a formação integral do cidadão conforme projeto republicano é abolido, vindo a ter uma orientação mais empobrecida ao serviço de um regime que considerava os valores morais, a formação religiosa e a família como matriz social. Salazar assume a pasta das finanças, proíbe as greves, revoga todas as medidas advindas da 1ª. República e cria um estado repressivo. O ensino orientado para a formação integral do cidadão conforme projeto republicano é abolido, vindo a ter uma orientação mais empobrecida ao serviço de um regime que considerava os valores morais, a formação religiosa e a família como matriz social. Salazar assume a pasta das finanças, proíbe as greves, revoga todas as medidas advindas da 1ª. República e cria um estado repressivo. O ensino orientado para a formação integral do cidadão conforme projeto republicano é abolido, vindo a ter uma orientação mais empobrecida ao serviço de um regime que considerava os valores morais, a formação religiosa e a família como matriz social. Salazar assume a pasta das finanças, proíbe as greves, revoga todas as medidas advindas da 1ª. República e cria um estado repressivo. O ensino orientado para a formação integral do cidadão conforme projeto republicano é abolido, vindo a ter uma orientação mais empobrecida ao serviço de um regime que considerava os valores morais, a formação religiosa e a família como matriz social. Salazar assume a pasta das finanças, proíbe as greves, revoga todas as medidas advindas da 1ª. República e cria um estado repressivo. O ensino orientado para a formação integral do cidadão conforme projeto republicano é abolido, vindo a ter uma orientação mais empobrecida ao serviço de um regime que considerava os valores morais, a formação religiosa e a família como matriz social. Salazar assume a pasta das finanças, proíbe as greves, revoga todas as medidas advindas da 1ª. República e cria um estado repressivo. O ensino orientado para a formação integral do cidadão conforme projeto republicano é abolido, vindo a ter uma orientação mais empobrecida ao serviço de um regime que considerava os valores morais, a formação religiosa e a família como matriz social. Um estado antipartidarista, identificado com o chefe de quem colheu o nome nem por isso o crismou. O Estado Novo entrosou num nacional catolicismo ideológico, de cariz tradicionalista, uma ditadura civil, policial e pessoal do chefe do governo que apoiado numa organização corporativa e expensas do operariado rural serviu os desígnios de uma burguesia débil e dependente.

Referências bibliográficas

Araújo, A. F. (1997). *O "homem novo" no discurso pedagógico de João de Barros. Ensaio de mitanálise e de mitocrítica em educação*. Braga: Universidade do Minho.

- Barros, J. (1916), *A Educação Republicana*. Lisboa: Prefácio.
- Barros, J. (s / d), *A República e a Escola*. Lisboa.
- Cardoso, L. (1998). *Luís António Verney e o verdadeiro método de estudar*. um pensamento inovador entre Portugal e a Europa. *Millenium*, 11
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal: desde a Fundação da Nacionalidade até ao Regime de Salazar/Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, L. (1818). *Nova Carta de vários vocábulos, ou palavras da Língua portuguesa de duas até nove syllabas; e de alguns conceitos moraes, com uma breve notícia da criação do mundo, na qual se mostra aos meninos a grandeza, e poder de Deus pelas suas obras; e o Catecismo das principais explicações dos mysterios e doutrina da nossa religião Católica, oferecido ao respeitável público, e aos que se achão empregados na educação da mocidade*. Pelo seu author. . . , Professor Régio em Lisboa. Segunda impressão mais augmentada.
- Coelho, A. (1911). *Questões Pedagógicas. Os exercícios Militares nas Escolas*. Coimbra
- Coimbra, L. (1911). "A Separação da Igreja do Estado" *Jornal A Montanha*, n.º 34.
- Decreto n.º 122, I Série de 26 de maio de 1911 - regulamento para a instrução militar preparatória
- Diário do Governo* (II série), de 23-III e 12-X-1927, e de 21-VII e 13-XI-1928.
- Fernandes, R. (1989). "Notas sobre a Situação Educativa no Século XVIII". *O Professor*, n.º 121, pp. 61-66.
- Fernandes, R. (1994), *Os Caminhos do A, B, C – Sociedade Portuguesa e Ensino das primeiras Letras*. Porto: Porto Editora.
- Grainha, M. B. (2011), *História da Maçonaria em Portugal*. Lisboa: Nova Veja Lda.
- Júnior, A. S. (1939), *Os Lusíadas e a viagem do Gama. o tratamento mitológico de uma realidade histórica*. Conferência. Porto: Biblioteca do Clube Fenianos Portugueses.
- Lima, M. (1898), «Reforma dos costumes». *Vanguarda*, n.º 718 (2664), 9-11-1898. p.1.
- Machado, F. B. (1909), *A Lucta* n.º 1427, 8-12-1909, p. 2.
- Mendonça, M. (1964). *Apointamentos para a Educação de um Menino Nobre*, cit, Gomes, J. F. (1964). Braga: Faculdade de Filosofia, pp.176-180.
- Miranda, J. (1968). Contributos para Uma Teoria da Institucionalidade, Lisboa, suplemento da *Revista da Faculdade de Direito*, 1968 p. 95.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A Escola Primária Salazarista 1926-1939)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Natário, C. (2008) *Revista Seara Nova* n.º 1/2008 - versão eletrónica – ISSN 2177-2967.
- Nóvoa, A. (1978), "Do Mestre-Escola ao Professor Primário, Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (séculos XV-XX)". *Análise Psicológica* n.º 3, s.1. p. 417.
- Nóvoa, A. (1998). "A República e a Escola: Das intensões Generosas ao Desengano das Realidades". *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 3.
- Nóvoa, A. (Dir.) (2003), *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA.
- Pereira, I. (1998). *História de um paradigma: o Método João de Deus e as Escolas Móveis*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Piçarra, L. (1900) - *A Lucta* n.º 1423, 4-12-1900, p.1.
- Pintassilgo, J. (1998). *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.
- Proença, M. C. (2008). *A republicanização da educação e da escola*. N. F. Cunha (Coord.). *Pedagogia e educação em Portugal. Séculos XX e XXI (pp.163-189)*. Vila Nova de Famalicão: Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão / Museu Bernardino Machado.
- Queirós, E. & Ortigão, R. (1978). Uma Campanha Alegre. In *As Farpas*. Porto: Lello Editores. Vol. II
- Ramos, R. (1992). A formação da intelligentsia portuguesa (1860-1880). *Análise Social*, Vol. XXVII (116-117,483-528).
- Revista da Escola Portuguesa*, n.º 49 (1936). Lisboa: Direção Geral do Ensino Primário.
- Ribeiro, L. (2011). A Popularização da Cultura Republicana (1881-1910). Coimbra: Universidade de Coimbra, cit. F. B. Machado (1909), *A Lucta* n.º 1427,8-12-1909, p.2.
- Rocha, F. (1984). *Fins e Objetivos do Sistema Escolar Português, 1.º período de 1820 a 1926*, Paisagem Editora, Porto, 1984 in Eurico Lemos Pires et al., p.45.
- Salazar, A. O. (1935). Discursos e Notas Políticas. Coimbra: Coimbra Editora, Vol. I p. 80, cit. Manuel Braga da Cruz, Notas para uma Caracterização Política do Salazarismo, *Análise Social*, Vol. XVIII (72,73,74) 1982-3.º-4.º-5.º,773-774.
- Salazar, A. O. (1935). *Discursos (1928-1934)*. Coimbra: Biblioteca Social e Corporativa.

- Salazar, A. O. (1960). *O Trabalho e as Corporações no Pensamento de Salazar*. Lisboa: Biblioteca Social e Corporativa.
- Sampaio, J. S. (1976). *O Ensino Primário (1911-1969) – Contribuição Monográfica, vol. II*. Lisboa: Instituto Gulbenkian da Ciência – Centro de Investigação Pedagógica.
- Santos, L. L. (1997). *Análise Social*, vol. XV (57), 1997 1º., p. 70.
- Saraiva, J. H. (2011). *História de Portugal*, 8ª. Ed. P.441. Lisboa: Publicações Europa América.
- Serrão, J. (1968). *Dicionário da História de Portugal*, t. 1. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- Silva, G. (1896). *As Associações. Vanguarda*, n.º 1734, 14-4-1896. P.1.
- Stoer, S.R. (1982). *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tengarrinha, J. (1989). *História da Imprensa Periódica Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Teodoro, A. (2003). Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo: Da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Educação*, 2003, n.º 1, pp.127-144.

Fontes

- Arquivo da Universidade de Coimbra - <http://pesquisa.auc.uc.pt/details?id=166511>
- [http://www.infopedia.pt/\\$revolucao-dc-1820](http://www.infopedia.pt/$revolucao-dc-1820)
- Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. Disponível na Internet: [http://www.infopedia.pt/\\$ren-ascenca-portuguesa](http://www.infopedia.pt/$ren-ascenca-portuguesa)
- Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. Disponível na Internet: [http://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$joao-de-barros](http://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$joao-de-barros)

OS NÚMEROS DA AVALIAÇÃO EXTERNA EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS

Adriana Bauer
Fundação Carlos Chagas

Claudia Oliveira Pimenta
Fundação Carlos Chagas

João Luiz Horta Neto
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP)

Sandra Zákia Lian Sousa
Universidade de São Paulo (USP)

Introdução

O Brasil como um país federado, trata os estados e os municípios como entes da federação, estabelecendo os limites de atuação de cada um, inclusive no campo educacional²⁵⁵. A avaliação externa em larga escala implementada pelo governo federal no início da década de 1990, vem acontecendo de forma ininterrupta a cada dois anos apesar de não ser formalmente regulamentada. Até 2003 a aplicação ocorria a partir de uma amostra representativa das escolas brasileiras, permitindo divulgar resultados em nível de regiões e nacional.

A partir de 2005 a avaliação do governo federal atinge todas as escolas públicas utilizando-se como instrumento principal um teste cognitivo chamado Prova Brasil. Baseado em seu resultado, são apresentadas as proficiências de cada uma, baseado na média das proficiências de seus alunos. Essa ampliação permitiu que em 2007 fosse criado o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, um indicador que varia de zero a dez congregando informações sobre o desempenho das escolas na Prova Brasil e o fluxo escolar de seus estudantes. Com isso, o governo federal estabeleceu metas para cada uma das escolas de forma que cada uma contribua, de forma relativa, para que a média nacional seja igual a seis. Esse valor é equivalente ao desempenho da média do PISA de 2003 para os países da Europa.

A partir da avaliação federal, e tomando por base seu modelo, alguns estados e municípios tomaram a decisão de também desenvolver sua avaliação. E esse número vem crescendo ao longo do tempo. Como consequência muitas escolas são submetidas a uma profusão de testes sendo aplicados em diferentes momentos.

Este texto apresenta resultados parciais de pesquisa mais ampla²⁵⁶ que tem como propósito caracterizar o lugar que a avaliação em larga escala, promovida por diferentes entes da federação, vem ocupando na gestão da educação municipal e suas eventuais implicações em ações desenvolvidas pelos municípios.

Estudos já divulgados (Bauer, 2012; Bauer & Reis, 2013; Horta Neto, 2013; Sousa, 2013; Bonamino, 2013; Brooke; Cunha; Faleiros, 2010; Werle, Thum & Andrade, 2009) têm mencionado a crescente expansão de iniciativas de avaliação em larga escala, implementadas pelo governo federal ou por governos estaduais ou municipais, especialmente após a criação IDEB.

Ao lado desse movimento de apropriação de resultados de avaliações que se realizam sob dos estados, há registros que indicam a disposição dos municípios em utilizar testes para medir o desempenho cognitivo de seus alunos, sejam esses concebidos pelas próprias secretarias de educação, ou por empresas contratadas pela administração municipal.

²⁵⁵ Este texto é uma versão ampliada e com dados atualizados do trabalho apresentado no III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE, realizado na cidade brasileira de Bauru, em 2014.

²⁵⁶ Pesquisa intitulada "Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização de iniciativas em curso", desenvolvida por meio de parceria entre a Fundação Carlos Chagas (FCC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Com recortes específicos, já se dispõe de pesquisas que permitem uma aproximação com experiências municipais, embora se caracterizem como estudos que abrangem um ou alguns casos e iluminam uma compreensão inicial de trilhas que vêm pautando o significado da avaliação na gestão educacional de municípios e escolas do país²⁵⁷.

Além de pesquisas que se voltam a apreender possíveis efeitos das avaliações externas no contexto da gestão educacional de redes de ensino, há estudos que se voltam a apreender repercussões de avaliações no âmbito da escola, explorando seus usos e repercussões no planejamento e nas práticas escolares. Usualmente caracterizam-se por serem estudos de caso, cujas evidências trazidas têm como base depoimentos de profissionais que atuam nas escolas, complementados, algumas vezes, por observações. As contribuições trazidas por esses estudos têm revelado convergência em iniciativas de organizar as propostas de ensino em acordo com as habilidades e conteúdos elencados em matrizes de referência de elaboração das provas e preocupação de preparar os alunos para obtenção de bons desempenhos nas provas.

Em seu conjunto, os estudos consultados permitem constatar que, a partir dos anos 2000, pouco a pouco se tem a assimilação por estados e municípios do modelo de gestão da educação pública implantado pelo governo federal a partir dos anos 1990, com o crescente uso dos resultados das avaliações em larga escala como principal indicador de qualidade.

Embora reconhecendo o desafio de se desenvolver uma pesquisa em âmbito nacional, tanto pela sua abrangência quanto pela sua complexidade, que busque retratar tendências, especificidades e diversidades de iniciativas em andamento nos 5.568 municípios do território nacional, se delineou um estudo que teve como propósitos: caracterizar iniciativas de avaliação de municípios brasileiros, quanto a sua abrangência, os seus propósitos e ao desenho metodológico e analisar tendências de políticas educacionais e ações municipais que se apoiem em resultados de avaliações existentes.

Não se conta ainda com uma pesquisa com este escopo e é nessa lacuna que se situam as contribuições que a pesquisa em curso apresenta no presente artigo que, além desta introdução, apresenta informações sobre os procedimentos de coleta de dados adotados no estudo e discute alguns de seus resultados.

Como destacado anteriormente, neste texto as evidências trazidas pela pesquisa são tratadas em uma abordagem descritiva.

Procedimentos de estudo

O mapeamento das iniciativas municipais se deu por meio de *survey*, com o objetivo de obter informações, entre outros temas, sobre a existência ou não de avaliações externas comandadas pelas Secretarias Municipais de Educação, identificando os motivos que justificaram sua criação ou aquisição e seus delineamentos metodológicos. Além disso, buscou-se identificar usos dos resultados das avaliações, tanto federais, como estaduais e municipais, na gestão educacional dos municípios.

O envio de link para um questionário eletrônico com 44 itens, no formato de múltipla escolha ou de resposta construída, foi antecedido de ligações telefônicas para todos os secretários municipais de educação com o objetivo de sensibilizá-los para a importância da pesquisa, tendo-se conseguido contato com 5.532 (99% do total). Nesses contatos, realizados entre abril e maio de 2014 foi explicado, a cada dirigente, o propósito da pesquisa e perguntado sobre seu interesse em participar desse esforço. Durante os meses seguintes foi feito um acompanhamento da evolução das respostas e, quando necessário, efetuadas outras ligações para reforçar a importância da pesquisa e, eventualmente, obter novos endereços eletrônicos para o reenvio da ferramenta. Em fins de setembro encerrou-se a coleta das informações.

Os questionários foram construídos a partir do software *Survey Monkey*. Essa ferramenta, além de fazer a coleta de dados, codifica-os e consolida-os em um banco de dados, base para os processamentos realizados neste trabalho.

²⁵⁷ Em levantamento bibliográfico realizado na esfera da pesquisa em pauta foram identificados 134 estudos, entre teses, dissertações e artigos, que têm como escopo investigar eventuais efeitos de avaliações externas em propostas e práticas de redes ou escolas de diversos municípios brasileiros.

Resultados

Em termos regionais, a distribuição de respostas pode ser observada na Tabela 1.²⁵⁸

Tabela 1: Total de respostas ao *survey*, em função do total de municípios de cada região brasileira

Região	Nº de municípios	Respostas (%)
Norte	450	72
Nordeste	1.793	69
Centro-Oeste	466	80
Sudeste	1.668	84
Sul	1.191	83
<i>Total</i>	<i>5.568</i>	<i>77</i>

Fonte: Elaboração dos autores, 2014

Com base no retorno obtido, acredita-se que este quantitativo de respostas suporta afirmações quanto às tendências dominantes nos municípios em relação à sua interação com avaliações em larga escala.

Os municípios indicaram uma expressiva participação nas avaliações federais conhecidas como Prova Brasil²⁵⁹, Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)²⁶⁰ e Provinha Brasil²⁶¹ (Gráficos 1, 2 e 3), o que é esperado, pois a partir de seus resultados os municípios podem ter acesso a verbas e a programas federais.

²⁵⁸ Agradecemos a Raquel Cunha Valle, estatística da Fundação Carlos Chagas, pelo processamento e revisão dos dados utilizados neste trabalho.

²⁵⁹ Sobre a Prova Brasil consultar a Portaria Nº 304, de 21 de junho de 2013 e BRASIL. INEP. Aneb e Anresc. <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-aneb-e-anresc>,

²⁶⁰ Sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) consultar a Portaria Nº 304, de 21 de junho de 2013 e BRASIL. INEP. ANA. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>, Acesso em 18 jun. 2014).

²⁶¹ Conforme consta da página do Inep, a Avaliação de Alfabetização Infantil – Provinha Brasil é um teste de característica diagnóstica com o objetivo de investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, para crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final do período letivo), o teste é dirigido aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A adesão ao teste é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas. (BRASIL. INEP.) <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao>

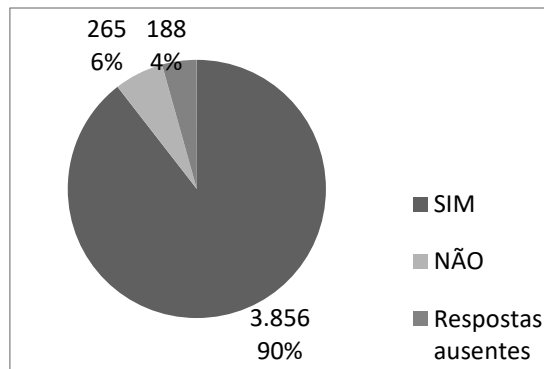


Gráfico 1: Municípios participantes da Prova Brasil.
Fonte: Elaboração dos autores, 2014

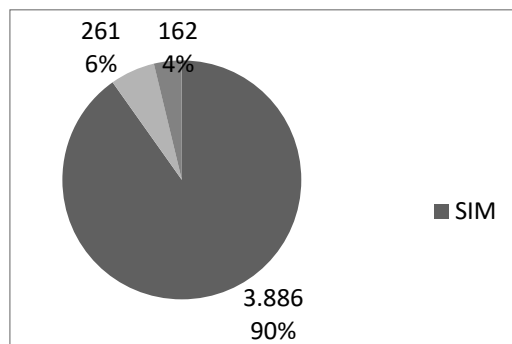


Gráfico 2: Municípios participantes da ANA.
Fonte: Elaboração dos autores, 2014

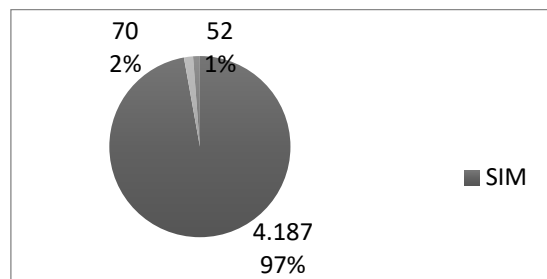


Gráfico 3: Municípios participantes da Provinha Brasil.
Fonte: Elaboração dos autores, 2014

Além da participação em testes aplicados pelo governo federal, observa-se que 67% dos municípios indicam aderir, também, àqueles realizados pelos governos estaduais, como ilustrado no Gráfico 4.

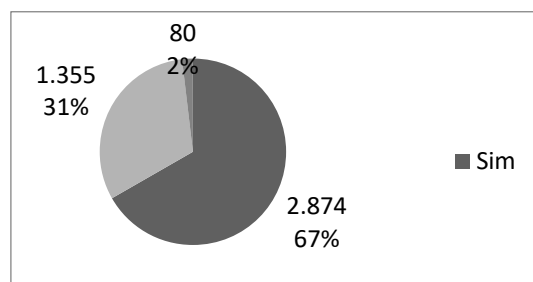


Gráfico 4: Participação dos municípios em avaliações estaduais.
Fonte: Elaboração dos autores, 2014

Outro indício do grau de mobilização dos municípios em favor dos testes elaborados pelo governo federal e/ou governos estaduais foi obtido por meio de duas indagações apresentadas no questionário. A primeira questionava se a Secretaria Municipal estimula as escolas a prepararem seus alunos para esses testes, obtendo-se resposta positiva de 82% dos respondentes. A segunda referia-se à aplicação de provas, pela Secretaria Municipal, com o objetivo de preparar os alunos para os testes, para a qual se obteve 57% de respostas afirmativas.

Uma questão central para a pesquisa indagava se existiam ou não avaliações próprias conduzidas pelos municípios; os percentuais de respostas pode ser visualizado no Gráfico 5.

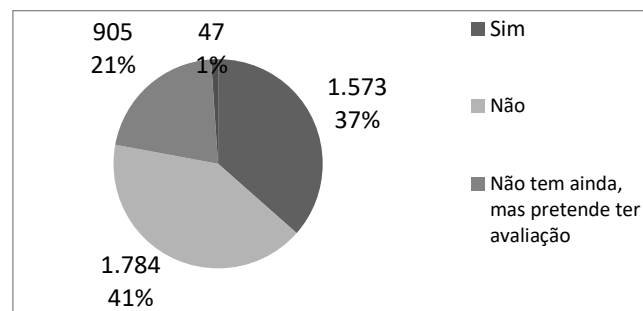


Gráfico 5: Municípios com avaliações próprias.
Fonte: Elaboração dos autores, 2014

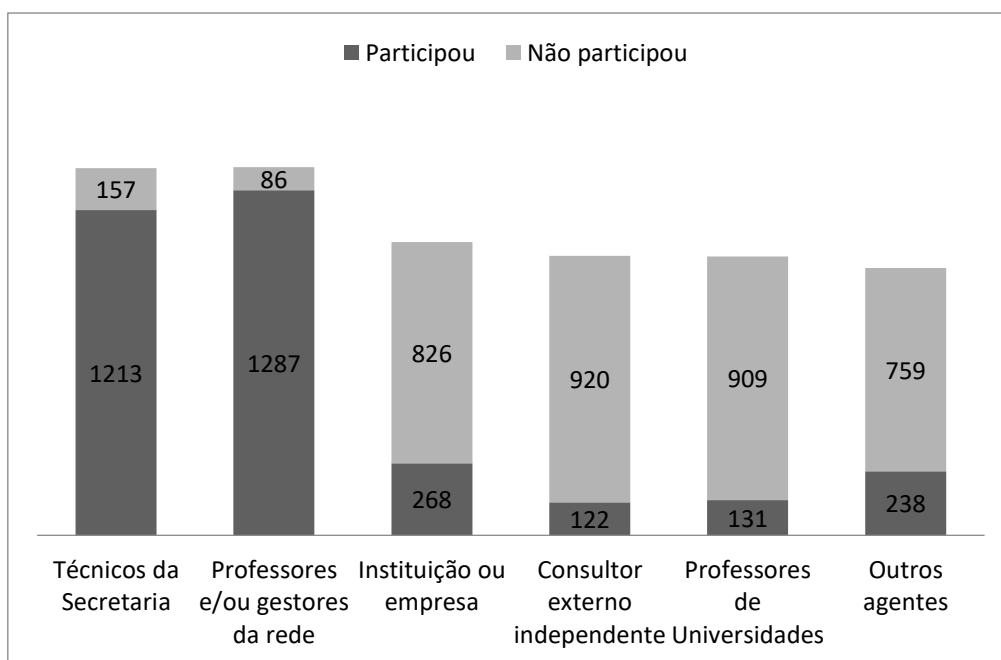
Além dos 1.573 municípios que informaram possuir avaliações próprias (37% dos respondentes), 905 (21% dos respondentes) declararam pretender ter uma avaliação. Portanto, com "cerca de" 60% do total de municípios possuindo uma avaliação, ou com a intenção de construí-la, pode-se afirmar que as avaliações em larga escala parecem cada vez mais como um instrumento importante na gestão das redes municipais.

Com o intuito de saber a forma como as avaliações municipais estavam institucionalizadas na administração municipal, perguntou-se sobre a existência de regulamentação dessa ação e qual seria a norma legal que a instituiu. As respostas indicam que apenas 249 municípios (16%) possuem algum tipo de regulamentação para a avaliação que realizam, embora nem todos tenham especificado qual é a normatização que a regulamenta. Dentre os municípios que realizam algum tipo de avaliação, 1.173 (74%) afirmam que essa avaliação não está regulamentada e 151 municípios (10%) não responderam à questão. Esse resultado permite afirmar que a realização de avaliações próprias antecede sua formalização legal.

Solicitados a indicar as razões que levaram a rede municipal de ensino a implantar avaliações próprias dos alunos, obtiveram-se respostas que revelam, ao que parece, a crença de que tal iniciativa pode induzir à melhoria de qualidade do ensino, sendo necessário investigar com maior profundidade o significado dessa qualidade. Outras razões apresentadas parecem fazer referência à necessidade de se fazer o diagnóstico e monitoramento das aprendizagens. Nessa perspectiva, cabe notar que as respostas obtidas priorizam iniciativas voltadas para as escolas, sejam aquelas voltadas para medir o desempenho dos alunos, sejam as voltadas para acompanhar e aprimorar a prática pedagógica e orientar a formação continuada.

Além dessas razões foram também indicadas motivações relacionadas ao gerenciamento educacional, por meio da implantação de estratégias de responsabilização, controle e prestação de contas. Por fim, destacam-se razões relativas à melhoria de índices educacionais, como fluxo, evasão e repetência, havendo, também, referências explícitas ao aumento do Ideb e/ou alcance de metas.

No que se refere a quem vem participando da concepção das avaliações conduzidas pelos municípios, considerando-se as respostas válidas, houve menção, pela maioria dos municípios, à participação de professores,



técnicos da secretaria de educação e gestores da rede, o que indica, nesses casos, tendência de envolvimento dos profissionais da rede em seu delineamento. Nota-se, também, que há municípios que vêm recorrendo a assessorias externas (consultorias independentes, empresas ou universidades), conforme dados do Gráfico 6.

Gráfico 6: Frequência de resposta relativa aos agentes participantes da concepção de avaliação das redes municipais
Fonte: Elaboração dos autores, 2014

Quanto aos usos dos resultados das avaliações, foram apresentadas aos respondentes alternativas de respostas, solicitando que assinalassem aquelas que correspondiam às práticas municipais usuais, podendo ser escolhida mais de uma alternativa.

Para facilitar a análise, as respostas foram agrupadas em cinco grupos de usos, relacionados: a algum tipo de mobilização da escola (Tabela 3); a ações ou programas educacionais das secretarias municipais (Tabela 4); ao monitoramento da rede de ensino (Tabela 5); a apoiar a gestão de pessoal (Tabela 6); e à divulgação de informações para diferentes públicos (Tabela 7). Os dados obtidos referem-se ao percentual de respostas afirmativas dentro do universo de respondentes (4.309).

Na análise dos dados da Tabela 3, destaca-se o fato de 91% dos respondentes terem assinalado que procuram motivar as escolas a buscarem melhores resultados. É interessante notar também que 88% dos respondentes tenham assinalado o estímulo realizado para que as escolas discutam seus resultados.

Tabela 3: Usos relacionados a algum tipo de mobilização das escolas

Orientações para o trabalho pedagógico	% de respostas
	SIM
Motivar as escolas a buscarem melhores resultados	91
Estimular as escolas a discutirem os resultados obtidos	88
Propor que as escolas produzam relatório explicativo dos resultados obtidos	47

A Tabela 4 apresenta as respostas agrupadas em torno de usos relacionados a ações ou programas educacionais das secretarias municipais.

Tabela 4: Usos relacionados a ações ou a programas educacionais das secretarias municipais

USOS	% de respostas
	SIM
Avaliar programas e ações desenvolvidos pela Secretaria	79
Reestruturar o currículo das escolas	73
Desenvolver material didático	64
Reformular o Plano Municipal de Educação	62
Comprar material curricular estruturado e/ou apostilado	37
Dar algum prêmio aos alunos e/ou escolas	23

Fonte: Elaboração dos autores, 2014

As alternativas mais assinaladas, conforme dados da Tabela 4, apontam para o uso dos resultados para avaliar programas e ações desenvolvidas pela Secretaria (79%) e para reestruturar o currículo das escolas (73% dos respondentes). Outros usos destacados são: desenvolver material didático (64%) e reformular o Plano Municipal de Educação (62%). Ao que tudo indica, tais usos apontam ações no sentido de dar consequência ao processo de avaliação e, possivelmente, uma preocupação de agir sobre a realidade, no sentido de superar possíveis problemas encontrados, com base nos resultados obtidos. Destaca-se que a assertiva que trata da compra de material curricular estruturado e/ou apostilado, foi assinalada por 37% dos respondentes. A estratégia de premiar alunos e/ou em função de resultados obtidos nos testes foi assinalada por 23% dos respondentes. Nesses casos parece estar subjacente a crença de que associar estímulos aos resultados dos testes pode induzir à melhoria do processo educacional.

Os dados disponibilizados na Tabela 5 reiteram a preocupação de monitorar as escolas, algo que havia sido destacada quando os respondentes apontaram espontaneamente as razões que levaram a rede municipal de ensino a implantar avaliações próprias dos alunos. As três alternativas mais assinaladas nesse grupo foram: identificar carências das escolas da rede, propor intervenções diferenciadas nas escolas e diagnosticar desigualdades entre as escolas da rede. Destaca-se, ainda, que 63% dos respondentes assinalam que usam as avaliações para estabelecer metas de desempenho para as escolas, além daquelas fixadas pelo Ideb, podendo significar um aumento da pressão sobre a escola para atingir metas definidas pela gestão municipal.

Tabela 5: Usos relacionados ao monitoramento da rede de ensino

USOS	% de respostas SIM
Identificar carências das escolas da rede	85
Propor intervenções diferenciadas nas escolas	83
Diagnosticar desigualdades entre as escolas da rede	63
Estabelecer metas de desempenho para as escolas, além daquelas fixadas pelo Ideb	63

Fonte: Elaboração dos autores, 2014

Analisando-se os dados da Tabela 6, observa-se uma tendência dos gestores de declarar que os resultados das avaliações são utilizados para planejar a formação continuada dos profissionais da rede. O que se pode investigar é o sentido assumido nessa formação: se fornecer aos profissionais estratégias para treinar os alunos para as próximas avaliações, ou se o objetivo é aprimorar aspectos da formação que se tenha identificado como falhos com base nos resultados obtidos. As outras duas assertivas relacionam-se a ações de gestão de pessoal, como remanejamento de professores entre escolas da rede (21%), remanejar gestores (11%), ações que carecem de maior investigação, para se compreender o sentido que vêm assumindo na gestão educacional.

Tabela 6: Usos relacionados a apoiar a gestão de pessoal

USOS	%
Planejar a formação continuada dos profissionais da rede	84
Remanejar professores entre as escolas da rede	21
Remanejar gestores entre as escolas da rede	11

Fonte: Elaboração dos autores, 2014

Por fim, a Tabela 7 destaca informações sobre usos relacionados à divulgação das informações para diferentes públicos. Os respondentes indicaram que um dos usos dos resultados se refere ao fornecimento de informações sobre as escolas para as famílias e comunidade escolar (85%), inclusive, por meio da colocação de placas em frente às escolas (23%), ação polêmica que tem sido alvo de diversos questionamentos.

Tabela 7: Usos relacionados à divulgação das informações para diferentes públicos

USOS	%
Fornecer informações sobre as escolas para as famílias e a comunidade escolar	85
Colocar os resultados em uma placa visível na frente da escola	23

Fonte: Elaboração dos autores, 2014

Vale destacar que as indicações quanto aos usos dos resultados das avaliações assinalados com maior frequência corroboram as razões apontadas para a sua criação conforme apontado anteriormente. Note-se que as maiores frequências de resposta incidem em expectativas que apontam na direção de que os resultados venham a ser apropriados pelas escolas com o objetivo de aprimorar do trabalho escolar. Além disso, as iniciativas da Secretaria de Educação, ou instâncias de apoio a esta, relacionadas ao planejamento de intervenções na rede de ensino, contam com maior incidência de respostas positivas. Também é destaque a prática de estabelecer metas de desempenho além daquelas fixadas pelo Ideb, apesar de não se ter informações sobre quais seriam elas e nem a forma como estariam sendo discutidas ou fixadas. De toda forma, essa informação indica que o estabelecimento de metas tem-se transformado em um instrumento de gestão importante para as secretarias. Por outro lado, as respostas indicam que a associação de incentivos aos resultados das avaliações não se constitui em prática recorrente para os respondentes desta pesquisa.

Indicações finais

As informações sistematizadas neste texto possibilitam retratar, em linhas gerais, como vem se dando a relação de municípios com a avaliação em larga escala e suscitam pontos que merecerão aprofundamento, não só no âmbito deste estudo, mas de outros que se delinearem como complementares. Apresentam aspectos que indicam

interseção com os achados de pesquisas já concluídas que se voltaram a estudos de casos municipais, referenciadas no início deste artigo.

As contribuições trazidas para discussão, relativas a contextos municipais, permitem evidenciar que a avaliação em larga escala vem se consolidando como instrumento de gestão educacional nas municipalidades. Há tendência de criação, pelos municípios, de propostas próprias de avaliação, além de aderência às iniciativas federais e estaduais.

Parece haver correspondência entre a crescente presença de iniciativas neste âmbito de gestão e as ações do Ministério da Educação, sejam aquelas relativas à avaliação em larga escala, seja a criação de índice para se aquilatar o desenvolvimento da qualidade educacional.

Referências bibliográficas

Bauer, A. (2012). Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional. *Revista @mbiente educação*, 5, pp. 7-31.

Bauer, A. & Reis, (2013). A. Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011. *38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED - Goiânia / GO - Campus Samambaia/UFG - 29/09 a 02/10*. Disponível em: http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_3375_texto.pdf

Bonamino, A. C. de. (2013). Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In A. Bauer, B. A. Gatti, (Orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular.

Brooke, N. P., Cunha, M. A. & Faleiros, M. (2011). *A Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados: Relatório Final*. GAME/ Fundação Victor Civita, agosto. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-avaliacoes-externas.pdf>,

Horta Neto, J. L. (2013). As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. Tese Doutorado em Política Social – Instituto de Ciências Humanas - Universidade de Brasília, Brasília.

Sous, S. Z. (2013). Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da Educação Básica com iniciativas do governo federal. In A. Bauer & B. A. Gatti, (orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular.

Werle, Flávia O. C., Thum, A. B. & Andrade, A. C. de. (2009). Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os Sistemas Municipais de Ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 64(17), pp. 397-420.

THE GLOBAL LANDSCAPE OF INTERNATIONAL SCHOOLS. DEVELOPMENT TENDENCIES AND RESEARCH PERSPECTIVES

Anne Schippling

*CIES-Instituto Universitário de Lisboa & Department of General Education at
Martin-Luther-University Halle-Wittenberg*

Introduction

In the time of a growing pressure of globalisation and internationalisation on national education systems²⁶², it is difficult to define exactly what terms like international education or related ones like international schools mean. In this context, Murphy (2000: 6) pointed out: "No one has so far come up with a definition of 'international school' that does not exclude some schools which consider themselves international, and does include others which may not [...]."

In her definition on schools that explicitly use the attribute "international" in their title, Hornberg (2010: 154) differed between the following types:

- International schools in the form of schools abroad with elements of private schools, that are founded by a country in another country abroad and that award the curriculum as well as the degree of the founding country.
- International schools in the form of private schools that offer the curriculum and the degree of the host state and that offer one or multiple foreign curricula or degrees.
- International schools in the form of private schools that offer international or foreign curricula or degrees (e.g., international baccalaureate).
- State schools that offer their students to follow international branches in addition to the national curricula and degrees.

In the following, general development tendencies of the international school segment will be presented in more detail. On the one hand, these developments refer to the growth and increasing differentiation of international schools. On the other, they refer to their form of education. In the second part, special focus will be placed on the international state of research on international schools. Further, research deficits will be shown. Finally, there will be a reflection on theoretical contexts [e.g., the concept of "transnational social space" developed by Beck (2000)] and to research perspectives to this research field.

Development tendencies of the international school segment

As no exact criteria exist on which schools are defined as international schools, it is difficult to determine their exact number. Nevertheless, there is no doubt that their number has been constantly increasing. Whereas in the mid-1960s their number was estimated at around 50, this had risen to about 1000 by the 1990s (Hayden & Thompson, 1995) and around 5200 in 2009 (Brummitt, 2009). The first school to use the attribute "international" in its title was the "International School of Geneva" or "École Internationale de Genève" founded in 1924 in Geneva. Mainly

²⁶² This contribution is based on a research project entitled "A internacionalização da educação das elites em Portugal. Um estudo qualitativo sobre colégios internacionais na Grande Lisboa" (CIES-IUL, Martin-Luther-University Halle-Wittenberg) and funded by the Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

children of diplomats or employees from organisations linked to the United Nations attended the school, which still exists and still constitutes one of the biggest international schools worldwide with three locations in Geneva and about 4000 students of all nationalities. Like the "United Nations International Schools" (UNIS) founded in 1947 by the United Nations in New York, the school acted as a model for international schools founded later.

After the Second World War, the number of international schools constantly increased and many were founded as parent-run cooperatives responding to a local need for such schools (Hayden, 2006). Two main explanatory approaches for this increase can be identified. On the one hand, there existed a normative motive for their creation which aimed at promoting an intercultural dialogue and thus at contributing to a better international understanding and to peace in the world. The understanding of education formulated in UNESCO's Universal Declaration of Human Rights in 1948 is an example of the normative motive of founding these schools:

Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace. (UNESCO, 1948)

A cooperation began in the 1960s between the few international schools around that time and UNESCO, and also UNESCO organised the first international conferences for representatives of these schools. Another explanatory approach is located on a pragmatic level related to an increasing migration of highly qualified employees in global companies since the 1950s and the need for internationally compatible courses of education for the children of these employees. The two explanatory approaches do not exclude each other, but can rather be regarded as complementary.

What is fundamental in order to understand the field of international schools is the fact that there are a number of organisations of private companies partially recognised as non-profit organisations in the context of international schools, such as for example the International Schools Association (ISA) and the International Baccalaureate (IB). One object of the foundation of these organisations is the effort to standardise due to the variety of international schools, such as for example the introduction of an international curriculum or an internationally compatible higher education entrance qualification.

The number of schools can be determined by their memberships in these organisations. Thus, in 2003 there were 1569 schools worldwide following the IB curriculum in their formation, in 2008 they were already 2336 (Hornberg, 2010: 166) and presently 4267 (IB, 2015).

Besides the growing number of international schools, a further differentiation of this type of school can be observed. One example is the foundation of international schools in countries like China, Dubai and Thailand that copy in the form of so-called satellite "schools" (Bunnell, 2008) the model of English public schools such as for example Dulwich, Haileybury and Harrow in the respective countries by reconstructing the school buildings of the English original or imitating school uniforms. The first of these schools was Dulwich College built in 1996 in Thailand. These schools – by means of offering a "western" education – try to contribute to the reproduction of the social status of the families attending these schools (Bunnell, 2008). Furthermore, commercially orientated groupings of international schools are arising more and more, for example the Nord Anglia Group and Global Education Management Systems (GEMS) in economically highly developed areas like Hong Kong and Shanghai.

In this context one more line of development can be observed. The "traditional" international schools were established first and foremost for globally mobile families. These families represent a transnational elite characterised by the possession of "symbolic capital of education and language" which would "enable them to move freely, offering relatively easier access to border crossing and citizenship" (Bryceson & Vuorela, 2002: 8). Ball and Nikita (2014: 82) call them a "global middle class" and a "burgeoning, mobile, post-national middle class who operate on a global scale".

A recently observable tendency is international schools not only being in demand by a mobile global elite, but also by non-mobile middle-class families, resident in the respective countries like in the case of the "satellite schools" (Bunnell, 2008). These parents want to give their children an advantage on the international education market by enabling them to attend such schools. On the one hand, these families expect an advantage by achieving

international degrees like the IB diploma in order to have for example better chances of accessing top international universities (e.g., MacKenzie et al., 2003). On the other hand, an English-medium education is said to improve employment opportunities in a global world market, which is also a reason why international schools are more and more in demand (e.g., MacKenzie et al. 2003; Hayden 2011).

Along with a more diversified student population of international schools and related expectations the educational forms and concepts of these schools are also changing. Whilst the “traditional” international schools claimed more the idea of an “ideological promotion of international peace and understanding”, in the course of increasing globalisation and marketisation a shift can be observed towards a rather pragmatic education. This education aims primarily at preparing the children of these families for entry to a renowned university and for a high professional position, and is therefore contributing to the social and cultural reproduction of the mobile but also the non-mobile middle class (Vieira, 2003: 555ff.; Resnik, 2008: 148; Hayden, 2011: 221).

State of research on international schools and the research desiderata

Firstly, it can be observed that despite the increasing number of international schools worldwide and also related heightened public awareness, a research deficit can be identified especially on the level of empirical consistent studies.

Empirical studies, mainly with a quantitative-oriented research design, can be found mostly in the Anglophone space, where the research on international schools is more developed. The work of the research group at the Centre for the study of Education in an International Context (CEIC) at the University of Bath has taken centre stage since the 1990s. Its studies were based primarily on the results of questionnaires about the experiences and perceptions of school programs on the part of pupils (Hayden & Thompson, 1995, 1997; Hayden et al., 2000; Wilkinson & Hayden, 2010) and teachers (Hayden & Thompson, 1998; Hayden et al., 2000). In relation to the attitudes of pupils towards ‘international education’ it could be shown that their highest priority is the acquisition of an internationally compatible higher education entrance qualification, which indicates a strongly pragmatic orientation in relation to international education (Hayden & Thompson, 1997: 474ff.; Hayden, 2011: 219ff.) In this context, the acquisition of English language played a central role. In more recent studies Hayden et al. (2000) determined that pupils and teachers associated ‘being international’ with aspects such as ‘international mindedness’, ‘second language competence’, ‘flexibility of thinking’ and ‘tolerance and respect for others’. Further, the perspective of the parents especially in relation to questions of school choice was investigated in these studies (MacKenzie et al., 2001, 2003).

Besides the empirical studies more descriptive studies can be found on the global landscape and development of international schools (e.g., Hayden & Thompson, 2008, 2011; Bates, 2010; Bunnell, 2014) and their curricula and aims (e.g., Hayden & Thompson, 2011a, 2011b, 2012; Bunnell, 2012, 2015).

In other European countries the state of research on international schools is less developed. There are some descriptive works about the situation and development of international schools, educational aims, organisational forms and curriculum programs (e.g., Hornberg, 2010, Hallwirth, 2013) and also empirical studies, which focus on the perspectives of pupils of international schools in relation to their expectations and attitudes towards their educational path and the roles of family and peers (e.g., Macedo, 2009; Keßler et al., 2015) and the strategies of school choice of globally mobile parents (Forsey et al., 2015). Macedo (2009) investigated, in a qualitative empirical study, the construction of citizenship of young people at an international school in Portugal by analysing their expectations in relation to their personal and educational development and their ideas about future professionalism. Keßler et al. (2015) studied the school program and the educational careers and orientations of young people at an international school in Germany in a longitudinal qualitative study and concluded that there is a similar pragmatic orientation by the pupils in studying in an international context and an identification with the idea of world citizenship in the one hand, in the other, there can be found many differences in their educational orientations and perspectives (Keßler et al., 2015: 119-122). Forsey et al. (2015) focused on the strategies of school choice of globally mobile parents in Berlin analysing the online conversation threads about international schools in Berlin using an ethnographic design.

Further, some empirical studies can be mentioned which refer to international schools in areas outside Europe. In a quantitative study about international and public schools in Qatar, Kanan and Baker (2006) investigated the

educational and professional visions for the future of pupils. Song (2013) studied the social, economic and political context of international schools in South Korea and the development of these schools in becoming providers of 'global education' (Song, 2013: 136). In response to a research deficit on the children of non-mobile families who attend an international school within their own nation, Bailey (2015) confronted the research results of the analysis of the attitudes of children of host-country nationals in an international school in Malaysia in relation to the significance of international schooling together with opinions of their expatriate teachers towards this subject.

Taking an overview of the international state of research on international schools it can be summed up that, especially in the Anglophone space, some studies can be found about the spread and development, educational concepts, forms of organisation and curricula of international schools; but there is a worldwide deficit of empirical studies about international schools on the institutional level as well as on the level of the social actors in these schools. There is especially a need for longitudinal empirical studies, which examine for example the educational paths of young people at international schools or the development of their peer contexts in both, formal and informal settings (e.g., Krüger et al., 2015; Keßler et al., 2015).

Theoretical contexts and research perspectives

The research into international schools and their student body and related aspects such as the question of the mission and objective of international education that is able to give an appropriate answer to current social developments, the question of contents of international curricula or the investigation of an increasing influence of the network of non-state organisations around these schools like the International Schools Association (ISA), the International Baccalaureate (IB) or the European Council for International Schools (ECIS) comprise a rather neglected branch within Comparative Education until today. In this context, for example, theoretical concepts that would offer promising potential for the investigation of international school models are missing. Impulses come in particular from transnationalisation studies that up to now have rarely been applied in the area of school research (Krüger et al., 2015: 82).

International schools as "transnational spaces of education"?

Transnationalism considered as a research programme trying to analyse processes of a current social change has the main objective of overcoming the perspective of a methodological nationalism (e.g., Pries, 2010: 9-11). The paradigm of a methodological nationalism is based on the assumption that national societies and nation-states are "natural reference units" for the investigation of social phenomena. In contrast the research programme of transnationalism changes the perspective: The transnationalism in its stricter sense used here mainly focuses on those social phenomena and social relationships which extend above several local units in different national societies, which are relatively stable and which contain comparatively dense interactions (Pries, 2010: 10).

The borders of a nation-state as reference unit tend to blur within this new perspectivation and the focus switches towards cross-border phenomena, which can extend over several national societies. In the context of his research about work migration between Mexico and the USA in the 1990s, Pries (1996) developed the concept of "transnational social spaces".²⁶³ The concept of space does not imply herein its traditional physical meaning of a location, but primarily designates relatively stable relationships between social actors which cross national borders.

Ulrich Beck (2000) in his reflections about "What is Globalization?" picks up the concept of transnational social space by Pries (1996, 2010) and states in this context: "[...] the approach centred in transnational social spaces maintains that something new is emerging: social contexts of life and action to which Here-and-There or Both-And applies." (Beck, 2000: 28).

The concept of a transnational social space aims at the level of transnational social practices of the actors, for example in the area of communication via the internet, which enable a social proximity of people without being geographically closed. If these practices have a high level of stability and intensity, so that they are a part of the

²⁶³ Here Pries (1996: 467) referred to the concept of social space of Pierre Bourdieu (1979).

everyday life, they could be named “transnational social spaces”.²⁶⁴ An example is a transnational family, whose members are spread across the globe, but who have in their life practice durable and closed relations and constitute, for that reason, a “transnational social space”.

Because of the fact that the social actors in international schools such as pupils and teachers often belong to the globally mobile class characterised by transnational experiences in their social practices and move in transnational social spaces, the theoretical concepts of the research about transnationality could be profitable for a Comparative Science of Education dedicated to the question of international education (e.g., Teodoro, 2011).

In this context some first approaches exist which took up the concept of “transnational social space” and developed it for educational settings in the sense of “transnational social spaces of education”. Adick (2005: 262ff.), for example, characterised this concept with the following features:

- transnational social spaces of education can arise “from down”, which means from the life practice of social actors or “from up”, which means the promotion of transnational providers of education;
- they function on the basis of already existing transnational convergences and promote more convergences;
- in transnational social spaces of education, cross-border processes of education are taking place;
- transnational social spaces of education are, in comparison to national or international spaces of education, non-governmental meaning not state-controlled, but organised “privately”.

In relation to the research of international schools Hayden (2011) introduced and developed the concept of “transnational spaces of education” with reference to Beck’s (2000) theory and his concept of “transnational social spaces”. According to her, the international schools represent an answer to globalisation processes and “the aspirations of global knowledge workers for their children” (Hayden, 2011: 212).

Research perspectives

As shown before, in the area of the research about international schools especially empirical studies are missing, which investigate these schools and their environment in an institutional level, but also the perspectives of the pupils and their families and teachers of these schools.

In the following, some reflections will be developed about subjects and perspectives regarding the empirical field of international schools, where there is a special need for further research:

1. In the last few years the composition of pupils who attend international schools has changed. Besides the population of children of globally mobile families, there appears to be a group of non-mobile host-country nationals with a higher social-economic background, who intend to secure for their children a good position in a globalised world, providing them an international education with an internationally recognised diploma. Especially this new-emerging social group in international schools, their educational paths and their family and peer life, needs further research.
2. The growth of the segment of the international schools is accompanied by a stronger diversification of these schools. New international school models are emerging as the private groupings of international schools like the Nord Anglia Education or the Phorms Education. The heterogeneity of the field of the international school models is a domain for further research. Also fruitful as a research perspective are the different meanings of the term “international” associated with these different school forms.

²⁶⁴ Pries (2010: 29ff.) ideal-typically created two more levels of transnational phenomena characterised by a lower intensity and stability than the “transnational social spaces”: the “transnational relations” and the “transnational networks”.

3. Besides the changing population of these schools and the emergence of new types of international schools, changes in the educational forms and concepts, which characterise these institutions, can be also observed. Greater emphasis is given to the pragmatic dimension of international education, for instance to gain better access to the most reputed international elite universities. A further research about the educational concepts of these schools as “transnational spaces of education” could be fruitful. Questions are also emerging about the paradigm of an English-medium and Anglo-centric form of education and what this means for the cultural and linguistic diversity.
4. Another research perspective, regarding the rapid spread of international school models worldwide, is related to the possible impact of this development to the national education systems. What does it mean for the national education when not only families with a transnational background attend these schools, but also the privileged domestic groups who can afford this education?
5. Related to this question is a need of research on new forms of social inequality caused by the spread of international schools. Is there a danger, as Hayden (2011: 221) pointed out, of “a growing educational gap between social groups and thus to growing inequality in societies”, caused by the growth of the sector of international school models?
6. A research deficit can also be found regarding the environment of these schools. There is, for example, a need of research about the influences if the network of the non-governmental, partly privately organised, as the International Baccalaureate (IB), International Schools Association (ISA) or the International School Services (ISS) on the development of the international schools. Also the relation of international organisations as the OECD or the UNESCO to international schools, including a historical perspective, is a research perspective for this field.

Bibliographical references

- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 11(2), 243-269.
- Bailey, L. (2015). The experiences of host country nationals in international schools. A case-study from Malaysia. *Journal of research in international education*, 14(2), 85-97.
- Ball, S., & Nikita, D. (2014). The global middle class and school choice: A cosmopolitan sociology. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 81–93.
- Bates, R. (2010). *Schooling internationally: Globalisation, internationalisation and the future for international schools*. Abington: Routledge.
- Bates R. (2012). Is global citizenship possible, and can international schools provide it? *Journal of research in international education*, 11(3), 262-274.
- Beck, U. (2000). *What is globalization?* Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éd. De Minuit.
- Brummitt, N. (2009). Facing up to global recession. *IS Magazine*, 13-14.
- Bryceson, D. F., & Vuorela, U. (2002). Transnational families in the twenty-first century. In D. F. Bryceson & U. Vuorela (Eds). *The transnational family: New European frontiers and global networks* (pp. 3-30). Oxford, New York: Berg.
- Bunnell, T. (2008). The exporting and franchising of elite English private schools: The emerging ‘second wave’. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(4), 383-393.
- Bunnell, T. (2012). *Global education under attack: International Baccalaureate in America*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Bunnell T. (2014). *The changing landscape of international schools: Implications for theory and practice*. Abington: Routledge.
- Bunnell, T. (2015). The rise and decline of the International Baccalaureate Diploma Programme in the United Kingdom. *Oxford Review of Education*, 41(3), 387-403.
- Forsey, M., Breidenstein, G., Krüger, O., & Roch, A. (2015). Ethnography at a distance: globally mobile parents choosing international schools. *International Journal of qualitative studies in education*, 28(9), 1112-1128.
- Hallwirth, U. (2013). Internationale Schulen. In A. Gürlevik, C. Palentien, & R. Heyer (Eds.). *Privatschulen versus staatliche Schulen* (pp. 183-195). Wiesbaden: Springer.
- Hayden, M. (2006). *Introduction to international education. International schools and their communities*. London: Sage.

- Hayden, M. (2011). Transnational spaces of education: the growth of the international school sector. *Globalisation, societies and education*, 9(2), 211-224.
- Hayden, M., & Thompson, J. (1995). Perceptions of international education: a preliminary study. *International review of education*, 45(5), 389-404.
- Hayden, M. & Thompson, J. (1997). Student perspectives on international education: a European dimension. *Oxford review of education*, (23)4: 459-478.
- Hayden M and Thompson J (1998) International education: perceptions of teachers in international schools. *International review of education* 44(5/6): 549-568.
- Hayden, M., & Thompson, J. (2008). *International schools - Growth and influence*. Paris: UNESCO.
- Hayden, M., & Thompson, J. (Eds.). (2011a). *Taking the IB Diploma Programme Forward*. Woodbridge: John Catt Educational Ltd.
- Hayden, M., & Thompson, J. (Eds.) (2011b). *Taking the MYP Forward*. Woodbridge: John Catt Educational Ltd.
- Hayden, M., & Thompson, J. (Eds) (2012). *Taking the IPC Forward: Engaging with the International Primary Curriculum*. Woodbridge: John Catt Educational Ltd.
- Hayden, M., Rancic, B., & Thompson, J. J. (2000). Being international: student and teacher perceptions from international schools. *Oxford review of education*, 26 (1), 107-123.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- Internationale Baccalaureate. (2015). *Facts and figures*. Retrieved November 29, 2015, from <http://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/>
- Kanan, H. M., & Baker, A. (2006). Influence of international schools on the perception of local students in individual and collective identities, career aspirations and choice of university. *Journal of research in international education*, 5(3): 251-266.
- Keßler, C., Krüger, H.-H., Schippling, A., & Otto, A. (2015). Envisioning world citizens? Self-presentations of an international school in Germany and related orientations of its pupils. *Journal of research in international education*, 14(2), 114-126.
- Krüger, H.-H., Keßler, C., Schippling, A., & Otto, A. (2015). Internationale Schulen in Deutschland. Schulprogrammtische Ansprüche und biographische Orientierungen von Jugendlichen. In M. Kraul (Ed.), *Private Schulen* (pp. 79-97). Wiesbaden: Springer VS.
- Macedo, E. (2009). *Cidadania em confronto. Educação de jovens elites em tempo de globalização*. Porto: CIEE/Livpsic.
- MacKenzie, P., Hayden, M., & Thompson, J. (2001). The third constituency: parents in international schools. *International Schools Journal*, XX(2), 57-64.
- MacKenzie, P., Hayden, M., & Thompson, J. (2003). Parental priorities in the selection of international schools. *Oxford review of education*, 29(3), 299-314.
- Murphy, E. (2000). *Questions for the new millennium*. *International Schools Journal*, 19(2), 5-10.
- Pries, L. (1996). Transnationale soziale Räume. Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexiko-USA. *Zeitschrift für Soziologie*, 25(6), 456-472.
- Pries, L. (2010). *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Resnik, J. (2008). The construction of the global worker through international education. In J. Resnik (Ed.). *The production of educational knowledge in the global era* (pp. 147-167). Rotterdam: Sense Publishers.
- Song, J. J. (2013). For whom the bell tolls: globalisation, social class and South Korea's international schools. *Globalisation, societies and education*, 11(1): 136-159.
- Teodoro, A. (2011). *A educação em tempos de globalização neoliberal. Os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília: Liber Livro.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*. Retrieved November 29, 2015, from www.unesco.org/education/information/50y/nfsunesco/doc/human-rights.htm.
- Vieira, M. M. (2003). *Educar herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wilkinson, V., & Hayden, M. (2010). The International Baccalaureate Diploma and student attitudes: An exploratory Study. *Journal of research in international education*, 9(1), 85-96.

A EXPERIÊNCIA DE MOBILIDADE DE LONGA DURAÇÃO EM ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO. CONTRIBUTOS PARA A SUA FORMAÇÃO CULTURAL E PSICOSSOCIAL

Maria Isabel Bettencourt Amorim
Escola Secundária de Felgueiras

Ariana Cosme
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

Introdução

O acompanhamento direto de alunos portugueses e estrangeiros do Ensino Secundário no âmbito da Comunidade Europeia, em situação de deslocação em escolas de outro país, por um período de três meses, deu origem a uma experiência que tive oportunidade de partilhar com alunos, professores orientadores e monitores, docentes e alunos das escolas envolvidas. As dificuldades e ganhos de tal experiência suscitaram a vontade de sistematizar vivências, fundamentar realidades e avaliar procedimentos. Acredito que tal estudo sobre as implicações do ensino numa escola estrangeira, num período superior a dois meses, numa idade tão precoce (14 a 20 anos) e psicologicamente vulnerável, do ponto de vista do desenvolvimento pessoal e social, deve ser aprofundado e poderá ser útil para fundamentação de políticas educativas e definição de procedimentos.

Interessa-nos analisar, compreender e refletir criticamente sobre esta oportunidade formativa oferecida pelos programas europeus de mobilidade de jovens.

Assim, à partida, pergunta-se:

Que impactos psicossociais e culturais têm a experiência de mobilidade individual de longa duração nos alunos adolescentes do Ensino Secundário, no contexto dos programas europeus de mobilidade?

A mobilidade individual de alunos (admitida nos Programas Comenius MIA²⁶⁵ e ERASMUS+KA2²⁶⁶) (Comissão Europeia, Erasmus + Guia do Programa (versão em Português), 2014), que permite a mobilidade de alunos maiores de 14 anos, num período de 2 meses a um ano, constitui uma oportunidade para estudar os desafios e o impacto das experiências de diversidade cultural na formação dos jovens, analisando até que ponto tais experiências constituem um contributo para o desenvolvimento pessoal desses jovens e da própria cidadania europeia ativa.

Outras alternativas de pesquisa residem nas iniciativas da *American Field Service (AFS)*, representada em Portugal pela "Intercultura–AFS Portugal" (AFS, 2013). Esta instituição, líder na área dos intercâmbios culturais internacionais, promove em Portugal intercâmbios de alunos do Ensino Secundário desde 1956 e apresenta uma vasta experiência que será uma mais-valia para este trabalho.

Finalmente, as experiências espontâneas de mobilidade, não sustentadas por programas subsidiados, mas chanceladas pelas escolas envolvidas são, numa altura de abrandamento deste investimento por parte da Comissão Europeia, uma outra oportunidade de pesquisa.

Trata-se de um estudo que é sustentado nas seguintes temáticas concetuais:

²⁶⁵ O Programa Comenius MIA (Mobilidade Individual de Alunos) foi um projeto criado por iniciativa da Comissão Europeia no âmbito do programa mais alargado, o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida que teve vigência entre os anos de 2007-2013.

²⁶⁶ O ERASMUS+ é o programa da Comissão Europeia, no domínio da Educação, Formação, Juventude e Desporto, no período entre 2014 e 2020.

- A adolescência como etapa singular do desenvolvimento do indivíduo – Jean Piaget (1974) e Erik Erikson (1968);
- Socio-Construtivismo: A função social da aprendizagem e a importância das experiências educativas no grupo; – Vygotsky (1991), Bronfenbrenner (1996), Isabel Menezes (1999), Bruner (2000), Rogoff (2003);
- Educação Intercultural e Identidades Culturais num Contexto Multicultural (Europeu) - Boaventura Sousa Santos (2003);
- Pedagogia da Autonomia – Paulo Freire (1996);
- Paradigma da Comunicação: Autonomia e protagonismo cultural dos alunos no seio de comunidades de aprendizagem – Ariana Cosme e Rui Trindade (2010; 2013);
- Os Programas de mobilidade de jovens.

Os objetivos da investigação são, nesta fase: (i) Compreender e analisar as implicações das experiências de Mobilidade de Longa Duração no desenvolvimento cultural e psicossocial dos adolescentes, em idades dos 14 aos 20 anos; (ii) Avaliar as principais dificuldades encontradas pelos alunos envolvidos nestes projetos e perceber, até que ponto elas dificultam o sucesso destes programas.

As razões que justificam este estudo são essencialmente: a) refletir criticamente sobre motivações e ideologias subjacentes a práticas de intercâmbio e mobilidade de alunos adolescentes; b) sensibilizar alunos, professores e gestores para a importância da oportunidade cultural destas iniciativas e auxiliá-los na condução das mesmas; c) contribuir para a sistematização de procedimentos que possam conduzir para uma maior eficácia destes projetos, no sentido de aproveitar as virtualidades já reconhecidas (aprofundamento da prática cidadã e consolidação das competências académicas) e ultrapassar as dificuldades que lhe são inerentes; d) contribuir junto das entidades promotoras destes programas de mobilidade juvenil, para uma fundamentação sustentada das suas iniciativas e para a possibilidade de melhoria do guião de procedimentos.

O artigo que se apresenta está estruturado em três partes. Numa primeira parte, procura-se contextualizar os programas de mobilidade em análise e que constituem o suporte empírico deste trabalho. Numa segunda parte, procura-se realizar uma contextualização teórica, metodológica, onde se define o paradigma que se pretende seguir, se esboça o desenho da investigação, se define a amostra e se faz uma breve apresentação dos instrumentos de observação e das modalidades de análise dos dados. Numa terceira parte, apresentam-se dados preliminares, resultantes da análise de um questionário a que foram submetidos os alunos do projeto Comenius MIA, no ano letivo 2013-14.

Contextualização empírica

O Programa Comenius

O Programa Comenius que esteve em vigor até ao ano letivo 2013-14, visava melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário (PROALV A. n., 2014). Estas atividades desenvolveram-se nos Estados-Membros da União Europeia, nos países EFTA-EEE (Islândia, Liechtenstein, Noruega, Suíça), na Turquia e nos países e territórios ultramarinos pertencentes à Comunidade Europeia.

Os objetivos fundamentais destes projetos prenderam-se com duas ordens de fatores:

- Desenvolver o conhecimento e sensibilizar os jovens e o pessoal educativo para a diversidade e para o valor das culturas e das línguas europeias;
- Ajudar os jovens a adquirir as aptidões e as competências básicas de vida, necessárias ao seu desenvolvimento pessoal, à sua futura vida profissional e a uma cidadania europeia ativa.

- O Programa Comenius incluía dois tipos de ações descentralizadas e, portanto, geridas pela Agência Nacional – Programa Aprendizagem ao Longo (AN PROALV):
- Parcerias entre Escolas Multilaterais; Parcerias entre Escolas Bilaterais e Parcerias Comenius Regio;
- Mobilidades Individuais - Bolsas de Formação Contínua para Pessoal ligado à Educação Escolar; Assistentes Comenius; Acolhimento de Assistentes Comenius e Mobilidade Individual de alunos (MIA).

A Mobilidade Individual de Alunos (MIA)

A mobilidade individual de alunos (MIA) permitia aos alunos do ensino secundário frequentarem uma escola de acolhimento no estrangeiro por um período de três a dez meses. Esta iniciativa visava melhorar o conhecimento dos alunos sobre a diversidade de culturas e línguas europeias e ajudá-los a adquirir as competências necessárias para o seu desenvolvimento pessoal. Tinha igualmente por objetivo reforçar a cooperação entre as escolas participantes. Os alunos participantes, selecionados pelas escolas, tinham de ter uma idade mínima de 14 anos e estar inscritos em regime de tempo completo (PROALV A. n., 2014).

A Experiência de estudo de alunos menores no estrangeiro por um período mínimo de três meses suscitou a criação de uma logística muito complexa (Comissão Europeia, 2012) que tinha como protagonistas os seguintes intervenientes:

O **professor orientador do país de origem** a quem cabia, entre outras funções estabelecer a ligação Escola de Acolhimento (EA) /Agências Nacionais (AN) /Escola de Envio (EE) / aluno e família e, se necessário, os pais ou responsáveis, incluindo a transmissão de informações e documentos;

O **aluno** a quem cabia elaborar e assinar o contrato de estudos com a EE e EA, agir em conformidade e redigir um relatório final, cuja análise vai ser o objetivo deste trabalho

O **coordenador da escola de acolhimento**, a quem cabia funcionar como elo de ligação entre EA/ANA/EE/ aluno e família e, se necessário, os pais ou responsáveis (incluindo a transmissão de informações e documentos).

As responsabilidades dos intervenientes são muito alargadas, o que se explica tendo em conta o facto dos alunos em causa serem menores.

Os intercâmbios promovidos pela PROALV em Portugal, no âmbito do projeto.

Comenius MIA, tiveram apenas dois anos de aplicação. O primeiro foi em 2011-12, envolveu sete escolas, em que participaram quinze alunos portugueses e dezassete estrangeiros. O segundo foi em 2012-13 e participaram doze escolas nacionais, quer como escolas de envio (participaram 44 alunos portugueses), quer como escolas de acolhimento de alunos estrangeiros (receberam 47 alunos). A experiência já terminou, mas existe já um número considerável de alunos, professores e famílias envolvidos, com experiências muito díspares, que poderão contribuir para um conhecimento mais apurado das implicações deste tipo de programas.

A prática do *Outgoinge Incoming* em estudantes

A presença em escolas estrangeiras de alunos por um período de 3 a 12 meses tem já alguma tradição associada aos projetos ERASMUS, no Ensino Superior. O Protocolo ERASMUS, "Ação ERASMUS" ou ainda "Programa ERASMUS" foi estabelecido em 1987 e foi um programa de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes e docentes do Ensino Superior entre estados membros da União Europeia e estados associados, e que permitiu a alunos universitários estudar noutro país por um período de tempo entre 3 e 12 meses. O objetivo do programa ERASMUS foi encorajar e apoiar a mobilidade académica de estudantes e professores do ensino superior, nos países do espaço económico europeu.

O intercâmbio de alunos do Ensino Secundário não tem grande tradição na Europa, embora seja já prática habitual no continente americano desde a Segunda Guerra Mundial. Na sequência do conflito mundial, seguiram-se

iniciativas para promoção da paz e compreensão entre os povos e entendeu-se que uma das formas de promover a harmonia e evitar novos conflitos seria promover iniciativas de intercâmbio de jovens e famílias, para uma Aprendizagem Intercultural e Educação Global.

Uma das instituições que promoveu essas iniciativas foi a AFS, instituição representada em 56 países e com sede em Nova Iorque – EUA, que é representada em Portugal pela “Intercultura–AFS Portugal” (AFS, 2013) Esta instituição, em Portugal, promove intercâmbios de alunos do Ensino Secundário desde 1956, embora numa escala reduzida. A nível internacional, a AFS promove intercâmbios que envolvem, hoje, mais de 50 países dos 5 continentes, incluindo a República Popular da China e a Rússia (idem). Esta instituição, além de apoiar presentemente os alunos nos seus próprios programas, desempenhou também um papel fundamental na preparação de alunos e professores envolvidos nos Projetos Comenius MIA, promovido pela PROALV, utilizando o *savoir-faire* da larga experiência com alunos desta faixa etária.

A Educação Intercultural e os intercâmbios

A experiência dos intercâmbios suscita essencialmente o estudo da problemática associada à Educação Intercultural. Esta é entendida pela AFS como o “Processo que move os seres humanos, os corpos e os corações – para uma maior consciência da sua própria cultura – valores, atitudes, relações – através da imersão numa outra cultura ou referente” (AFS, 2013).

A ênfase da Educação Intercultural é dada sobretudo à sua carga de Educação para a Cidadania, uma vez que permite, pelo conhecimento mútuo, “reconhecer igual valor às culturas que coexistem”. Os intercâmbios estruturados possibilitam “a imersão do indivíduo numa cultura de acolhimento, enquanto sustentam cada indivíduo no desenvolvimento da sua competência intercultural. O objetivo de um programa de intercâmbio é incentivar o indivíduo a mudar no sentido de um maior entendimento e aceitação da diferença, de forma a tornar-se competente no contacto com “o outro” e a sua maneira de viver” (idem).

Assim, a Aprendizagem Intercultural acaba por ser mais do que um conjunto de conhecimentos; é um novo “estado de espírito” que acompanhará o indivíduo em todas as suas futuras experiências interculturais. Tal “estado de espírito” beneficiará não só os próprios indivíduos envolvidos como a sociedade em que estão inseridos, uma vez que os primeiros serão potenciais promotores de relacionamentos mais tolerantes, construtivos e abertos à inovação e à diferença.

Contextualização metodológica

A opção pelo paradigma

A consciência da complexidade da ação educativa levou-me à necessidade de um método de investigação que respeitasse essa complexidade e se aproximasse o mais possível da mesma, sem, no entanto, a tornar inacessível e incompreensível.

A leitura de Laborinho Lúcio (Lúcio, 2008) e, sobretudo, de João Amado (Amado, 2014) permitiram-me ganhar consciência dos desafios epistemológicos com que se defrontam as ciências humanas e sociais e, sobretudo, as ciências da educação. Fui amadurecendo a ideia de que “a ação e realidade humanas se constituem em fenómenos tão complexos que a sua simplificação em variáveis manipuláveis, como o pretende a investigação hipotético-dedutiva, não seria suficiente nem adequada para a sua abordagem” (Amado, p. 41).

Nesta altura da pesquisa, tendo em conta o meu “regime de verdade” e “critério de cientificidade”, manifesto a minha adesão a um paradigma que os autores designam de fenomenológico-interpretativo ou idiográfico (Amado, p. 30).

Tal paradigma confere “uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (Denzin & Lincoln, 2003, p. 13) Assume-se ainda a consciência da “natureza socialmente construída da

realidade, a íntima relação entre o investigador e o que é estudado, e os constrangimentos situacionais que dão forma à investigação” (ibidem).

A preocupação central da investigação é procurar compreender “intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções, etc.” (Amado, p. 40) que os sujeitos da minha investigação (alunos) colocam nas suas ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem.

Desenho da investigação

Definida esta posição, optei por realizar, em conformidade, um estudo de caso sobre os adolescentes envolvidos em mobilidades de longa duração, com base no paradigma fenomenológico-interpretativo. Tal conceção paradigmática faz com que esta investigação tenha um cariz qualitativo.

Sendo um olhar aprofundado de uma realidade, o estudo de caso é apontado por José Carlos Morgado como uma escolha apropriada para os investigadores que se dedicam a temas relacionados com a escola e com as suas práticas (Morgado, 2012, p. 57).

A primeira dificuldade definida por João Amado (Amado, 2014) para o investigador, quando opta por esta estratégia de investigação, é a demarcação clara e precisa das fronteiras do caso que tem de possuir uma delimitação natural e integridade fenomenológica. Nesse sentido, **escolhi como caso os alunos adolescentes sujeitos a mobilidade de longa duração**. Estes alunos têm em comum a experiência e a faixa etária, entre os 14 e os 20 anos e podem ser de diferentes nacionalidades, mas esta experiência cria neles uma sensação de pertença a um grupo, bem visível nos encontros em que participei e nos contactos que já estabeleci. Naturalmente que cada aluno vive uma experiência diferente, tendo em conta as suas características próprias e o contexto em que a experiência acontece, mas considero que existem denominadores comuns que permitirão encarar o conjunto dos alunos estudados como um todo coerente.

Nesta investigação, pretendemos ter em conta os princípios orientadores e os desígnios da metodologia qualitativa, preocupada com a “recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam conhecer essa realidade” (Afonso, 2005, p. 14).

Identifico-me com Bogdan e Biklen (1994), no que diz respeito ao papel-chave e determinante do investigador na pesquisa. Valorizando as percepções dos atores, pretendo desenvolver a investigação de forma *descritiva crítica*. Os dados recolhidos terão um carácter subjetivo, e, portanto, a análise será feita de forma indutiva, valorizando as características dos sujeitos e contextos.

Questões norteadoras

Procurando agora clarificar o fenómeno que pretendo estudar, a partir deste desenho metodológico, defino, de seguida, as questões norteadoras da investigação para o estudo referente a esta comunicação. Tentei aproximar-me das intenções e significações subjacentes aos sujeitos da minha investigação, procurando compreender crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas e concepções:

- Que sentimentos dos alunos visados estão associados à realização da mobilidade?
- Qual a percepção dos alunos visados sobre as condições pessoais, familiares e escolares que acontecem durante a mobilidade?
- Qual a avaliação dos alunos visados sobre o impacto da experiência?

População/amostra da investigação

Tendo em conta os objetivos e questões de investigação, defini como amostra para esta comunicação os seguintes atores:

- Alunos portugueses envolvidos no programa MIA em 2013-14.

Trata-se de 44 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, em que metade dos alunos eram meninos (22) e metade meninas (22).

Os alunos em causa são oriundos de múltiplas regiões do país e fizeram a sua estadia de **três meses** na Eslovénia (3), Espanha (4), Itália (8), Bélgica (9), França (2), Polónia (4) e Hungria (11) ou de **quatro meses** na Finlândia (2) e na Espanha (1)

Os primeiros resultados

O trabalho que se segue baseia-se na análise de 44 relatórios (ver modelo em Anexo 1), preenchidos por alunos que participaram no programa Comenius MIA no ano letivo 2013-14. Trata-se de questionários elaborados pelos promotores do projeto e gentilmente cedidos pela Agência Nacional Erasmus +.

O relatório era um dos procedimentos obrigatórios para os alunos participantes no programa e consiste num questionário de tipo misto com questões fechadas (três) sobre uma classificação geral da experiência e questões abertas sobre o desenvolvimento pessoal (3), sobre recomendações (2) e sobre justificação eventual de falhas na atribuição do apoio monetário. Nesta fase, optei por analisar apenas as questões sobre a avaliação geral da experiência e sobre o desenvolvimento pessoal.

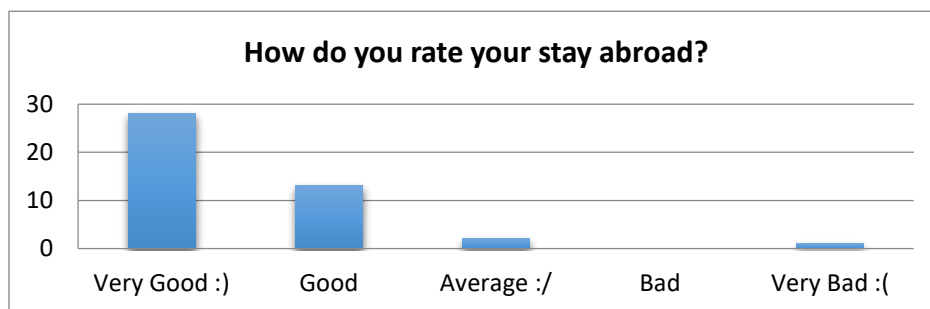
Classificação Geral da Experiência

O Relatório começava por questionar os adolescentes sobre a sua classificação geral da experiência. Utiliza questões fechadas com a escala de Likert, com cinco opções de resposta.

Avaliação da estadia

A primeira questão direcionava-os para a avaliação da estadia (gráfico 1). As respostas são expressivas: quarenta e um dos inquiridos consideram que a sua estadia foi boa ou muito boa. Só um aluno considera que foi muito má. Trata-se de um dos alunos que ficou em Itália e cujo relatório demonstra que não se integrou nem na família nem na escola. Dos dois alunos que consideram a estadia regular, um também ficou em Itália e queixa-se sobretudo da dificuldade de integração na escola e da falta de apoio dos professores nessa integração. O outro aluno ficou na Bélgica e queixa-se sobretudo da dificuldade das tarefas definidas no Acordo de Aprendizagem, da atitude da família de acolhimento e da falta de dinheiro para compensar a inadaptação ao regime alimentar dos belgas. É, no entanto, muito clara a satisfação generalizada com a experiência, patente na grande maioria dos relatórios.

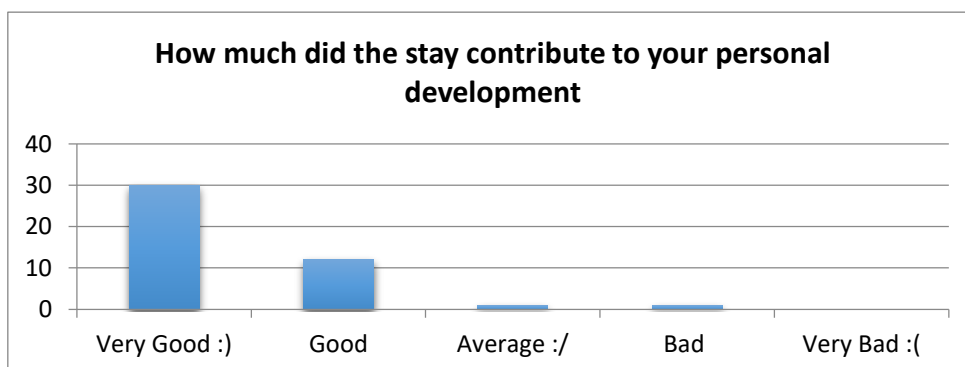
Gráfico 1 - classificação da estadia



Desenvolvimento pessoal

Quando se questiona os alunos sobre o desenvolvimento pessoal proporcionado pela experiência, as respostas ainda são mais positivas, como se pode verificar no gráfico 2. Apenas um aluno considera que o resultado foi mau (o mesmo referido no comentário ao gráfico 1 que considerou a estadia muito má). Só um aluno considerou que o desenvolvimento foi satisfatório. Esse adolescente esteve na Bélgica e queixa-se sobretudo da integração na família de acolhimento e na escola, apesar de ter considerado a estadia boa. Mas, de todos os itens sugeridos, o parâmetro do desenvolvimento pessoal parece ser o que teve mais ganhos, na perceção dos jovens.

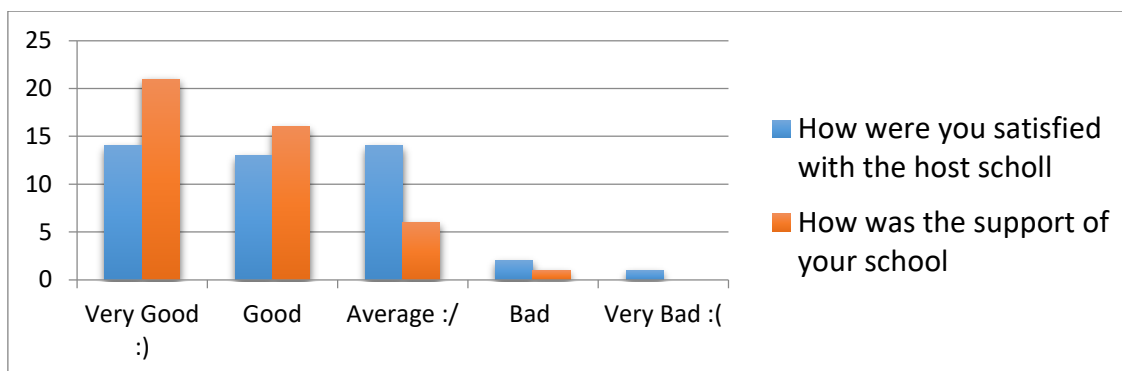
Gráfico 2- Contributo para o desenvolvimento pessoal



Relação com as escolas de origem e de acolhimento

A relação com as escolas de origem e de acolhimento parece ser um dos pontos mais sensíveis. Embora globalmente haja uma atitude de satisfação com as duas entidades (mais com a escola de origem do que com a de acolhimento), há situações reportadas de queixas sobre a falta de apoio dos professores e dificuldades de integração. As situações mais tensas são em Itália em um aluno considera que a escola de acolhimento foi muito má, mas o mesmo também considera o apoio da escola de origem mau. Outro aluno de Itália considera que a escola de acolhimento foi má, embora diga que o apoio da escola de origem foi bom. Um aluno da Bélgica também considera que a escola de acolhimento foi má (os restantes alunos que ficaram na mesma escola avaliam a escola como média), queixando-se que os professores não os apoiavam.

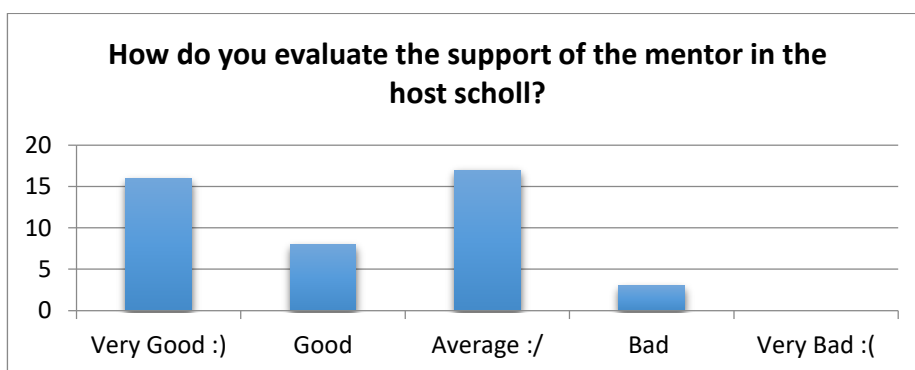
Gráfico 3 – Grau de satisfação com a escola de acolhimento e com a escola de origem



Apoio do orientador

A figura do orientador, professor que na escola de acolhimento lidera o processo e estabelece o contacto entre todas as partes envolvidas, parece, neste programa, central. Os alunos são aqui mais críticos (Gráfico 4) mas, mesmo assim, dezasseis alunos consideram o seu apoio muito bom (um da Eslovénia, dois da Espanha, os dois da Finlândia, um da Bélgica, da zona de língua holandesa, e dez dos onze alunos que ficaram na Hungria). Quando avaliamos estes projetos nos outros itens, verificamos que são globalmente muito positivos. As avaliações negativas foram dadas a dois mentores italianos e um belga, da zona francófona.

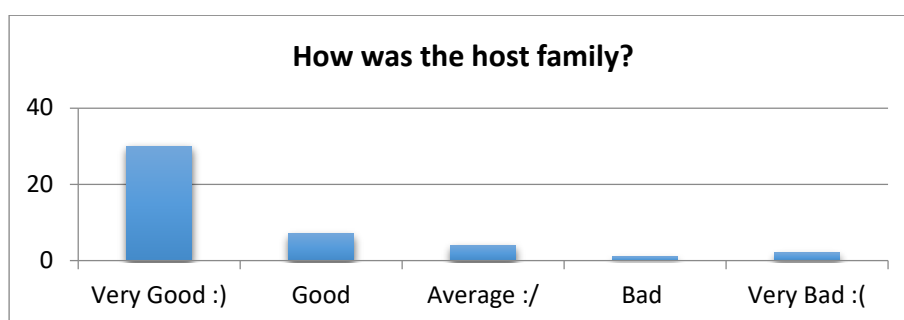
Gráfico 4 - Avaliação do orientador



Família de acolhimento

A família de acolhimento parece também ser um elemento fundamental para o sucesso da experiência. Trinta alunos revelam-se muito felizes com a família, o que corresponde também a um grau de satisfação muito grande com a experiência. Os alunos que se queixam da família de acolhimento, mostram também opiniões menos positivas sobre os outros itens. A inadaptação à família de acolhimento repercute-se necessariamente em todo o trabalho. Não podemos esquecer que se trata de alunos adolescentes, que necessariamente necessitam de apoio familiar e que estão fora de casa durante um período de, pelo menos, três meses. É o caso de dois alunos italianos, já referidos, que classificam a família de muito má. Não confirmando esta ideia, está uma menina que ficou em Espanha e que considera a sua família má, embora classifique todos os outros itens de forma positiva e muito positiva. O apoio do orientador, que ela considera "Bom", parece ter feito a diferença.

Gráfico 5 - Opinião sobre a família de acolhimento



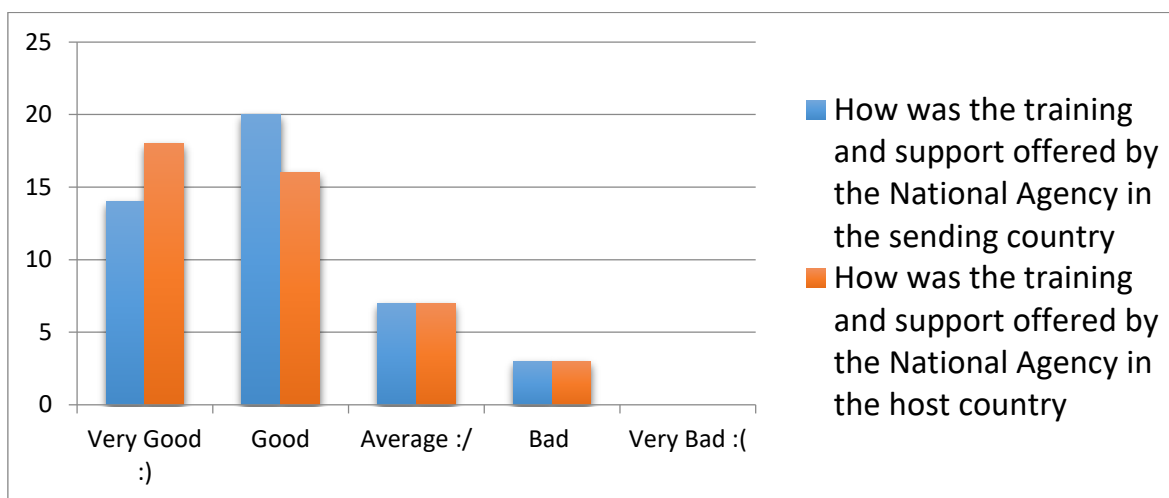
Papel das Agências Nacionais

As Agências Nacionais dos países envolvidos tomaram uma série de iniciativas de apoio aos alunos em deslocação. Essas iniciativas incluíram uma formação em *outgoing*, em Lisboa, prévia à deslocação, para alunos portugueses e professores responsáveis pelos projetos em cada escola. Incluíram também uma formação dada durante a estadia

sobre *incoming*, nas capitais dos países recetores e que se destinava a alunos estrangeiros e orientadores. Além deste apoio mais direto, as Agências Nacionais trabalhavam via email e telefone com os professores orientadores, no sentido de os apoiar em termos logísticos para que a experiência fosse o mais positiva possível.

A avaliação dos alunos é a que se apresenta de seguida. A apreciação é globalmente positiva (mais com a agência do país de acolhimento do que com a do país de origem), embora haja três alunos que classificam estas prestações de más, um de Itália que faz a mesma apreciação das duas Agências, um da França, sobre a Agência Francesa e dois de França sobre a Agência Portuguesa. Este não parece ser um item muito relevante, na perspetiva dos alunos porque não é referido nas respostas abertas.

Gráfico 6- Avaliação da Agência Nacional do país de envio e da Agência Nacional do país de acolhimento

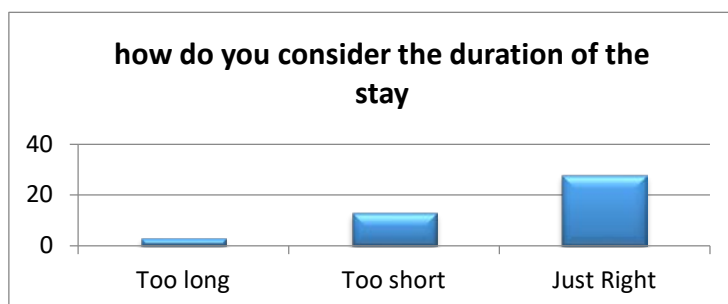


Duração da Estadia

A duração de mais de três meses da estadia é um desafio para adolescentes, tanto mais que era recomendado no guia de procedimentos que esta estadia fosse ininterrupta (Comissão Europeia, 2012, p. 48) mas a opinião dos alunos surpreendeu.

A estadia que, para a grande maioria, durou três meses, teve o tempo certo para 24 alunos. Só os dois alunos italianos que tiveram problemas consideram-na demasiado longa, bem como um aluno belga que se queixou da escola de acolhimento, do orientador e da Agência Belga. Por outro lado, dos onze alunos que estiveram na Hungria, nove consideram que a estadia foi demasiado curta. Além disso, os únicos três alunos, que tiveram quatro meses de experiência MIA (dois na Finlândia, e um aluno na Espanha) consideraram igualmente que a estadia foi curta demais. A satisfação com a experiência justifica certamente o querer continuá-la. Mas a explicação de considerar demasiado curta a estadia poderá ser, no caso da Hungria e da Finlândia, a dificuldade do idioma que exigiria mais tempo para o dominar, referida por todos os alunos que ficaram nestes países.

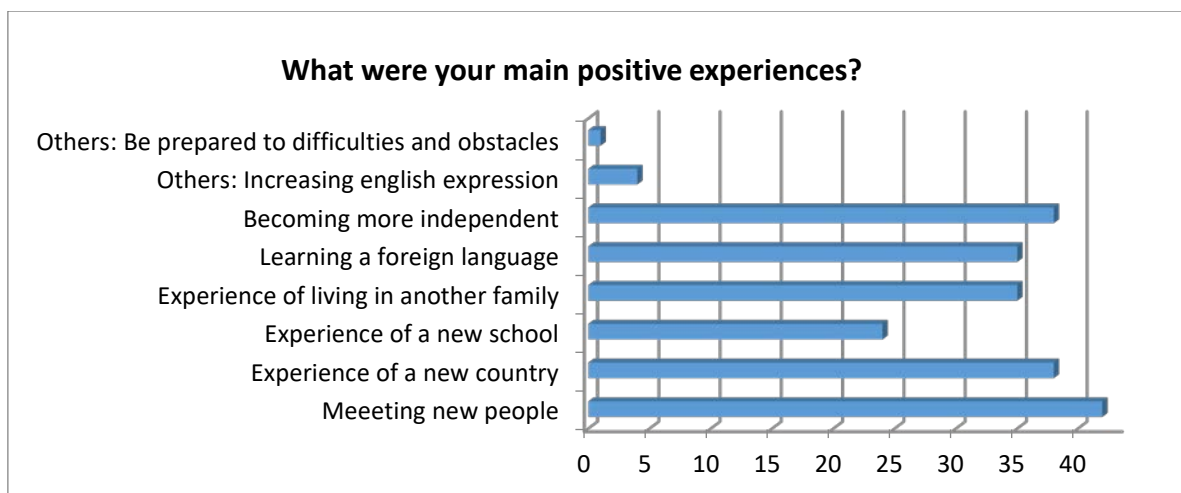
Gráfico 7- Avaliação da duração da estadia



Experiências mais positivas

O destaque das experiências positivas é claramente superior ao das negativas. Basta verificar que todos os alunos referem aspetos positivos (nos casos de menor satisfação são referidos pelo menos três aspetos positivos e há dezoito alunos que consideram muito positivos todos os aspetos sugeridos pelo relatório). Os aspetos mais positivos referidos em maior número são “conhecer novas pessoas” com 42 ocorrências (só uma das meninas que ficou em Itália e que classifica a sua estadia com o nível muito mau não o refere e uma menina que ficou na Bélgica), seguido do “tornar-se mais independente” e “experiência de um novo país” com 38 ocorrências. De destacar também os itens, “aprender uma língua estrangeira” e “experiência de viver noutra família”, assinalados por 35 alunos. A experiência numa nova escola, sendo a menos referida, tem, mesmo assim 24 registos em 44 alunos. Os quatro alunos que ficaram na Polónia acrescentam, no campo para outras experiências, que melhoraram a sua expressão em língua inglesa e preenchem todo o relatório nessa língua. Uma aluna que viveu problemas de integração durante a experiência, refere como aspeto positivo o facto de estar mais preparada para dificuldades e obstáculos.

Gráfico 8 - Experiências mais positivas

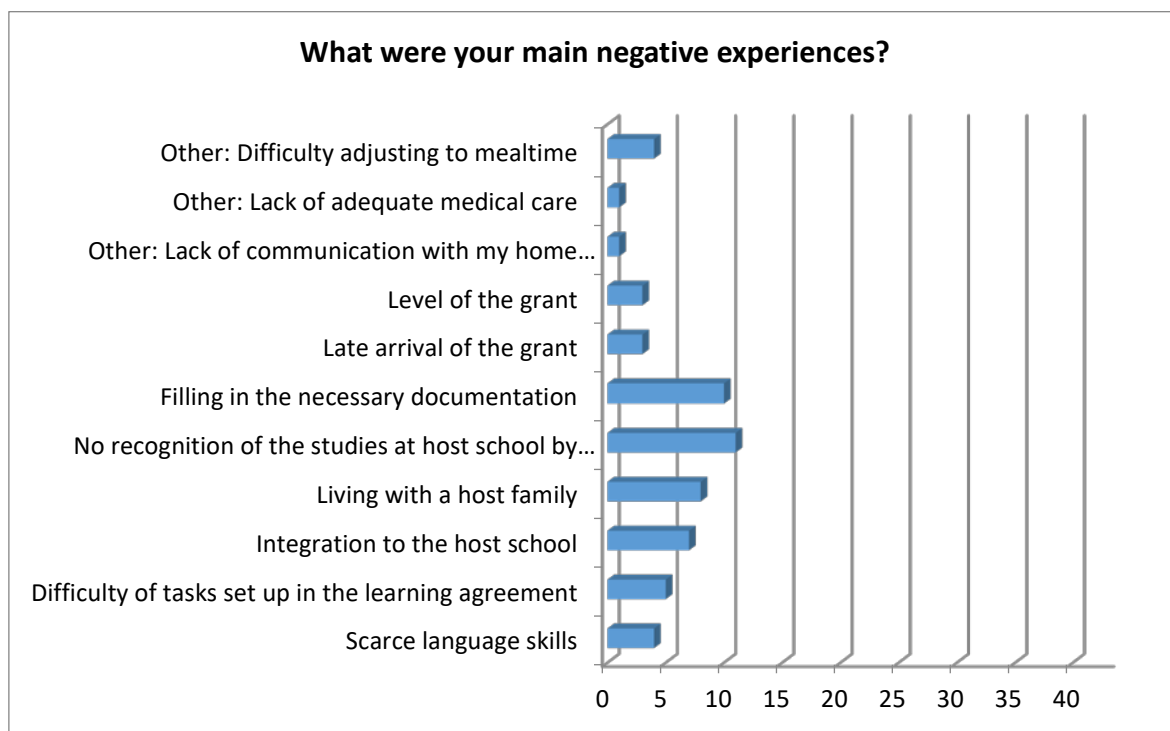


Experiências mais negativas

Relativamente às experiências mais negativas, estas têm claramente um peso menor que as positivas. Há mesmo sete alunos que não apontam nenhuma (um que ficou em Itália, um na Eslovénia, um em Espanha, um na França e três na Hungria). Para os restantes alunos, as experiências mais negativas são o “**não reconhecimento dos estudos pela escola de origem**”, referido por onze alunos, **preencher a documentação necessária**, apontado por dez alunos, **“integração na escola de acolhimento”**, destacada por oito alunos e **“viver com a família de acolhimento”**,

assinhalada também por oito alunos. De destacar, as dificuldades acrescentadas pelos quatro alunos que ficaram na Polónia e um aluno na Bélgica que, em uníssono, referem a dificuldade de se ajustar aos horários das refeições e a necessidade, que sentiram, de complementar as refeições oferecidas com refeições extra que tiveram de pagar. Isso fez com que o dinheiro previsto para bolsa de apoio, 135 € no primeiro mês e 91€ em cada mês seguinte, no caso da Polónia e 175€ no primeiro mês e 105€ nos meses seguintes para a Bélgica (PROALV A. N., 2013, p. 24) , não fosse considerado suficiente.

Gráfico 9 - Experiências mais negativas



Desenvolvimento pessoal

O relatório propõe, de seguida, aos alunos uma série de questões abertas, começando pelo tema do desenvolvimento pessoal. Os alunos têm formas muito díspares de responder, que esclarecem as respostas nas questões fechadas e ajudam a aprofundar o conhecimento do impacto da experiência, objetivo central deste trabalho.

Ganhos em conhecimentos sobre o país de acolhimento

A primeira questão diz respeito aos ganhos em conhecimento sobre o país de acolhimento (Gráfico 11).

Este parece ser um assunto muito significativo para os alunos, em que eles transmitem muitas informações, sobretudo aquelas cujas famílias de acolhimento procuraram mostrar-lhe o país e a cultura. As informações das respostas foram agrupadas em 7 categorias: sociedade, cultura/tradições, património, hábitos, geografia, gastronomia, língua.

Gráfico 10- Ganhos em conhecimento sobre o país de acolhimento



A categoria mais referida é, sem dúvida, a da cultura e das tradições. Os alunos referem a cultura (20 vezes), a História (14 vezes), o património (6 vezes), as tradições (3 vezes), as festas típicas (4 vezes), nomeando as *Fallas* de Valência, o Carnaval e a Quaresma.

Na geografia, os locais são outra categoria muitas vezes referida, nomeadamente o centro da cidade onde viviam (7), outras cidades importantes (7), nomeadamente as capitais, tendo sido referido as cidades de Madrid, Paris e de Bruxelas. O clima é um aspeto referido duas vezes e pela negativa. Uma menina que ficou na Bélgica refere que a adaptação ao clima foi muito difícil e que, inicialmente, tinha “muitas dores musculares”. Outra menina refere-se ao clima “muito quente” da Itália.

A gastronomia é outro aspeto desenvolvido. Os alunos falam das diferenças de forma positiva, mas, alguns, das dificuldades em se adaptar aos horários e regime alimentar.

A sociedade é referida também frequentemente (13 vezes). Os alunos notam as diferenças nas mentalidades, mas globalmente reagem positivamente às mesmas. Nota-se apenas algum constrangimento numa menina que ficou na Bélgica e que afirma que as mentalidades não eram o que estava à espera, contrastando a atitude da família de acolhimento com a sua, muito mais preocupada.

Quanto aos hábitos, incluí nesta categoria os costumes, a rotina diária, o modo de vida. Reporta-se sobretudo a diferença, que exigiu esforço de adaptação.

A aprendizagem da língua parece ter sido também muito importante já que é referida 11 vezes.

Mas esta questão, sendo aberta, permitiu aos alunos falar de ganhos em termos de competências pessoais que não se encaixavam nos objetivos da questão, mas que foram considerados significativos para esta investigação.

Assim, um aluno da Eslovénia referiu que aprendeu a cozinhar, que “guardou fotos dos lugares visitados” no seu notebook e que escreveu “sobre as coisas” que aprendeu.

Uma aluna de Espanha refere que amadureceu muito e uma de Itália que aprendeu a “viver sem a família”.

Um rapaz que ficou na Bélgica ao dizer que “ficou a saber mais sobre o país de acolhimento” refere que “mudou mesmo a opinião sobre o mesmo”.

Outro aluno que ficou na Bélgica refere que foi a primeira viagem sozinho, “o que foi muito fixe porque era tipo” seu chefe e que gostou porque ficou “mais independente”. Refere ainda que interagiu muito com os belgas e, por isso, pode dizer que os conhece bem. Outro aluno que ficou na Bélgica afirma que percebeu como “os valores influenciam a sociedade”.

Um aluno que teve a sua estadia em França afirma que se sentiu “em casa”, graças à família de acolhimento e amigos que fez, o que o impediu de sentir as diferenças. Outra menina que ficou em Espanha, afirma que gostou tanto da cidade que pretende voltar.

Uma das alunas que ficou na Finlândia, afirma que a experiência a fez “ver a vida de outro ponto de vista”, tornando-a “mais madura e atento ao mundo” em que vive.

Os alunos que ficaram na Hungria e que pertenciam a um grupo numeroso (onze elementos) reportam muitas informações relevantes. Dois meninos e uma menina afirmam que fizeram “muitos amigos”. Uma aluna diz que a experiência a ajudou a “crescer muito”. Outra ainda diz que viveu “experiências únicas”, conheceu “muitas pessoas” e teve “uma família de acolhimento fantástica”. Um outro aluno reporta que este projeto lhe abriu “muitos horizontes” para o seu futuro. A Hungria é um país muito diferente o que lhe “deu para fazer grandes comparações”. Finalmente, outro menino diz que “aprendeu muito sobre a Hungria pelas viagens e pesquisas” que fez.

Progressos Escolares / Competências em Línguas Estrangeiras

Neste capítulo, decidi juntar as respostas dadas à questão sobre progressos escolares e competências linguísticas. A razão prende-se com o facto das competências linguísticas serem referidas nas duas questões pelo que deixava de fazer sentido separá-las.

Tendo em conta as respostas, decidi criar quatro grandes categorias: a dos conhecimentos, a das competências gerais, a das competências linguísticas (que era alvo de uma questão específica) e das dificuldades.

Torna-se claro que os principais ganhos da experiência se refletem nas competências ligada à língua estrangeira. Transcrevo algumas frases que me pareceram representativas do sentimento geral dos alunos:

“O meu espanhol ficou perfeito, embora escrito não seja tão bom. Sei falar espanhol fluentemente, como a minha língua materna.”
“Acho que pude aprender mais em três meses de italiano do que poderia aprender numa escola portuguesa em dois ou três anos”
“Sobretudo em Inglês fiquei mais confiante e os resultados são melhores. Antes do intercâmbio, só sabia falar Português e Inglês. Agora sei um pouco de alemão e o suficiente de Esloveno para conversar.”
“Relativamente à língua francesa, a aprendizagem foi muito enriquecedora, pela necessidade de ser fluente no convívio direto com a sociedade”
“Utilizar a língua na escola e na família de acolhimento levou a que aprendesse muito vocabulário específico e melhorasse todas as minhas competências. Além disso, aprendi umas palavras em Valenciano.”
“Pude aprender o básico do holandês, melhorei o meu francês. (...) Tive aulas de iniciação de Holandês (...) No final já conseguia escrever um pequeno texto.”
“Aprendi japonês, graças à oferta extracurricular da Escola. Aprendi Espanhol e consigo ter uma conversa com qualquer um.”
“Aprendi muito sobre a língua Húngara, que é muito difícil. Sem prática, começo a esquecer, mas vou praticar outra vez porque pode ser-me útil, quem sabe...”
“Estou muito feliz porque já falo 5 línguas.”

É visível o sentimento de confiança dos alunos face ao desempenho nas línguas estrangeiras. Referem a rapidez da aprendizagem, a facilidade com que o fizeram, sobretudo nas línguas românicas, onde relatam que conseguiam entender tudo, eram capazes duma conversa normal e registavam muitos progressos na escrita. O papel da família e dos “novos amigos” terá sido aqui primordial para acelerar a aprendizagem. Mesmo os que tiveram de aprender línguas mais “difíceis” registam o agrado nos pequenos progressos e contam que estes lhes sejam úteis no futuro.

No que diz respeito aos conhecimentos, as respostas são mais escassas. Os alunos que percebiam bem o idioma da aula puderam acompanhar as matérias e inclusive aprender matérias que só vão dar mais tarde em Portugal ou não fazem parte do currículo português. Esta situação foi relatada com agrado. Não pareceu preocupante para os alunos o facto de o currículo ser diferente e poder haver um prejuízo na aquisição dos conteúdos previstos pelo programa português. O que falam nisso, revelam confiança na capacidade de ultrapassar as dificuldades.

No caso dos países em que a língua era menos acessível, verificámos dois tipos de experiências. No caso da Bélgica, (zona de língua holandesa) a dificuldade de comunicação inviabilizou o acompanhamento das aulas (exceto webdesign) e os alunos dedicaram-se a estudar as matérias sugeridas pelos professores de Portugal. No caso da Polónia, optou-se por lecionar aulas em inglês, o que permitiu um acompanhamento satisfatório. No caso da Hungria e da Finlândia, o currículo foi alterado de forma a que os alunos aprendessem matérias que não exigissem a comunicação oral ou escrita, como cozinha, fotografia, equitação, artes visuais. Os alunos manifestaram o seu agrado por estas experiências e, sobretudo no caso da Hungria, relatam que o projeto foi excelente.

Ao criar a categoria de Competências Gerais, pretendi dar visibilidade a respostas que relatavam novas competências adquiridas pelos alunos e que os próprios tinham consciência. Reescrevo de seguida frases soltas que considero mais significativas.

"Deu-me capacidade de Organização e Responsabilidade"
"Pouco a pouco ganhei ritmo e, ao fim de algum tempo, conseguia acompanhar o ritmo das aulas"
"Fiz algumas apresentações orais a toda a comunidade escolar. Foi muito bom porque aprendi a comunicar com uma audiência."
"Foi uma boa experiência porque me ajudou a adaptar a novas situações e a diferentes hábitos"
"Desenvolvi competências de forma a me tornar mais autónoma e independente. Na disciplina de Matemática, consegui desenvolver mais as minhas capacidades pela redução da calculadora. (...) Na disciplina de Educação Física, trabalhei muito em equipa."
"Tornei-me mais autónoma e independente."
"No início tinha medo de falar e cometer erros, (...) mas senti-me mais segura e comecei a melhorar imenso."
"Acredito ter desenvolvido muitas competências que me vão ser muito úteis no futuro (...). Desenvolvi a minha habilidade no computador e lidar com programas que não conhecia. Cumpri muitos objetivos que tinha em mente."
"Esta experiência incentivou-me a estudar mais, aprendi métodos de estudo, a estar atenta e saber ter as minhas prioridades. Aprendi muita coisa."
"Aprendi a estar melhor dentro de uma sala de aula e a melhorar o meu método de estudo, graças ao bom acolhimento na escola e a ter bons tutores."

Os testemunhos dos alunos mostram que esta experiência não foi só marcante em termos de conhecimentos, mas sobretudo em termos de competências. A consciência dos progressos a este nível é bem visível e parece ter reforçado a autoestima dos alunos. Há um sentimento de que essas competências lhe vão ser muito úteis não só na escola, melhorando a sua prestação académica, mas também na vida profissional e pessoal.

Reservei uma categoria para as dificuldades académicas encontradas pelos alunos. Apesar de não pretender, nesta comunicação, fazer uma avaliação do projeto, penso que estes comentários poderão dar uma visão mais completa de como os alunos sentiram a experiência.

Os alunos mais críticos são os dos projetos Italianos e da Bélgica, zona holandesa. Na Itália falam de desorganização e na Bélgica dos professores não se terem preocupado muito com os alunos. O facto de a língua holandesa ser muito difícil e dos alunos não sentirem apoio dos professores, terá dificultado o acompanhamento das aulas.

De registar o comentário de um aluno que ficou na Bélgica, zona francófona, que faz uma crítica forte ao sistema de ensino belga afirmando que "a estrutura de Ensino Belga não é muito coerente, dado que é maior a exigência do

comportamento, que leva a uma rebeldia enorme por parte dos alunos e não se preocupam tanto com as temáticas a abordar dentro da sala de aula”.

Outra crítica interessante é de uma aluna que ficou em Espanha e que afirma que “os professores eram muito teóricos. (...) Em Portugal as aulas são muito ativas”.

Reflexões finais

A utilização das respostas aos relatórios sobre a experiência de Mobilidade Individual dos alunos revelou-se de extrema utilidade para a aproximação à problemática do impacto psicossocial e cultural desta experiência em alunos adolescentes. Trata-se ainda de uma primeira abordagem que necessita ser consolidada com novas perspetivas, tendo em conta a riqueza de informação levantada. Creio ter aflorado algumas das questões mais importantes que poderão ser aprofundadas com novas amostras, com outras fontes de informação e com outras metodologias de recolha de dados.

Ficou por fazer, na análise destes relatórios, a recolha das recomendações dos alunos que, além de permitir uma avaliação destes projetos na perspetiva dos alunos poderá também contribuir para um melhor entendimento da perceção dos alunos sobre a experiência e sobre o seu impacto nos mesmos. Ficou também por fazer uma análise mais detalhada por país e por projeto, tentando entender as mais-valias e as dificuldades características de cada experiência. Tal avaliação teria de ser cruzada com as perspetivas dos professores orientadores dos dois países em causa. Faltou ainda uma análise das respostas, em função do género, realidade que parece, nesta fase importante para entender melhor a avaliação feita pelos alunos, mas que carece ainda de fundamentação.

A sequência da investigação poderá ou não confirmar algumas das ilações realizadas a partir do testemunho escrito dos alunos, mas creio poder já propor as seguintes conclusões:

- O projeto Mia é uma experiência muito impactante nos adolescentes que o realizaram;
- Existe um sentimento geral entre os alunos de muita satisfação com a mesma, sobretudo pelo desenvolvimento pessoal que proporciona;
- O apoio das escolas de origem e de acolhimento é satisfatório, mas pode melhorar;
- O papel do orientador e das famílias de acolhimento é fulcral para o sucesso destes programas;
- O Papel das Agências Nacionais é genericamente considerado positivo;
- A duração da estadia de três a quatro meses é considerada satisfatória, embora no caso dos países em que a língua é muito diferente, tenha sido considerado insuficiente, em várias situações;
- Os alunos falam de forma enfática sobre as experiências positivas e reportam poucas experiências negativas;
- O conhecimento do país de acolhimento é sobretudo relacionado com a cultura e as tradições do mesmo;
- A aprendizagem das línguas estrangeiras é o conhecimento mais destacado pelos alunos;
- São referidas competências desenvolvidas pelos alunos com a autonomia, a autoestima, a responsabilidade, a capacidade de resistir as adversidades, a aprendizagem de métodos de estudo.

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.

- AFS. (2013). *AFS História*. Obtido em 3 de Março de 2014, de AFS Intercultural Programs: <http://www.intercultural-afs.pt/quem-somos/historia/>
- Altet, M. (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barucha, R. (2000). *The Politics of Cultural Practice: Thinking Through Theatre in an Age of Globalization*. Hanover: University Press of New England.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogia, control simbólico y identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological System Theory. *Annals of Child Development* 6, pp. 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1977). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1997). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (2002). Piaget e Vygotsky. Celebremos a divergência. In O.Houdé, & M. C., *O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget* (pp. 213-226). Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coimbra, J. L. (1997/98). O meu grande projeto de vida ou os meus "pequenos" projetos: linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica* 13/14, pp. 21-27.
- Coll, C., & Martí, E. (1992). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. In C. Coll, Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la Educación* (pp. 121-139). Madrid: Alianza Psicología.
- Comissão Europeia. (2012). *Guia 2012 de mobilidade individual de alunos*. Obtido em 3 de Março de 2014, de http://www.edu.azores.gov.pt/projectos/divulgacoes/Documents/Guia%20Mobilidade%20Individual%20de%20Alunos%20COMENIUS_2012.pdf
- Comissão Europeia. (16 de Dezembro de 2014). *Erasmus + Guia do Programa (versão em Português)*. Obtido em 26 de Abril de 2015, de Agência Nacional Erasmus +: http://www.proalv.pt/erasmusmais/images/pdfs/erasmus-plus-programme-guide_pt_2015.pdf
- Cosme, A. (2006). *Ser professor numa escola e num tempo de incertezas: Desafios, exigências e dilemas profissionais*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Livpsic.
- Denzin, N. ..., & Lincoln, Y. S. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ferreira, P. V. (27 de Abril de 2003). *Relações entre aprendizagem e desenvolvimento: a abordagem de Jerome Bruner*. Obtido em 5 de Maio de 2015, de Psicopedagogia online: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=413>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Gall, M., Gall, J. P., & Borg, R. (2007). *Educational Research: An Introduction*. Boston: Allyn e Bacon.
- Giddens, A. (1991). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1992). *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Gonçalves, S. (2008). Identity, Diversity and Intercultural Dialogue. *Proceedings of the 5th International Week of ESEC Coimbra*: Instituto Politécnico da Universidade de Coimbra.
- Gutman, A. (Verão 1993). The Challenge of Multiculturalism, in Political Ethics. In *Philosophy & Public Affairs* (Vol. Vol. 22 No. 3 , pp. 171-206).
- Hamel, J. (1992). La méthode de cas en sociologie et en anthropologie. *Revue de L'Institut de Sociologie* 1-4, pp. 215-240.
- Houssaye, J. (1996). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye, *La pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-24). Paris: ESF éditeur.
- Krefa, A. (S.D.). *Préparation à l'agrégation de sciences sociales. Thème " Les conflits sociaux "*. Obtido de ENS Lettres et Sciences Humaines . Section de Sociologie: http://socio.ens-lyon.fr/agregation/conflits/conflits_fiches_wieviorka_2001.php
- Landsheere, V. d., & Landsheere, G. d. (1977). *Definir os objetivos da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Lúcio, Á. L. (2008). *Educação Arte e Cidadania*. Temas & Lemas.
- Mager, R. (1998). *Como definir objetivos pedagógicos*. Lisboa: Carreira & Carreira.

- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar - Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Matos, M. (2013). O Ensino Secundário entre a "tentação neoliberal e a razão comunitária". *JOVALES: Jovens, Alunos, Ensino secundário*, pp. 37-50.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. (IPB, Ed.) *EDUSER: revista de educação, Vol 2*.
- Melo. (Outubro de 2009). *Concepções da adolescência em Jean Piaget*. Obtido em 3 de Maio de 2015, de Psicologado.com: <https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/concepcoes-de-adolescencia-em-jean-piaget>
- Melo. (Junho de 2009). *Teoria Psicossocial do Desenvolvimento de Erik Erikson*. Obtido em 3 de Maio de 2015, de Psicologado: <https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/teoria-psicossocial-do-desenvolvimento-em-erik-erikson>
- Melo, M. A. (Julho de 2009). *Identidade versus Confusão de Papéis: a adolescência em Erik Erikson*. Obtido em 3 de Maio de 2015, de Psicologado.com: <https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/identidade-versus-confusao-de-papeis-a-adolescencia-em-erik-erikson>
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Asa Editores.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De facto.
- Palhares, M. S. (agosto de 1991). *O método da "intervenção sociológica"*. (F. d. Paulo, Ed.) Obtido em 11 de Fevereiro de 2015, de Anais do Seminário O Retorno do Ator: Movimentos Sociais em Perspetiva: http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev14/o_metodo_da_html
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1978). Problemas de Psicologia Genética. In J. Piaget, *Piaget: Os Pensadores* (pp. 209-294). S. Paulo: Abril Cultural.
- Piaget, J., & Greco, P. (1974). *Aprendizagem e Conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1976). *Da Lógica da Criança a Lógica do Adolescente*. São Paulo: Ed. Pioneira.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1978). *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Difel.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema 25*, pp. 105-132.
- Pontecorvo, C. (2003). *Manual de Psicologia de la Educación*. Madrid: Editorial Popular.
- PROALV, A. N. (2013). *Manual para a escola de acolhimento - Mobilidade individual de alunos Comenius 2013*. Obtido em 23 de Novembro de 2015, de Agência nacional PROALV - Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida: file:///C:/Users/HP/Documents/Doutoramento/Documents%20MIA/Manual_para_Escolas_de_Acolhimento_2013.pdf
- PROALV, A. n. (2014). *COMENIUS*. Obtido em 4 de Julho de 2014, de PROALV: <http://www.proalv.pt/>: <http://www.proalv.pt/wordpress/comenius-2/>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Robertson, S., Bonal, X., & Dale, R. (2001). GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Re-Territorialization. *Comparative Education Review*.
- Rodríguez, G. G., Jiménez, E. G., & Flores, J. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Santos, B. S. (2003). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, B. S., & Nunes, J. A. (2002). *Reconhecer para libertar*. Porto: Editora Afrontamento.
- Schmidt, M. (1979). *Mastery learning: Theory, research and implementation*. Ontário: Ministry of Education.
- Silva. (2015). *Teoria da Aprendizagem de Vigotsky*. Obtido em 3 de Maio de 2015, de InfoEscola: <http://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-vygotsky/>
- Silva, T. T. (1996). O adeus às metanarrativas educacionais. In T. T. Silva, *Identities terminais* (pp. 236-250). Petrópolis: Vozes.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
- Stoer, S. R. (Outubro 2002). Revista Crítica de Ciências Sociais, 63. *Educação e globalização: entre regulação e emancipação*, (pp. 33-45).
- Stoer, S. R., Cortesão, L., & Magalhães, A. M. (1998). A questão da impossibilidade racional de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos. In A. Estrela, & J. F. (orgs.), *A decisão em educação* (pp. 201-215). Lisboa: AFIRSE.

- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Obtido em 12 de Fevereiro de 2015, de Les classiques des sciences sociales: http://classiques.uqac.ca/contemporains/touraine_alain/voix_et_regard/la_voix_et_le_regard.pdf
- Touraine, A. (1982). *O Método da Sociologia da Ação: a intervenção sociológica*. Cebrap.
- Touraine, A. (1991). *Crítica da Modernidade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Unesco. (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>
- Vigotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Weber, M. (1963). *Le savant et le politique*. Paris: Union Générale d'Éditions.
- Wieviorka, M. (2000). *La différence*. Paris: Balland.
- Wikipédia. (30 de janvier de 2015). *Michel Wieviorka*. (Wikipédia, Ed.) Obtido em 11 de février de 2015, de Wikipédia L'encyclopédie libre: http://fr.wikipedia.org/wiki/Michel_Wieviorka
- Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and methods*. London: Sage Publications.
- Zizek, S. (Setembro Outubro de 1997). Multiculturalism, or, the cultural logic of multinational capitalism. *New Left Review* / 225.

Anexo 1 – Relatório a preencher pelo aluno no final da experiência Comenius MIA

Part C Pupil report

Please note that each pupil having participated in the Comenius Individual Pupil Mobility must fill in this report.

Contact details (home address)			
Family name	(Mr/Ms)	_____	First name
Street address		_____	_____
Postcode		_____	City
Country		_____	Age
Telephone		_____	E-mail

<i>Host country:</i>
<i>Mother tongue:</i>
<i>Teaching language in the host school:</i>

Overall rating

<i>Please check one box only for each question</i>	☺ Very good	Good	Average	Bad	☹ Very bad
How do you rate your stay abroad?					
How much did the stay contribute to your personal development?					
How were you satisfied with the host school?					
How do you evaluate the support of the mentor in the host school?					
How was the host family?					
How was the training and support offered by the National Agency in the sending country?					

How was the training and support offered by the National Agency in the host country?					
How was the support of your school?					
How long was the stay (in months)?					
How do you consider the duration of the stay?	too long <input type="checkbox"/> too short <input type="checkbox"/> just right <input type="checkbox"/>				

I. Overall evaluation
<p>What were your main positive experiences?</p> <p><input type="checkbox"/> <i>Meeting new people</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Experience of a new country</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Experience of another school</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Experience of living in another family</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Learning a foreign language</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Becoming more independent</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Other, please explain:</i></p>
<p>What were your main negative experiences?</p> <p><input type="checkbox"/> <i>Scarce language skills</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Difficulty of tasks set up in the Learning agreement</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Integration to the host school</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Living with a host family</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>No recognition of the studies at host school by your school</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Filling in the necessary documentation</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Late arrival of the grant</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Level of the grant</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Other, please explain:</i></p>

II. Personal development. Please describe what you have gained from this experience in terms of:
<ul style="list-style-type: none"> • your knowledge of the host country
<ul style="list-style-type: none"> • your school achievements (knowledge of subjects and new skills)
<ul style="list-style-type: none"> • your foreign language skills

III. Recommendations

What tips (if any) would you give your host school for the next time they host a foreign pupil?

If you have other recommendations, comments or information please share them with us:

IV. Confirmation of the reception of monthly allowance

Did you receive the monthly allowance on time and full amount?

YES

NO

(please tick as appropriate)

Please explain your answer:

SIGNATURE of the pupil

I, the undersigned, hereby certify that all the information contained in this final report is accurate to the best of my knowledge.

I allow the National Agency and the European Commission to make available and use all data provided in this report for the purposes of managing the Comenius Individual Pupil Mobility. The data, on paper or electronically, will always be used respecting my privacy.

Signature of the pupil: _____

.. _____

Place:

Date:

A ESQUIZOANÁLISE DOS DISCURSOS SOBRE SEXUALIDADES E GÊNERO EM PRÁTICAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DA PARAÍBA – BRASIL

Maria do Socorro do Nascimento
Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Introdução

Este texto busca cumprir com dois desafios básicos: apresentar as concepções de esquizoanálise desenvolvidas por Gilles Deleuze e Félix Guattari, bem como alguns operadores conceituais desenvolvidos por M. Foucault nos métodos *arqueológico e genealógico*²⁶⁷, demonstrando sua pertinência para o estudo das relações currículo, sexualidade e gênero.

O segundo desafio concerne em estabelecer “diálogos” entre o projeto deleuziano-guattariano esquizoanalítico e os conceitos foucaultianos de subjetivação, objetivação e governamentalidade, por acreditar que a comunicação “Foucault-Deleuze-Guattari” constitui-se como ferramenta útil para a desconstrução dos *modelos monolíticos da subjetividade*.

Como material analítico tem-se, primordialmente, Planos de Cursos de quatro (04) semestres letivos e consecutivos dos Componentes Curriculares “Educação e Diversidade Cultural”, “Corpo, Ambiente e Educação”, “Cultura, Gênero, e Religiosidade” e “Educação Sexual”, desenvolvidos por docentes da Universidade Federal da Paraíba, em observações vivenciadas por esses/as em situações didáticas no curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/Campus I, como também em análises elaboradas a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPCPedagogia-2006).

Com base no citado documento, o referido curso funciona em modalidade presencial, formando profissionais em Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em outras áreas nas quais sejam previstas a aplicação de conhecimentos pedagógicos. Atualmente, possui duas áreas de aprofundamento: Magistério em Educação de Jovens e Adultos; e Educação Especial. Funciona nos três turnos (Matutino/Vespertino/Noturno), em regime acadêmico de “créditos”, e sua carga horária total é de 3.210 horas/aula – 214 Créditos.

O direcionamento do foco das análises para os Planos de Cursos mencionados surgiu a partir de pesquisa desenvolvida por Nascimento (2013) sobre “o lugar da sexualidade no curso de Pedagogia – CE/UFPB/Brasil”. Nessa pesquisa, foi identificado, no elenco de componentes curriculares, que os quatro (componentes curriculares) citados anteriormente possuíam, em seus ementários, temáticas que “apontavam” para as reflexões e análises sobre os discursos e práticas concernentes às políticas de identidades de sexualidade e gênero.

Essa motivação redundou em análises mais específicas sobre tais planos de curso que se desenvolverão, primordialmente, de acordo com os princípios que atravessam a Análise de Discurso e o método arqueogenealógico na perspectiva em que M. Foucault (1996; 2008) os concebe; e em conceitos deleuzianos, sobretudo o de esquizoanálise (Deleuze & Guattari, 1992; 2004).

²⁶⁷ De acordo com Foucault (2008), o método arqueológico busca definir os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, considerando-os enquanto práticas que obedecem a regras, não os tratando como documentos. Os discursos, enquanto monumentos, são considerados em seus próprios volumes. O método genealógico pode ser entendido como a análise do por que dos saberes, pretendendo explicar a existência desses saberes e suas transformações, situando-os como peças de relações de poder ou incluindo-os em um dispositivo político.

Acredita-se que práticas discursivas atravessadas por discursos que borrem os limites dos modelos estabelecidos possam promover deslocamentos e/ou deslizamentos de sentidos nas políticas e práticas educativas. Assim, semióticas de relações e identidades de sexualidades e gênero poderão favorecer para as reinvenções de relações consigo e com os outros, compondo novos territórios existenciais e novas formas de subjetividades e estéticas de existência nos espaços educativos.

De acordo com Deleuze e Guattari (2004), os conceitos devem determinar não o que é uma coisa ou sua essência, mas, sim, as circunstâncias de seus aparecimentos. Dessa forma, apresentar e/ou discutir as diversas definições de currículo, a partir do PPC de Pedagogia, providas das mais variadas áreas de pesquisas, não se constitui como preocupação deste trabalho. Embora nele apresente-se determinadas concepções de Sexualidade e Gênero, o detalhamento e o delineamento de cada uma das concepções, encerradas de acordo com as visões paradigmáticas construcionistas e/ou essencialistas, também não estão no seu escopo.

Metodologicamente, isso quer dizer que fomos inspiradas pelos princípios da arqueogenealogia, buscando compreender “os traçados” de como os conceitos/identidades de gênero e sexualidade são forjados nas práticas discursivas das/os docentes da UFPB. Adota-se, então, neste trabalho, um “devir currículo” e identidades de sexualidade e gênero em constante construção, sem início nem fim, ou “identidades-devires” (Deleuze & Guattari, 2004).

O entrelaçamento teórico “Deleuze-Guattari-Foucault” desenvolveu-se não só através de semelhanças ético-filosóficas dos seus “métodos”, mas também através da atualização do conceito de esquizoanálise às relações Sexualidades, Gênero e Currículo, e da utilização dos operadores conceituais foucaultianos: subjetivação, objetivação e governamentalidade na explicação/compreensão das novas subjetividades das citadas relações.

Entretanto, salientamos que a terminologia “componente curricular” é utilizada neste trabalho substituindo o termo “disciplina” que, no PPC de Pedagogia-CE/UFPB, é amplamente utilizado. As duas terminologias designam concepções de currículo completamente divergentes.

As contribuições das análises pós-estruturalistas para o campo da teoria curricular entendem o currículo não como produto ou produtor de modelos de indivíduos/profissionais, mas como ferramenta construída socialmente que pode funcionar como instrumento de regulação, objetivação e subjetivação de indivíduos. No caso específico desta pesquisa, o investimento analítico dá-se, sobretudo, quanto às identidades de gênero e sexualidade no currículo voltado para a Educação Superior.

Esquizoanálise das práticas discursivas: identidades de Gênero e Sexualidade no Currículo

Inicialmente, faz-se pertinente, de acordo com os objetivos deste trabalho, que conjugemos alguns pensares sobre o termo “esquizoanálise” desenvolvido por Deleuze e Guattari (2004). Os autores cunham o referido termo conceitual com base em uma analogia entre o inconsciente psicanalítico e o inconsciente maquínico, apresentado no livro “Mil Platôs” 268, que, ao contrário do volume anterior (O anti-Édipo-1972), não direciona o foco de suas análises para uma eminente crítica ao Édipo. Isso a faz uma obra “a favor” das construções conceituais para além da ideia de “multiplicidade” e para além das oposições binárias e dos dualismos “um *versus* múltiplo”, provindos das cisões “consciência *versus* inconsciência”, “natureza *versus* história”, “corpo *versus* alma”.

Deleuze e Guattari (2004) apresentam a esquizoanálise enquanto análise de partes, linhas ou estilhaços, considerado o todo, não se prendendo em explicações vinculadas às “causas e consequências”. Antes da esquizoanálise ser considerada uma “metodologia cientificamente comprovada”, ela implica em uma ética e uma

²⁶⁸ A teoria/prática “esquizoanálise” foi desenvolvida por Deleuze e Guattari (1972) na obra “O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia”. Trata-se de uma reação à psicanálise e sobretudo à concepção de “inconsciente” e à interpretação do “desejo” enquanto falta, desenvolvidas por Freud. Os autores propõem a substituição dos referidos conceitos pelo de “máquinas desejantes”, como significando o inconsciente produtivo, responsável pelo desejo intensificado que produzirá realidades. Em 1977 os autores apresentam “Mil Platôs”, ou um livro a partir do qual se é possível estabelecer múltiplas relações com temáticas diversas. A obra passa a ser entendida como um corpo sem órgãos, cujo plano de consistência é o conteúdo a ser tratado. A partir da referida obra, as temáticas relacionadas podem sofrer desconstruções, quando em situação de “ponto de fuga”, a raiz principal for “abandonada” e outros temas, interligados a ela, e passarão assim, a integrar o corpus de análises, uma vez que através do rizoma todos os “pontos” ou “pseudo-bulbos” estão interconectados. “Platô” é o codinome que Deleuze cria para dizer da possibilidade de “infinitas intensidades com potencialidades de multiplicação” entre os espaços ou entre um ponto (pseudo-bulbo) e outro.

estética de existência, que busca potencializar a valorização da vida. Ela não conjuga elementos e conjuntos, nem se aprisiona em relações sujeitos, estruturas e formulações. Enquanto análise do desejo, a esquizoanálise volta-se para a compreensão de grupos e indivíduos, não ordenados por linhas de causas e efeitos. Seu impacto é tanto prático quanto político, e atravessado por discursos filosóficos que rechaçam a ideia de totalidade, de estruturas e de esquemas matematicamente montados ou “esquemáticamente explicados”. Pode-se dizer que se trata de uma estética que valoriza o ato de criação, ou das revoluções criadoras, comprometidas com as mais diversas formas de cartografias da diferença. É nessa perspectiva que a esquizoanálise será relacionada aos estudos das relações Gênero, Sexualidades, Currículo e Ensino Superior.

Seguindo o objetivo de “Mil Platôs”, que neste trabalho optou-se por traduzi-lo como a análise de discursos proferidos em uma sociedade determinada, focou-se nas ideias revolucionárias e potencializadoras das diferenças de indivíduos e/ou grupos, visando contraposições aos discursos e práticas fascistas e conservadoras, em uma instituição de ensino superior de sociedade contemporânea. Dentre os tantos discursos circulantes no cenário, objeto de análise, nosso foco estará voltado mais precisamente para aqueles que digam respeito a gênero, sexualidade e currículo.

De acordo com pesquisa realizada por Nascimento (2013), o Curso, objeto de estudo, funciona como um potente dispositivo de Sexualidade e Gênero em ação, sendo constituído predominantemente por pessoas do sexo feminino, possuindo cerca de 1.400 estudantes e formando, em média, 120 profissionais a cada semestre letivo.

Foucault (1979; 1993) desenvolveu o conceito de *dispositivo*, o qual passou a usar em outras obras. No entanto, é em Foucault que encontramos dispositivo como

(...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do -dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos. (Foucault, 1979, p. 244)

O curso de Licenciatura em Pedagogia, enquanto um dispositivo de sexualidade e gênero em potencial, objetiva, subjetiva e promove linhas de fuga (conceito mais utilizado por Deleuze e Guatarri, 1995) ou pontos de fuga (conceito mais utilizado por Foucault, 2011). Para Deleuze e Guatarri, o conceito linha de fuga constitui-se como importante ferramenta para a explicação/compreensão dos movimentos que engendram cada sociedade para além dos regimes jurídicos e institucionais que têm como finalidades a uniformização e o regramento da vida social.

As análises pós-estruturalistas e suas contribuições para o campo da teoria curricular constituem-se como encostas para as análises efetuadas nessa área, significando o currículo não como produto e nem como produtor de meios e instrumentos de regulação, mas como agenciamentos para a invenção de formas de desconstrução dos processos de objetivação e efetivação dos processos de subjetivação de estudantes.

No PPC de Pedagogia-CE/UFPB-Brasil, a partir das ementas dos componentes curriculares em análises, as margens de linha de fuga quanto aos gendramentos e identidades de sexualidade e gênero extrapolarem os limites dos parâmetros do que seja considerado “normal”, via conhecimento previsto pela organização curricular, são mínimas, uma vez que os componentes curriculares que oficialmente poderiam promover esses processos no que diz respeito às temáticas sexualidade e gênero, de acordo com os conteúdos previstos em suas respectivas ementas e pela posição que ocupam na distribuição de componentes curriculares no fluxograma do curso, reduzem as poucas possibilidades para tal.

Na organização curricular, no item “Conteúdos Curriculares Básicos Profissionais”, não se encontrou componentes que vislumbressem esse objetivo. No item “Conteúdos Complementares”, que se divide em “obrigatórios e optativos” e “flexíveis”, encontraram-se “Educação e Diversidade Cultural” e “Corpo, Ambiente e Educação”. Os Componentes curriculares “Educação Sexual” e “Cultura, Gênero e Religiosidade” recebem a classificação de “Conteúdos Complementares Optativos”.

Quanto às ementas dos Planos de Cursos

A ementa do Plano de Curso do Componente Curricular “Educação e Diversidade Cultural” não sugere com clareza os enfoques teóricos que embasam o estudo e as problematizações quanto às temáticas sexualidade e gênero e seus desdobramentos. A temática sugerida pode ser considerada como amplo “guarda-chuva” que se abre a partir do título do Componente Curricular no PPC do Curso, abrigando toda e qualquer perspectiva teórica que se queira abordar em subtemas “amplos e generalistas”. Vide ementa, a seguir...

O fenômeno da Educação nas culturas humanas. A questão do gênero e a identidade nas culturas. Manifestações culturais e educacionais nas distintas etnias. Pensamentos, ensinamentos e práticas antropológicas de alguns mestres da humanidade. Educação e diversidade Cultural - 04 créditos (PPC de Pedagogia, 2006)

Com essa visão generalista das temáticas que são linearizadas no ementário do referido componente, as identidades de Gênero e Sexualidade “possivelmente” serão trabalhadas. Mais uma vez, ficando a cargo do/a docente que estiver na coordenação do componente curricular. Nesse caso específico, as ementas não contêm um desenvolvimento lógico dos assuntos a serem trabalhados, de acordo com os objetivos e a carga horária do curso e do próprio componente curricular. A ementa em análise é sugerida por uma concepção de conhecimento que implicitamente indica concepção de gênero e de sexualidade muito próximas do paradigma essencialista.

No entanto, os termos e a linearidade como os temas foram distribuídos indicam discursos cientificistas em sua base, o que minimiza ainda mais as possibilidades de criação das linhas/pontos de fuga, promovendo a objetivação e a subjetivação dos sujeitos implicados a partir de um “conhecimento científico que é veiculado”. Tais processos são complementares e a separação dos mesmos dão-se apenas em nível didático. Ou seja, ao passo que estudantes e docentes se objetivam, eles simultaneamente se subjetivam.

Foucault (1993) define “objetivação” como “processos” que se relacionam às maneiras como o sujeito pôde se tornar “objeto” de um determinado conhecimento. Já os processos de “subjetivação” dizem respeito às definições das relações que são estabelecidas de si consigo, ou o modo como o próprio sujeito se compreende enquanto sujeito legítimo de um conhecimento específico. A objetivação e a subjetivação são, portanto, duas faces de uma mesma moeda, que, no caso desse estudo, quer dizer que as experiências individuais de estudantes e/ou docentes, oferecem elementos, conhecimentos e saberes, que lhes dão condições de “alteridade” nos processos de subjetivação possibilitando-lhes reinterpretções, reinvenções auferindo sentidos diferenciados dos que são oferecidos pelas ementas.

Assim, ainda que nas ementas dos componentes curriculares não estejam explicitadas abordagens teóricas comprometidas com a diversidade cultural e sexual, é possível que as pessoas implicadas nos referidos processos forjem novas semióticas de relações e identidades de sexualidades e gênero. Ou não!

Os processos de subjetivação salvaguardam as possibilidades de reinterpretação dos conhecimentos e conceitos apresentados nas ementas, por parte de docentes e estudantes. Com base no conceito *linhas de fuga* elaborado por Deleuze e Guatarri (2004), os indivíduos, neste caso particular, docentes, em relação aos conteúdos previstos nas ementas dos Planos de Cursos, interpretam os mesmos, de acordo com seus sistemas de referência, ou seja, à “maneira de cada um”, utilizando-se dos repertórios de conhecimentos que possuem. Isso também pode ser aplicado às/aos estudantes, que, em muitos casos, vêm-se enredados em teias conceituais que só reforçam e/ou fazem surgir conteúdos preconceituosos que violam o direito à diversidade cultural, sexual e de gênero.

As reelaborações dos conteúdos por parte dos sujeitos que os ressignificam são suas “forças de potência”, linhas ou pontos de fuga. As relações que se estabelecem entre esses processos são mediadas pelo que Foucault (2010) denominou de *jogos de verdade* e que, por sua vez, estão atravessados por relações de poder/saber. Birman (2002) brinda-nos com uma elucidativa interpretação dos jogos de poder, digo de verdade...

Nada escaparia ao horizonte dos confrontos (Foucault, “Les technologies de soimême”, 1994). Por isso mesmo, seria preciso examinar as condições concretas de possibilidade de produção da verdade, inscrevendo-a na tessitura do espaço social e da história, para que se pudesse surpreender em estado nascente os processos de produção do verdadeiro e as modalidades de efetivação de sua legitimidade. (Birman, 2002, p. 307)

Dessa maneira, simultaneamente, as práticas discursivas que têm nas ementas a gênese de suas materialidades no curso de pedagogia, enquanto estatuto de cientificidade, objetiva e subjetiva o indivíduo, promovendo organizações entre mulheres e homens, *heteros* e *homos*. Essas práticas atuam, elas próprias, como um aparelho, um dispositivo, constituindo sujeitos e organizando-os mediante determinadas formas de poder-saber.

Com base em análises feitas em mais uma ementa do Plano de Curso do Curso do Componente Curricular “Corpo, Ambiente e Educação”, evidencia-se que o curso de pedagogia funciona como um dispositivo de sexualidade e gênero (e de outras categorias que nesse momento não compõem nosso objeto de análise). Veja-se a ementa em análise:

O homem e seu ambiente. Estudo dos processos de desenvolvimento humano e formação dos sistemas orgânicos. O homem visto como ser bio-psico-social. O corpo: sua imagem, tonicidade, movimento, e a comunicação corporal e/ou artísticas em suas relações com o processo educacional. A corporeidade como experiência: meio ambiente e cultura. Corpo e cultura de movimento. Áreas protegidas, educação ambiental e sustentabilidade. (04 créditos – 60 horas - Conteúdos Complementares Obrigatórios. - PPC de Pedagogia, 2006)

A ementa descrita acima, em linhas gerais, trata de um ser humano “bio-psico-social” genérico, que, dependendo do/a docente que esteja coordenando o componente curricular, o significará como “ser sexuado” ou “assexuado”. Esse ser “bio-psico-social” será visibilizado “a depender” dos discursos que atravessem os paradigmas teóricos que embasem as práticas docentes, uma vez que, seguindo orientação ementária, o viés cultural-biologicista está bem mais evidente do que qualquer outra abordagem teórico-filosófica. Novamente, fica a critério da/o docente “enxergar o estudante” em suas múltiplas identidades (sexuais, gênero, étnicas, geracionais, classe social etc.). Dessa forma, pelo que a “ementa diz”, os conceitos/conteúdos que contemporizem as “diversidades” “podem entrar no cômputo dos conteúdos importantes”, ou não, podem assumir caráter construcionista ou essencialista. Ou podem simplesmente nem aparecer, como na maioria das vezes em que o componente curricular é desenvolvido, uma vez que “as relações gênero, sexualidade e educação” estão quase imperceptíveis nas “entrelinhas” da referida ementa.

Essa constatação não seria em nada desanimadora se o componente curricular em análise se constituísse como uma opção teórico-filosófica a mais, um contra-ponto a outras maneiras de significar as relações que envolvem as temáticas “Gênero, Sexualidade e Educação”. Essas 60 horas/aulas, destinadas ao componente curricular, foco destas análises, representam raras oportunidades, dentro das 3.210 horas/aula, carga horária total do curso, de estudar-se sobre as temáticas referidas.

Quanto à Governamentalidade e ao Biopoder: sexualidade como agenciamentos de desejos?

Os conceitos de “governamentalidade” e “Biopoder”, desenvolvidos por Foucault (1979; 1988; 2007), constituem-se como potentes operadores conceituais para a compreensão e análise das categorias “Sexualidade e Gênero” na atualidade. Rago (2015), em trabalho sobre os usos que a historiadora feminista “Tania Navarro Swain” efetiva sobre os tais operadores, ressaltou a pertinência dos mesmos para a discussão das práticas feministas e, sobretudo, para a problematização das “condições da produção do conhecimento vigente em nossa atualidade”.

É nessa perspectiva que se usa, neste momento, os operadores conceituais “governamentalidade” e “biopoder” para as análises das ementas dos componentes curriculares “Cultura, Gênero e Religiosidade” e “Educação Sexual”, que compõem o PPC do Curso de Pedagogia – UFPB/Brasil.

A “governamentalidade”, o “biopoder” e “os processos de subjetivação e de objetivação” que alcançam o indivíduo vão além da instituição acadêmica, alcançando também os ambientes coletivos diversos, sejam deliberadamente considerados “educativos”, ou não. No entanto, é no interior acadêmico que esses conceitos efetivam-se a serviço do controle meticulosamente exercido sobre as práticas sexuais e as identidades de gênero, favorecendo para que posturas homotransfóbicas solidifiquem-se no interior das academias (Nascimento, 2014).

Para Foucault, a “governamentalidade” diz respeito a um..

Conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma específica, embora muito complexa, de poder que tem como alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a força em que todo ocidente não parou de conduzir, desde há muito tempo, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros - soberania e disciplina-, e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes”. (Foucault, 2010, p. 303)

No livro História da sexualidade I – A vontade de saber, publicado em 1977, Foucault desenvolve o conceito de “biopoder”. No capítulo 4 - “Direito de morte e poder sobre a vida”, o autor discorre sobre um poder que esteve a serviço dos soberanos, que na idade clássica era utilizado apenas quando esse soberano se enredava em situações que favoreciam ao inimigo atentar sobre ele, seu poder e sua vida. Nessas situações extremas, um governante exercia o seu direito que consistia em confiscar as coisas, o tempo, os corpos e a vida dos sujeitos. No entanto, o biopoder não morre com a morte do último soberano-rei. Essa forma de poder faz-se presente nas sociedades disciplinares, que elegeram novos “soberanos” materializados na figura do “Estado” e outras formas sofisticadas de “soberania” e de “aparição” nas sociedades contemporâneas.

De acordo com Foucault, o sexo assume lugar privilegiado nessa forma de poder, uma vez que se localiza como foco de disputa política por encontrar-se na articulação entre os dois eixos a partir dos quais a tecnologia política da vida foi desenvolvida. Esses dois eixos, nas palavras do próprio Foucault, dizem respeito:

De um lado, faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia de energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz. Insere-se, simultaneamente, nos dois registros; dá lugar a vigilância infinitesimais, a controles constantes, a ordenações espaciais de extrema meticulosidade, a exames médicos ou psicológicos infinitos, a todo um micropoder sobre o corpo; mas também, dá margem a medidas maciças, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam todo o corpo social ou grupos tomados globalmente. (Foucault, 1988, p. 136-137)

Assim, ao se omitir as temáticas relacionadas às problematizações quanto às políticas de identidade de sexo e gênero de determinadas ementas do curso de Pedagogia, a exemplo de outros, este exerce vigorosamente sua condição de “dispositivo de gênero e sexualidade”, colocando-se também a serviço das práticas da governamentalidade e do biopoder. Notadamente, essas práticas são exercidas através dos conhecimentos teóricos e metodológicos construídos nos “laboratórios” acadêmicos. É, sobretudo, o discurso científico que embasa as práticas do “controle da vida e da morte das populações”, no caso do citado curso, através das ementas, dos conteúdos, de suas políticas etc. É comum em muitos casos que essas práticas não se desenvolvam de forma racionalmente deliberada. Seus princípios circulam e “naturalizam-se” em todos os espaços, através das mídias e outras agências educativas.

Nas ementas dos componentes curriculares “Cultura, Gênero e Religiosidade” e “Educação Sexual”, os conteúdos estabelecidos por suas respectivas ementas, descritas abaixo, designam “liberdade vigiada” da/o docente responsável pela ministração do componente curricular, já que, na organização curricular vigente, as possibilidades das “identidades de gênero e de sexo” borrarem os limites da normalidade são escassas e estão condicionadas também, ao manejo do/a docente coordenador/a do processo educativo, do como desenvolve suas aulas, de sua seleção de materiais teóricos, de suas formas de avaliação etc.

Interessante notar que, no desenvolvimento desta pesquisa, falou-se exaustivamente das relações “cultura, gênero e sexualidade” e que, no título do citado componente curricular, nessa tríade, o termo sexualidade é “substituído” por “**religiosidade**”. Indício de uma sexualidade concebida enquanto ato legítimo para a procriação? Entre casais heteros? A que configuração familiar o componente prioriza? Quais configurações familiares são excluídas das problematizações e análises em sala de aula, a partir dessa curta, mas poderosa, ementa? As práticas de resistência e os pontos de fuga de docentes e estudantes dão conta de que, apesar das ementas, esses limites, “vez ou outra”, estão sendo “borrados” no interior das salas de aulas e demais espaços acadêmicos, forjando-se, assim, identidades além das estigmatizadas como anormais ou normais.

Quanto ao componente curricular "Educação Sexual", que seria em tese o "lugar legítimo" do curso, destinado ao trato e às análises sobre sexualidade humana, gênero e educação, no lugar de complementar optativo, ele não alcança essa dimensão. A ementa "aberta" também passa a responsabilidade de comando teórico-filosófico para o/a docente responsável, desperdiçado um tempo e um espaço "preciosos" para problematizações, (re)invenções e agenciamentos de novas éticas e estéticas de existir, de reinventar-se e de oferecer elementos para que as relações, identidades e políticas de sexo e gênero assumam outros sentidos, inclusive os da crítica quanto às condições da produção do conhecimento que se delinea na sociedade atual e que incide diretamente no "existir" do curso como um todo.

Vamos às ementas...

Cultura, Gênero, e Religiosidade - 04 créditos - 60 horas. A multiculturalidade e as relações de gênero no campo da Educação. A religião e a religiosidade como dimensões culturais e educativas. (Componentes Complementares Optativos – PPC/Pedagogia, 2006).

Educação Sexual - 04 créditos – 60 horas. A filosofia da educação sexual. A evolução e historicidade da educação sexual. A dimensão social da sexualidade. Atitudes e valores com relação à educação sexual. Desenvolvimento psicosssexual, infância, adolescência, idade adulta. (Componentes Complementares Optativos - PPC/Pedagogia, 2006)

Ao designar o lugar de Componentes Complementares **Optativos** para os componentes curriculares em análise, as possíveis reinvenções das concepções de sexualidade e gênero que imperam nas práticas discursivas locais são negadas, assim como as possibilidades desse dispositivo opor-se...

(...) contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros. (Dreyfus & Rabinow, 1995, p. 285)

Até o momento, essas posturas parecem não incomodar (muito) o público que compõe o Curso de Pedagogia, objeto desta pesquisa. Mesmo as identidades de gênero e sexualidade, que majoritariamente circulam no curso, não se dão conta das complexidades representativas que estão no dia a dia das populações e dos que fazem uso dos serviços educativos que a Universidade oferece. A esse respeito, ressalto a pertinência das reflexões feitas por Rago (2015), quando nos fala das heterotopias enquanto espaços de subversão da norma instituída. Da reinvenção de lugares, da criação de novos sentidos para os espaços políticos, físicos, geográficos e subjetivos.

A autora (2015, p. 3) complementa...

Ao contrário das utopias que levam a lugar nenhum e a algum tempo distante no futuro, as heterotopias dizem respeito ao aqui e agora e à possibilidade de transformar o mundo exterior e interior, individual ou coletivamente. Segundo Foucault, "Elas são a contestação de todos os outros espaços". (2014: 28)

Swaim (2006) denuncia, através de sua escrita de si, as formas de violência de gênero, físicas e/ou simbólicas, estabelecidas nas sociedades ocidentais contemporâneas. Muitas dessas violências encontram amparos legais e instituídos, inclusive nas agências de formação docente. A esquizoanálise do currículo (PPC), das ementas, dos discursos ajudam-nos a pensar "o instituído", a norma, os saberes, o conhecimento acadêmico. E que nossas análises alcancem, também, os autoritarismos e atitudes machistas/fascistas de mulheres e homens das academias, que, nas práticas cotidianas do exercício da docência, corroboram velada ou explicitamente com as representações sociais instituídas como naturais e universais, escamoteando, boicotando e/ou excluindo, literalmente, de seus universos, pessoas, práticas e discursos que de alguma forma "ameacem o poder da/o soberana/o" e possam promover "pensares devires" sobre as políticas e práticas de identidades de gênero e sexualidade que pensem o corpo, as subjetividades e as maneiras do fazer ciência na perspectiva feminista.

De acordo com Rago (2015), Swaim inspira-se teórica e metodologicamente em M. Foucault, como também...

(...) em diálogo com teóricas feministas, sua opção a coloca na intersecção entre a história, a antropologia, a filosofia e os estudos literários, já que está mais voltada para a crítica das condições de produção do pensamento ocidental, dos discursos sexistas e dos modos como a produção científica se realiza. (Rago, 2015, p.8)

Faz-se necessário ressaltar os poderes das linhas de fuga, ou das formas de resistência às normas e discursos instituídos, oficiais e oficiosos, trazendo o “cuidado de si” às nossas reflexões. Na antiguidade, esse era o modo pelo qual se pensou sobre a liberdade individual enquanto ética e estética de existência. O como se conduzir. As maneiras de ser e estar na vida. Que, no caso específico desta pesquisa, inclui “o como se conduzir no curso de Pedagogia”. Esse conduzir-se quer dizer pensar em projetos de Sociedade, nas finalidades da formação profissional, do trabalho e da existência individual. Refletir sobre as bases dos discursos científicos, das disciplinas. Implodir as formas de pensar por duetos antagônicos. Isto ou aquilo. Docente ou estudante. Brancos ou Negros. E muitas outras categorias binárias que orientam nossas ações como: *heteros* ou *homos*. Homens ou mulheres. Pares de categorias que geram exclusão e violências físicas e/ou simbólicas nos espaços heterotópicos institucionalizados, ou não.

As formas de pensar, que têm suas formações discursivas vinculadas a esses pares, forjam princípios que geram atitudes microfascistas que, por sua vez, excluem problematizações como: não há mulheres machistas e sexistas? Não há feministas tiranas com seus pares dentro das instituições? Não há discursos recheados de violência sexista e de gênero entre “os mesmos” (mulher x mulher, homem x homem, negro x negro, pobre x pobre etc.), que repousam em científicidades que se consideram inquestionáveis?

Foucault nos chama a atenção para o cuidado de si, que envolve conhecimentos, saberes e práticas de si.

Para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era preciso ocupar-se de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer ___ eis o aspecto familiar do gnôthi seautou___ e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo. (Foucault, 1983, p. 268)

Os conhecimentos e as práticas de si, como forma de resistência na sociedade contemporânea, devem ser avaliados tendo também como referência as relações entre os saberes-poderes nos espaços educativos de educação superior. O “poder” de determinados conceitos, as micropolíticas instituídas no dia a dia das instituições educativas e como territórios específicos tornam-se nichos de personalidades e discursos, editando mil faces do mesmo representando o diverso. Muitos autores falam sugerindo “devir”, mas não fazem outra coisa a não ser se opor à multiplicidade, à criação e ao devir (mesmo), enquanto ferramentas que favorecem as desterritorializações no sentido das novas veredas de liberdade e potência. É essa “amalgama” de discursos “deleuze-guatarrianos-foucaultianos” que suspende, neste artigo, as análises que envolvem a formação docente, o currículo e as políticas e práticas sobre gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da UFPB-Brasil.

Considerações Finais

De acordo com a proposta do projeto esquizoanalítico, reitera-se que essas “considerações finais” **não** são finais. Elas não apresentam prescrições técnico-científicas, nem resultados quantitativos, uma vez que se colocam “a favor” de agenciamentos como possibilidades de invenção de propostas transformadoras, revolucionárias e potencializadoras da força coletiva. Portanto, há nas entrelinhas da esquizoanálise um apelo de desconstrução contínua dos discursos microfascistas e conservadores que produzem fechamentos e despolitizações. No caso específico do Curso analisado, identificou-se a “vontade de poder” (Nietzsche, 2008) transmutando-se em “força de potência” (Deleuze & Guatarri, 2004) que o curso congrega, através das organizações coletivas de estudantes e docentes na promoção de iniciativas de agenciamentos. Essa “força” que vincula “desejos às realidades” tende a tornar-se “mais força”, apontando para as “reinvenções-práticas” de concepções curriculares agenciadoras, que não aprisionem os componentes curriculares na “grade disciplinar”, impelindo a criação efetiva de um PPC que responda minimamente aos anseios das comunidades alvos de seu atendimento, sobretudo em se tratando das relações gênero, sexualidade, currículo e agenciamentos.

Referências bibliográficas

- Birman, J. (2002). Jogando com a Verdade. Uma Leitura de Foucault. *PHYSIS: Revista Saúde Coletiva*, 12(2): 301-324.
- Deleuze, G. (1998). *Foucault*. Lisboa: Veja.

- Deleuze, G. (1992). *Post-Escritum sobre as sociedades de controle*. In: Deleuze, G. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1972) *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In P. Rabinow & H. Dreyfus (Orgs.), *Foucault, uma trajetória filosófica* (pp.231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2010). *Ditos & escritos V. Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense. Lampreia, C.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (2007). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2011). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Nascimento, M. do S. do. (2010). Eros na escola: controle e silenciamento nas práticas discursivas sobre sexualidade em uma escola pública de João Pessoa-PB. João Pessoa: PB - Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal da Paraíba – UFPB.
- Nietzsche, F. (2008). *A vontade de poder*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Rago, M. (2015). *O feminismo acolhe Foucault*. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2015/09/01/o-feminismo-acolhe-foucault-margarethe-rago/>
- Rabinow, P & Dreyfus, H. (1995). *Foucault, uma trajetória filosófica – para ...* Rio de Janeiro: Forense.
- Swain, T. N. (2006). Velha? Eu? Auto-retrato de uma feminista. In M. Rago (org) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica.

INTERFACE HUMANO-COMPUTADOR EM APLICATIVOS MÓVEIS PARA APRENDIZAGEM DE INGLÊS: O FEEDBACK IMEDIATO COMO CRITÉRIO PARA IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR”

Artur André Martinez Campos

Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa/Universidade Tiradentes

João Correia de Freitas

Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa

Introdução

As narrativas acadêmicas atuais já não mais necessitam alardear que vivemos em uma realidade cercada de “gadgets” digitais e que estamos na sociedade do conhecimento (Castells, 2005; Levy, 1999), pois esse discurso remonta ao início do século XXI. Após dezesseis anos neste novo milênio, a discussão pedagógica relevante e adequada é como incluir, de forma eficaz, essa plethora de recursos multimedia dos tablets e celulares à Educação Superior e como vencer as barreiras (administrativas, pedagógicas, curriculares e sociais) à implementação do *mobile learning (m-learning)* nestas instituições.

A pesquisa doutoral que desenvolvo na Universidade Nova de Lisboa analisa as possibilidades de inserção do uso de aplicativos para aprendizagem de língua inglesa presentes em tablets e celulares (entre esses o Duolingo e o British Council Podcasts) no curso de Letras Inglês da Universidade Tiradentes (Sergipe, Brasil). Esta inserção funcionaria como um recurso paralelo (porém obrigatório) à aprendizagem dos conteúdos linguísticos disponibilizados no programa curricular através de livros didáticos.

Neste trabalho aqui apresentado, verificamos dois Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) para aquisição de segunda língua, e detalhamos brevemente a importância do subcritério ergonômico denominado ‘Feedback Imediato’ (Bastien & Scapin, 2003) fornecido pela Interface Humano-Computador dos mesmos e as possíveis consequências pedagógicas enriquecedoras que os *apps* trazem à aprendizagem do alunado. Também dialogamos com o conceito de “Cognitive Walkthrough” (Dix, Finlay, Abowd, & Russel, 2004) que numa tradução livre chamaremos aqui de Navegação Cognitiva. Para os autores, esta

“Cognitive Walkthrough (CW) is a detailed review of a sequence of actions, in this case, the steps that an interface will require the user to perform in order to accomplish some known task. The evaluators go through each step and provide a story why that step is not good for new users”. (Dix, Finlay, Abowd, & Russel, 2004, p. 35)

Os aplicativos analisados para esta comunicação foram Duolingo (70 milhões de downloads) e British Council Podcasts (10 milhões de downloads) devido às características pedagógicas e ao desenvolvimento de habilidades linguísticas diferenciadas que cada *app* proporciona. Tendo como eixo principal os estudos de Bastien & Scapin (2003) sobre avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem, trazemos o critério Condução como cerne da análise, porém de forma mais relevante, utilizaremos seu subcritério intitulado “Feedback Imediato”; que corresponde à percepção do aluno à como o sistema emula suas respostas à cada ação executada pelo mesmo durante a utilização.

Ambientes virtuais (d)E aprendizagem: teorizações e ideias

No construto da epistemologia de aprendizagem ao qual está subjacente este estudo, temos o *mobile learning* (Kukulka-Hulme, 2009, 2012; Lobato, 2013) e suas variâncias, uma vez que smartphones e tablets trazem inéditas possibilidades de aprendizagem, e dentre estas, a aprendizagem de um segundo idioma (Beatty, 2010; Burston,

2015; Chen, 2013; Evans, 2009; Kukulska-Hulme, 2009, 2012; Lobato, 2013). Esse aprendizado de L2 acontece “em todos os espaços, e em especial fora da sala de aula (Chapelle & Douglas, 2005; Kukulska-Hulme, 2009; Tonoian, 2014), tem foco no aluno ao ser “*learner-centered*” (Anderson, 2008; Beatty, 2010; Zhang, 2012) e confirma os debates sobre ubiquidade na educação atual (Müller, 2012; Sampson et al, 2013; Valk, Rashid & Elder, 2010).

A aquisição de segunda língua auxiliada ou mediada por dispositivos móveis é um desafio paradigmático no ensino de idiomas contemporâneo (Anderson, 2008; Campos, 2008; Moura, 2010; Oblinger, 2005); uma vez que se percebem redefinições na relação entre aprendiz e conteúdo, inovando o formato clássico do Professor - Livros didáticos como únicas fontes de acesso ao contexto programático. Na figura 1 abaixo vemos, de acordo com Anderson (2008), como se comporta a relação entre Aprendiz – Conteúdo – Professor no *mobile learning*. Esta ocorre em retroalimentações internas e externas dentro de uma refletividade própria e mais adequada às necessidades de aprendizagem do alunado.

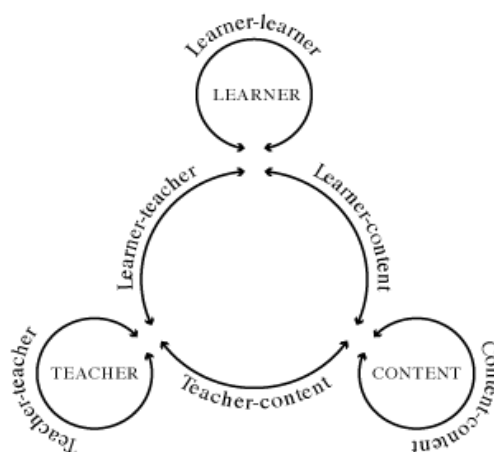


Figura 1 – A relação Aluno-Conteúdo-Professor no ensino com dispositivos móveis de acordo com Terry Anderson (2008)

Para o autor acima, quando imersos em uma experiência de *m-learning*, os alunos criam uma relação mais personalizada com o conteúdo. Os conteúdos programáticos são escolha própria do alunado que utiliza o aplicativo de forma aberta quanto à execução das atividades propostas pelos mesmos e sem o compromisso formal encontrado em outras situações pedagógicas mais lineares. De acordo com O'Malley (2003), “any sort of learning that happens when the learner is not at a fixed predetermined location, or learning that happens when offered by mobile technologies has to be defined as *m-learning*” (O'Malley, 2003, p. 6). Para Quinn,

m-learning é a interseção entre a computação móvel e o *e-learning*. recursos acessíveis onde quer que esteja, capacidade de pesquisa, interações, suporte poderoso para a aprendizagem efetiva, e avaliação baseada no desempenho. O *m-learning* é independente da localização no tempo ou no espaço. (Quinn, 2000)

Com a sala de aula tradicional sendo redefinida através desse ‘uber’ acesso (Banga & Weinhold, 2014, Doueihy, 2011), as instituições de ensino superior devem se adaptar à esse completo redesenho dos papéis educacionais e pedagógicos colocados pela modernidade (Santos, Beato & Aragão, 2012; Slattery, 2006). Sendo assim, a distância entre ambientes de aprendizagem formais e informais diminui (Bo-Kristensen, Ankerstjerne, Neutzsky-Wulff & Schelde, 2009; Dabbagh, 2011; Freitas, 2004; Kukulska-Hulme, 2012) e reforça-se a discussão conceitual sobre o escrutínio que as TIC’s colocam à Pedagogia e à Educação. Quantos aos usuários, a Geração Net (Oblinger, 2005) foi substituída pela Geração App (Gardner & Davis, 2013) e para estes autores, os aplicativos são “...the latest shaping technology in the repertoire of the behavioral psychologist or educator” (Gardner & Davis, 2013, p. 31).

Finalmente, para Downes (2012) e Siemens (2006), “conectar-se” com a aprendizagem é uma atividade diária e constante; e aprendizagem é muito mais do que a aquisição de conhecimento. Aprender “é um processo cognitivo que requer investigação, tomada de decisões, seleção, reformulação” (Siemens, 2006, p. 25) e que permanece em

um *'modus operandi'* de retroalimentação constante durante o processamento de aquisição/decodificação/agregação da informação absorvida.

No que concerne à conceituação de aquisição de segunda língua, os 140 participantes desta pesquisa doutoral (70 na UNL - Portugal e 70 na UNIT - Brasil) serão observados através dos critérios de aquisição de L2 presentes na Hipótese do Input de Krashen (1981) caracterizada pelo *i+1*, onde *i* corresponde ao conhecimento de linguagem já dominado pelo aluno e o *+1*, o novo conteúdo – adquirido através da utilização dos aplicativos. Esta utilização dos apps é executada pelo alunado através de estratégias de aprendizagem auto-reguladas (Beishuizen & Stefens, 2011; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996) que também trazem em consideração conceitual neste estudo, as percepções de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1986).

Nesta análise das aplicações de VLEs (*Virtual Learning Environments*) ou AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) focaremos na compreensão maior da Interface Humano-Computador e seus critérios ergonômicos. Como já mencionado, os estudos de Bastien & Scapin (2003) são o cerne desta análise, mas estes apresentam vários critérios para análise de AVAs – Condução, Carga de trabalho, Controle Explícito, Adaptabilidade, Gestão de Erros, Homogeneidade /Coerência/ Consistência, Significado dos códigos e denominações e por fim, Compatibilidade. Neste artigo, utilizamos o critério Condução e, em especial, seu subcritério intitulado “Feedback Imediato”.

Aplicativos selecionados, habilidades linguísticas e Qualidade no *Feedback*

Diferentemente da pesquisa doutoral, onde analisamos cinco aplicativos e desenvolvemos um estudo mais amplo, nesta comunicação livre optamos somente pela verificação do subcritério “Immediate Feedback” (Bastien & Scapin, 2003) nos Aplicativos Duolingo e British Council Podcasts para dar um recorte mais específico à esta; e ainda devido às características próprias de cada aplicativo. O Duolingo tem um foco vocabular e gramatical, com pequenas frases e voltado à retenção de estruturas de sintaxe de nível básico (A1) no C.E.F.R. (Common European Framework of Reference) enquanto o British Council Podcasts tem uma abordagem destinada às habilidades de Listening e Reading em nível B1 e B2 – Independent user.

Com 70 milhões de downloads, o Duolingo tem um ambiente virtual de reputação estabelecida nas lojas virtuais (iOS e Android) e desenvolve uma aprendizagem do idioma parcimoniosa e, por vezes, repetitiva. A retenção vocabular ocorre graças a uma bem delineada navegação cognitiva (Dix, Finlay, Abowd, & Russel, 2004) estabelecida pela IHC, e a repetição de determinados termos linguísticos em várias atividades leva à aquisição dos mesmos. Quanto ao Feedback Imediato promovido nas atividades, estes trazem “qualidade e rapidez” (Bastien & Scapin, 1997, 2003) cumprindo assim sua função linguística pedagógica de forma eficiente e sem dubiedades semânticas.

Como se vê na figura 2, a execução sintática correta é estabelecida pelo aprendiz e o aplicativo fornece uma correção imediata, sucinta e clara. Como ponto a ser trabalhado pelos designers do app, o fato de a atividade contemplar vocábulos que não deveriam estar presentes na sentença, e não haver qualquer explicação gramatical sobre a não utilização dos mesmos. Bastien e Scapin reforçam a necessidade do feedback imediato uma vez que “...the absence of feedback or a delayed feedback can be disconcerting to the user. The users may suspect a system failure and may undertake actions that may be disruptive for the ongoing processes” (2003).



Na figura 2 – Exemplo de Feedback Imediato disponibilizado no aplicativo Duolingo

Mais abaixo, quando percebemos o formato de resposta do *app* British Council Podcasts, com dez milhões de downloads até início de 2015 (Figuras 3 e 4), verifica-se que o Immediate Feedback trazido pela navegação cognitiva da atividade à esquerda não deixa margens de dúvida na resposta, uma vez que o exercício de Listening reduz as opções de resposta à True e False. A tecla "next"; abaixo na interface, só acende e permite a função após a resposta ser verificada pelo usuário. Na atividade à direita, o aprendiz deve clicar nas opções que considera verdadeiras após a audição do áudio e as mesmas mudam de tonalidade. Mais uma vez, o Feedback Imediato acontece em favor do aluno registrando automaticamente se a resposta está correta (verde) ou não. Embora simples e de certa forma, óbvios, esses formatos de respostas dadas ao aprendiz ajudam na percepção dos erros pelo mesmo e conseqüentemente leva a aquisição de habilidades que se consolida em um maior conhecimento do idioma. Na atividade vista à direita e abaixo, há mais de uma opção correta e a porcentagem de acerto pode ser ainda mais detalhada, o que contribui para a percepção dos critérios Qualidade e Rapidez (Bastien & Scapin, 2003). Ambos os exemplos apresentam Navegação Cognitiva "fácil e exploratória" (Dix, Finlay, Abowd, & Russel, 2004) respeitando as limitações do alunado, mas promovendo o conceito de "hands on" de Dix, Finlay, Abowd, & Russel (2004) no que se refere à IHC.

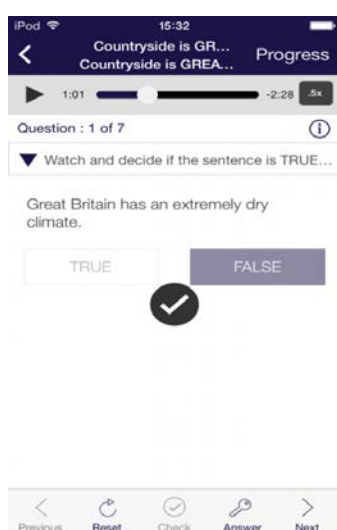


Figura 3 – British Council Podcast app

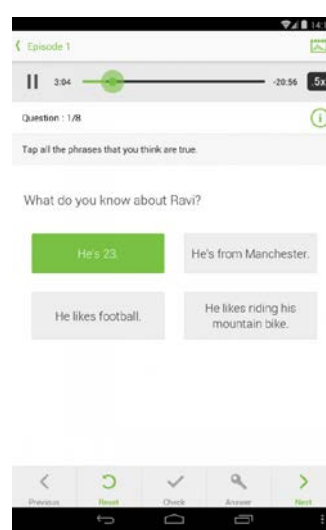


Figura 4 – British Council Podcast app

Observações Finais

Conforme dito anteriormente, esta comunicação livre traz um pequeno recorte sobre um dos critérios de avaliação do AVAs desenvolvido pelas pesquisas de doutorado que executo na Universidade Nova de Lisboa. Nesta análise as possibilidades de inserção do uso de aplicativos para aprendizagem de língua inglesa presentes em tablets e celulares, no curso de Letras Inglês da Universidade Tiradentes (SE). Nosso objetivo aqui foi dar uma contribuição às percepções iniciais que o Feedback Imediato, enquanto critério de avaliação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, pode agregar à aprendizagem de Inglês nesta ubiquidade no uso de tablets e, em especial, do celular nas salas de aula das Instituições de Ensino Superior.

Referências bibliográficas

- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press. Edmonton: AUpress. Disponível em: http://cde.athabasca.ca/online_book/pdf/TPOL_book.pdf
- Assila, A., Oliveira, K. & Ezzedine, H. (2014). Towards qualitative and quantitative data integration approach for enhancing HCI quality evaluation. *Human-Computer Interaction*. Part I. HCII, pp. 469-480.

- Banga, C. & Weinhold, J. (2014). *Essential mobile interaction design*. Canada: Adisson-Wesley.
- Bastien, C. & Scapin, D. (2003). Ergonomic criteria for the evaluation on human- computer interfaces. *Program 3 – Artificial intelligence, cognitive systems and man-machine interaction*. Disponível em: http://www.irit.fr/~Mathieu.Raynal/docs/Ergonomic_Criteria.pdf
- Beatty, K. (2010). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Pearson Education. UK. Disponível em: <http://libgen.org/book/index.php?md5=cb99edd59839b8a6f7112384c012a19>
- Beishuizen, J. & Stefens, K. (2011). Self-regulated learning in technology enhanced learning environments: a European perspective. *Technology Enhanced Learning 5*, Sense Publishers. Disponível em: <http://libgen.org/book/index.php?md5=000588afb2560d7452047a01b2f2db1a>
- Bo-Kristensen, M., Ankerstjerne, N., Neutsky-Wulff, C., & Schelde, H. (2009). Mobile city and language guides—New links between formal and informal learning environments. *Electronic Journal of e-Learning, 7*(2), 85–92. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ867105>
- Burston, J. (2015). Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL, 27*, 4-20. doi:10.1017/S0958344014000159
- Campos, A. (2008). A aquisição da língua inglesa usando as novas tecnologias da informação e comunicação: a apropriação do conhecimento. Dissertação de mestrado. Brasil.
- Castells, M. (2005). *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Chapelle, C. & Douglas, D. (2005). *Assessing language through computer technology*. Cambridge University Press, UK.
- Chen, X. (2013) Tablets for informal language learning: students use and attitudes. *Language learning and technology, 17*, 1. Disponível em: <http://lt.msu.edu/issues/february2013/chenxb.pdf>
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2011). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: a natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*. doi:10.1016/j.iheduc.2011.06.002
- Dix, A., Finlay, J., Abowd, G. & Russel, B. (2004). *Human Computer Interaction*. 3rd edition. Pearson education. England.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: essays on meaning and learning methods*. National Research Council Canada. Disponível em: <http://www.downes.ca/post/58207>
- Doueihj, M. (2011). *Digital cultures*. Harvard University Press. USA.
- Dougiamas, M. & Taylor, P. (2002). Interpretive analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle. HERDSA 2002 Conference. Disponível em: <https://dougiamas.com/archives/herdsa2002/>
- Dyson M. & Campello, S. (2003). Evaluating virtual learning environments: what are we measuring? *Electronic Journal of e-Learning, 1*(1). 11-20. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000300009
- Evans, M. (2009). *Foreign-language learning with digital technologies*. Continuum. MPG Books. Disponível em: <http://libgen.org/book/index.php?md5=035149BA15B646E504DEC22F561539E0>
- Freitas, J. (2004). Internet na educação: contributo para a construção de redes educativas com suporte computacional. Tese de Doutorado. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/317>
- Gardner, H. & Davis, K. (2013). *The app generation: how today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. Yale University Press: USA.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California Publishing. USA.
- Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL, 21*(2), 157–165. Disponível em: http://oro.open.ac.uk/16987/2/AKH_ReCALL_Will_mobile_learning_change_language_learning.pdf
- Kukulska-Hulme, A. (2012). Language learning defined by time and place: A framework for next generation designs. In Diaz-Vera, Javier E. *Left to My Own Devices: Learner Autonomy and Mobile Assisted Language Learning*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 1–13.
- Levy, P. (1999). *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34.
- Lima, M. & Maranhão, C. (2011). Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação? *Avaliação de Políticas Públicas em Educação, 19*(72), pp. 575-598. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a07v19n72.pdf>
- Lobato, A. (2013). As tecnologias móveis no processo de ensino e aprendizado de língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Moura, A. (2010). A apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: estudos de caso em contexto educativo. Tese Doutorado. Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/13183>
- Müller, D. (2012). Design characteristics of virtual learning environments: a theoretical integration and empirical test of technology acceptance and IS research. Springer Gabler Research. Disponível em: <http://www.springer.com/br/book/9783658003913#otherVersion=9783658003920>
- Oblinger, D. (2005). *Educating the net generation*. Educause. Disponível em: <http://www.educause.edu/educatingthenetgen/>
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J., Taylor, J., Sharples, M. & Lefrere, P. (2003). *Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment*. Mobilelearn project deliverable. Disponível em: <http://www.mobilelearn.org/download/results/guidelines.pdf>
- Quinn, C. (2000). m-Learning: mobile, wireless, in-your-pocket learning. Disponível em: <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>

- Sampson, D., Isaias, P., Iffenthaler, D & Spector, J. (2013). *Ubiquitous and mobile learning in the digital age*. Springer Media. doi: 10.1007/978-1-4614-3329-3
- Santos, T., Beato, Z. & Aragão, R. (2012). *As TIC e o ensino de línguas*. Anais do III SEPEXLE. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/sepexle/anais/10.pdf>
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Creative Commons licensed. Disponível em: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the post-modern era*. Taylor & Francis Group. New York. Disponível em: <http://libgen.org/book/index.php?md5=AFF7C5B44E9375CEF526B6E0013250AA>
- Tonoian, L. (2014). *English language learning inside and outside the classroom in Portugal*. Trabalho de projeto de Mestrado em Didática do Inglês. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Disponível em: <http://run.unl.pt/bitstream/10362/13616/1/Trabalho%20de%20projecto.%20Final.%20Lilit%20Tonoian%20%28Didactica%29%20%283%29.pdf>
- Valk, J., Rashid, A., & Elder, L. (2010). Using mobile phones to improve educational outcomes: an analysis of evidence from Asia. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 117–140. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/794/148>
- Vygostky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, The M.I.T. Press.
- Zhang, F. (2012). *Computer-enhanced and mobile-assisted language learning*. Information Science Reference. Disponível em: <http://libgen.org/book/index.php?md5=58C93F2F1C541A116A1CF91BAA1C7930>
- Zimmerman, B., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners: beyond achievement for self-efficacy. Psychology in the Classroom. American Psychological Association. Washington: USA. Disponível em: <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=94C88724B8BFD5A735567B5972FCC8E>

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO PROFISSIONAL: UMA REALIDADE OU UTOPIA?

Carla Rocha da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Hélia Bracons

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Introdução

O principal objetivo desta apresentação é compreender até que ponto o conceito de supervisão pedagógica numa escola pode ou não ter um efeito na promoção do ensino profissional; como se desenvolve a supervisão e como se pode levar a escola a ser um organismo vivo, que aprenda no seu todo e que sobreviva à sociedade atual, em plena mudança social e educativa. A responsabilidade da construção do ensino profissional deve ser coletiva e não individual; a colaboração deve supor a criação conjunta da visão dos professores, do pessoal de apoio, dos pais e alunos, que devem participar na ideia da relação entre ensino e sociedade. A tarefa fundamental dos coordenadores e professores supervisores consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas, que ocorre quando o líder cria ressonância, aumentando a intensidade dos sentimentos positivos em seu redor. Os líderes concretizam visões, porque criam motivação, orientam, inspiram, ouvem e convencem. O ensino profissional está diretamente vinculado ao trabalho. Muitos estudantes já são trabalhadores e querem de alguma forma entender como a sua atividade profissional se articula com os estudos. Em qualquer de suas opções, o ensino profissional funciona como instância de preparação para o trabalho. Torna-se igualmente importante refletir sobre a supervisão pedagógica no processo de ensino profissional, com vista a fornecer aos profissionais, ferramentas capazes para orientar e formar jovens cada vez mais enquadrados num sistema de ensino especializado. A supervisão pedagógica é um processo de construção, reflexão e de aplicação prática, das capacidades de observação, de análise e de criatividade. É um processo dialético-pedagógico. Neste artigo procurámos investigar as opiniões de professores, através de uma metodologia de análise de conteúdo, e interpretar a sua visão perante a problemática estabelecida. Estes professores, presentes no curso de Gestão do Ensino Profissional, foram sujeitos a uma entrevista sobre supervisão pedagógica no ensino profissional.

Contextualização do Ensino profissional

A dinâmica socioeconómica que caracteriza a época atual, associada ao tema da globalização, implica um crescimento, uma adaptação e um desafio às escolas. Castells (2002) relembra-nos, que num contexto caracterizado por mudanças rápidas nos planos da ciência e da tecnologia, a relação entre o processo produtivo, os processos de globalização e a inserção laboral no mercado de trabalho, torna-se um desafio e uma meta de toda a sociedade. Temos observado que o conceito de juventude se tem modificado ao longo dos tempos, em virtude de um rápido acesso à informação e a uma inserção tardia no mercado de trabalho. O jovem é cada vez mais colocado num sistema de ensino prolongado, adiando a sua inserção laboral e aumentando consequentemente a sua dependência financeira.

Na Europa, o tema da educação e formação é considerado uma prioridade e objeto de políticas comuns, visando uma convergência de estruturas e normas, não sem que as diversidades regionais e nacionais se manifestem. O conhecimento passa a ser o ponto base da competitividade económica e de coesão social, reformulando as políticas públicas de cada país segundo a teoria do capital humano (Schultz, 1985).

Não obstante as diferenças existe algo em comum a todos os países da União Europeia: a formação profissional tem um estatuto inferior à formação académica, encarada como a via privilegiada de atração entre os estudantes. O Centro Europeu de Desenvolvimento de Formação Profissional fala da Educação e de Formação Profissional praticamente como sinónimo de capital humano. A ideia é semelhante na Declaração de Copenhaga 2002, coordenando políticas nacionais de formação para construir um espaço europeu de formação profissional baseado num sistema de transferência de créditos (ECVET) e no Marco Europeu de Qualificações.

Em Portugal um estudo realizado por Martins e Pereira (2001) através da comparação dos ordenados e o retorno educativo, sugere que as situações académicas elevadas promovem altos rendimentos, enquanto as baixas qualificações promovem baixos rendimentos. Ao passo que investir na universidade promove um retorno maior do que investir no ensino profissional, pois quanto mais alta for a habilitação académica menor será a probabilidade de ficar desempregado.

Contudo, num estudo realizado por Giorgio Brunello (2004), que relaciona o sistema de ensino e formação europeu com o mercado de trabalho, mostra-nos que existe um maior retorno educativo em países com um mercado laboral estruturado com o sistema educativo, como é o caso da Alemanha. Este estudo mostra ainda que os indivíduos que estudam mais são os que mais investem na formação, sendo esta relação mais bem observada em países com um sistema compreensivo como a Inglaterra ou Irlanda, do que em países caracterizados por sistemas estratificados como a Alemanha. Esta conclusão diz-nos Silva (2014), vai ao encontro dos dados fornecidos pela OCDE, quando se pretende relacionar a Educação com o capital humano.

Breve reflexão sobre Supervisão pedagógica no ensino profissional

Conceito de Supervisão pedagógica

Segundo Moreira (s/d), a supervisão pedagógica institui-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da ação pedagógica. O exercício da supervisão numa orientação educativa que privilegia a promoção da autonomia do aluno e um desenvolvimento profissional de natureza reflexiva implica uma redefinição do papel do supervisor.

Numa pedagogia para a autonomia, o supervisor deve ser um profissional com competências não apenas na sua área disciplinar, mas também em didática e em supervisão.

Deve ainda possuir algumas competências investigativas que lhe permitam indagar sistemática e criticamente os contextos de formação, atuando como promotor de uma pedagogia centrada no aluno e conducente à sua autonomização.

Já na linha de Vieira (2009), na expressão “supervisão pedagógica”, o adjetivo reporta-se não apenas ao objeto da supervisão – a pedagogia –, mas também à sua função potencialmente educativa.

Entende-se que a supervisão, quando orientada por uma visão crítica de pedagogia, torna a ação pedagógica mais consciente, deliberada e suscetível à mudança, permitindo o reconhecimento da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas “pantanosos” que nela se colocam (Schön, 1987 in Vieira, 2009).

Segundo Soares (s/d), o supervisor é, então, o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é, e a sua ação perspectiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina (Alarcão e Tavares, 2003 in Soares (s/d).

Falar de supervisão pedagógica num contexto de formação ao longo da vida implica repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como reflexividade, autonomia e investigação-ação.

Implica igualmente repensar conceitos como desempenho e avaliação formativa adequados a contextos educativos específicos e devidamente diagnosticados.

“O objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (Alarcão & Tavares: 2003 in Soares (s/d).

Refletir sobre as práticas é ter como objeto de reflexão: contextos, conteúdos, finalidades de ensino, conhecimentos, capacidades, fatores inibidores da aprendizagem nos alunos envolvimento no processo de avaliação, razão de ser do professor e dos papéis que assume (Moreira: 2001 in Soares (s/d).

A finalidade da supervisão pedagógica é também compreender e gerir a complexidade das situações educativas, mantendo em aberto o diálogo acerca do valor das opções que se fazem ou deixam de fazer. É uma forma de estar na educação, que não deixa adormecer a obrigação de lutarmos, para que ela seja cada vez mais decente (Fernandes, 2006, in Vieira, 2006, p. 237 in Prates et al, 2010).

Alarcão e Tavares (2007 in Prates et al, 2010) defendem que o supervisor tem de desenvolver nos supervisionados capacidades e atitudes, tendo em conta a qualidade e a excelência, reforçando a ideia de que a supervisão é uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica.

O papel do estágio profissional no processo de formação

O estágio é o espaço privilegiado de aprendizagem que possibilita ao formando vivenciar experiências que contribuem não só para a sua formação, mas para a construção da sua identidade pessoal e profissional.

Como espaço de aprendizagem e de partilha de conhecimentos, o estágio constitui-se como campo de partilha, análise das práticas e de reflexão crítica e constante. Permite o confronto com o real através de uma vivência pessoal.

O estágio define-se como o processo de aprendizagem do saber agir e constitui-se como um dispositivo pedagógico fundamental para as aprendizagens das práticas profissionais (Granja, 2005 in Freitas, 2013).

Na linha de análise de Granja (2005) o estágio (...) requer constante reflexão e capacidade crítica, a partir da complexidade da vida social e do contacto do estudante com a realidade. Favorece a transferência de saberes. É através dele que o conhecimento se concretiza na conjugação dos saberes dos sujeitos com a reflexão pela síntese do conhecimento adquirido (in Freitas, 2013).

A importância da reflexividade no percurso e no processo de aprendizagem

Na perspetiva de Alarcão (1996), ser-se reflexivo (...) implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.

A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça.

Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano (Alarcão, 1996).

A prática reflexiva é que proporciona transformação da ação educativa. O que torna o indivíduo autónomo é o saber consciencializado, saber em ação, ser capaz de elevar o conhecimento na prática.

Compreender, agir, incluir, mudar, implica que o atuar do professor deve ser realizado em equipa, para que o seu conhecimento possa emergir como entidade coletiva e favoreça a assunção de objetivos comuns, promotores do

desenvolvimento através de práticas colaborativas, que perspetivem a mudança organizacional e sistémica (Alarcão & Canha, 2013 in Neto et al, 2015).

O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar, lembra-nos Alarcão (1996).

Para Prates et al (2010), a supervisão reflexiva, tem outras características, tais como: a capacidade de prestar atenção e o saber escutar; de compreender, manifestar uma atitude adequada, de integrar as perspetivas dos formandos, de buscar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar e de interrogar.

Metodologia de Investigação

Optamos por uma metodologia qualitativa uma vez que na abordagem qualitativa, o investigador não se coloca como perito, mas reconhece que a relação sujeito/objeto é marcada pela intersubjetividade. "O sujeito produtor de conhecimento, este, enquanto ser humano, ligado ao seu objeto e o objeto, igualmente um sujeito humano, é dotado de um saber e de uma experiência que se lhe reconhece" (Fortin, 2003:148).

Segundo Moreira (2007: 50) "Os métodos qualitativos visam o estudo dos significados intersubjetivos, situados, construídos e usados (repetidos); (...) elegem formas flexíveis de captar a informação e recorrem basicamente a uma linguagem conceptual e metafórica, (...) elegem a descrição densa e os conceitos compreensivos da linguagem simbólica".

Procuramos investigar as opiniões de professores. Estes professores, presentes no curso de Gestão do Ensino Profissional, foram sujeitos a uma entrevista semiestruturada sobre a supervisão pedagógica no ensino profissional, a importância do estágio profissional no processo de formação e a relevância da reflexividade no processo formação/aprendizagem. O universo do estudo recaiu sobre os 9 professores que constituíram a turma do respectivo curso.

A técnica utilizada para a obtenção de dados junto dos participantes neste estudo exploratório, foi a entrevista semiestruturada. Esta caracterizada "pelo emprego de uma lista de perguntas ordenadas e redigidas por igual para todos os entrevistados, mas de resposta livre ou aberta. Todas as perguntas devem, pois, ser comparáveis, de modo a que quando surgem diferenças entre entrevistados estas se possam atribuir a variações reais de resposta e não ao instrumento de pesquisa" (Moreira 2007: 206).

Os dados recolhidos foram analisados através da análise de conteúdo que consiste num "conjunto de técnicas de análise de comunicações que visam, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens" (Bardin, 1979: 43).

Análise e discussão dos dados

Procedeu-se à leitura e análise das entrevistas semiestruturadas dos professores e procuramos identificar as principais categorias para proceder à interpretação das mesmas.

Noção de supervisão

Para alguns dos entrevistados, a ação de supervisionar interpela o ato de inspecionar com o intuito de avaliar, não só uma progressão profissional, mas também o desempenho do supervisionado.

Supervisão é quando uma pessoa especializada (...) realiza um acompanhamento, e ao mesmo tempo, fornece instrução de como deve ser o comportamento e ainda avalia o desempenho profissional. (P1)

Entendo supervisão como visionamento e orientação de um professor sobre um grupo de trabalho/professores" "(...) é todo um trabalho efetuado pelo professor que orienta/supervisiona o aluno durante a sua formação em contexto de trabalho. É o professor que se desloca ao local de trabalho, fala com o formador do aluno e avalia o seu comportamento e prestação em atividade. É o que faz a ponte entre a escola e o empregador. Mas o supervisor será também o elemento que está na entidade empregadora. Haverá, por isso, lugar a dois supervisores, já que o aluno tem duas notas, a do empregador e a do professor supervisor. (P2)

A supervisão é um processo de acompanhamento, verificação e controlo das práticas pedagógicas e profissionais. (P3)

Supervisionar é a ação e o efeito de supervisionar é fazer a inspeção de um trabalho de uma tarefa realizada em contexto de estágio. (P8)

É um processo de acompanhamento, orientação e construção de natureza questionadora, analítica, introspectiva, teorizadora e reflexiva, num acompanhamento e discussão permanente do processo. (P9)

A supervisão consiste no ato de *controlar* (não no tom negativo, frequentemente atribuído ao vocábulo), de observar e analisar com espírito crítico uma determinada prática profissional, pedagógica, entre outras, com vista à compreensão da mesma. Desta análise resultará um conhecimento que deve ser transmitido ao ator em causa, sempre com o objetivo de melhorar a sua ação, ou seja, não deve ser apreendido como uma crítica desprovida de sentido, mas como uma análise construtiva para a melhoria do processo. Deve munir o indivíduo de ferramentas para desempenhar melhor a sua função. (P4)

Alguns entrevistados associam a atividade de supervisionar com uma ação de especialidade que tem como objetivo a reflexão do supervisionado com o intuito de o fazer aprender e crescer como profissional.

Supervisão requer uma especialidade, considerando que abrange diversas vertentes de atuação dentro de um contexto de ensino pedagógico. (P5)

O conceito de supervisão aparece associado à normatividade, superioridade (...) visa o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz... (P6)

A supervisão é uma auxiliar de reflexão com vista à melhoria pedagógica e aprendizagem. (P7)

Diferença entre supervisão e ação pedagógica

A distinção entre supervisão e ação pedagógica é sublinhada pela execução com avaliação distinta noção da ação de aprendizagem associada à ação pedagógica.

A ação pedagógica destina-se a coordenar tarefas e medidas executáveis que ajudam no processo de aprendizagem e a supervisão fornece guias de execução, mas para além disso, envolve um acompanhamento que ajuda e avalia o formando. (P1)

Ação pedagógica incide na educação para o saber estar num curso profissional atendendo às necessidades específicas de cada professor. "Identifico ação pedagógica como o contributo dos professores no processo ensino/aprendizagem do aluno, aquele que leciona, ensina e que avalia o aluno (...) a supervisão regula a transmissão de conhecimentos. (P2)

Enquanto a supervisão é um processo de acompanhamento, verificação e controlo de uma determinada prática, ação pedagógica diz respeito à integração pelo sujeito (objeto de ação) dos processos conducentes à retração de uma atividade. (P3)

Muitos dos entrevistados chegam a associar a ação pedagógica ao ensino e a supervisão uma complementariedade da ação pedagógica.

A ação pedagógica consiste na atividade de lecionação; ação essa que será alvo de supervisão. Através da supervisão e dos dados recolhidos com a mesma tentaremos melhorar a própria ação pedagógica (P4).

A supervisão é o alicerce para a ação pedagógica. A ação pedagógica é a inserção do cotidiano da escola, um desenvolvimento coletivo e profissional. (P9)

Na minha opinião, a ação pedagógica refere-se à prática...ao espaço real onde o professor atua e reflete sobre os efeitos da sua ação (...), a ação pedagógica difere da supervisão em três aspectos: abertura de espírito, ouvir opiniões e aceitar alternativas. (P6.)

A supervisão é um auxiliar de reflexão e a ação pedagógica são as normas, regras de comportamento profissional e nível pedagógico. (P7)

A supervisão é a atividade técnica... consiste em fazer uma utilização racional dos factores produtivos ..., a ação pedagógica consiste na prática pedagógica do aluno estagiário. (P8)

Diferença entre supervisão pedagógica e supervisão profissional

Alguns assumem a supervisão pedagógica relacionada com um foco de formação – saber fazer, enquanto a supervisão profissional fica associada ao foco de aprendizagem, ao ensino – saber ser.

A supervisão profissional pondera-se principalmente em avaliar o desempenho, de modo que se possa garantir que a pessoa está apta a exercer um cargo. A supervisão pedagógica pondera-se, principalmente, no ensinar e ajudar a que o aluno adquira as competências técnicas no meio laboral, em que este também é avaliado durante o estágio. (P1).

A supervisão profissional relaciona-se com a formação e o ensino/aprendizagem, promotora da autonomia dos elementos aprendentes: alunos, professores e supervisor; a supervisão pedagógica tem haver com as atitudes, comportamentos e o saber estar.

Alguns chegam mesmo a diferenciar as duas situações entre o saber ser profissional e o saber estar como indivíduo.

O supervisor profissional, que pode ou não ser o mesmo supervisor pedagógico, tem outro papel, avalia o aluno enquanto profissional (no seu novo estatuto de futuro profissional, na área que escolheu), avalia a pontualidade, a interação com os outros profissionais, o sentido de responsabilidade e ética profissional. (P2)

O supervisor pedagógico indica os caminhos corretos de atuação e verifica e controla a sua execução direcionando, desta forma, o aluno para o exercício das boas práticas. (P3)

No entanto, alguns apoiam a supervisão pedagógica como um predomínio do conhecimento e a supervisão profissional ao desempenho desse conhecimento.

A supervisão pedagógica analisa a forma como procedemos à transmissão de conhecimentos: postura adotada, materiais utilizados, mecanismos de avaliação criados, linguagem, entre outros (...). A supervisão profissional analisa a forma como desempenhamos uma profissão tendo sempre como padrão o perfil criado para essa profissão: técnicas que deve dominar, postura própria que deve assumir, vestuário em conformidade, entre outros. (P4)

A supervisão pedagógica está voltada para a educação no sentido de avaliar as práticas realizadas pelos profissionais. (P5)

A supervisão pedagógica é a melhoria do ensino. A supervisão profissional visa o aperfeiçoamento pessoal ao nível profissional. (P6)

Outros associam a dinâmica da supervisão profissional com a performance e a reflexão, saberes e prática na profissão e, a supervisão pedagógica com a observação no progresso e desenvolvimento da pessoa como ser social.

A supervisão pedagógica é feita com vista à melhoria de ensino, aprendizagem e a supervisão profissional tem como objetivo à melhoria da performance pessoal. (P7)

Supervisão pedagógica consiste numa observação do orientador, a supervisão profissional é uma ação mediadora entre profissionais.... (P8)

A supervisão pedagógica permite atuar, refletir os efeitos da sua ação (...) o supervisor pedagógico tem um serviço relevante no progresso das pessoas e da sociedade (...)o supervisor profissional, observa saberes e práticas, não necessitando de entender e contextualizar valores e preconceitos. (P9)

A importância do estágio profissional no processo de formação

Como podemos constatar, para a maioria dos professores entrevistados, o estágio profissional no processo de formação é muito importante e é um dos pilares fundamentais no ensino profissional, pois permite ao aluno/formando adquirir competências técnicas para melhor executar as funções que irá desempenhar, permite ao aluno o contacto laboral com um contexto real, conhecer o código que rege a sua profissão e compreender o que lhe é exigido. Para além destas dimensões, está presente nos discursos, a relevância da partilha de conhecimentos e de experiências com outros profissionais e o estágio profissional é um campo prático de aplicação teórica que possibilita ao aluno errar e aprender com o erro.

O estágio profissional é muito importante, pois esta é a melhor forma de o aluno, adquirir competências técnicas necessárias para executar melhor as funções que um dia o futuro profissional ira-se candidatar. (P1)

O estágio profissional é o campo prático de aplicação teórica. É o espaço onde é permitido ao aluno *errar* e aprender com o erro. É a ponte entre a escola e o contexto real da profissão. (P3)

O estágio profissional é um dos pilares fundamentais do ensino profissional ao permitir ao aluno o contacto com a realidade laboral inerente à profissão que ele irá desempenhar após o término da sua formação. A formação em contexto de trabalho permite ao aluno aplicar os conhecimentos adquiridos, compreender o que lhe será exigido após a sua certificação profissional, conhecer o código que rege a sua profissão e partilhar experiências e dúvidas com indivíduos que desempenham aquela profissão diariamente. (P4)

A importância da aplicabilidade dos conhecimentos teóricos na prática profissional está presente nos discursos destes professores.

O estagiário aprende a técnica e aplica de acordo com os seus objetivos profissionais. (P7)

É através dessa prática que os futuros profissionais conseguem pôr a sua *teceria* em prática. (P8)

O estágio pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno numa dinâmica de saber teórico/saber prático. (P9)

Para este profissional o estágio profissional, para além de ter uma componente prática permite ao aluno reflectir e agir em situação real. A importância da maturidade e da ética profissional presente na formação de um aluno são apontadas como necessárias e exigidas no âmbito do estágio.

Considero importante o estágio profissional. A formação de um aluno deve ter a sua componente prática, em situação real e não simulada. O aluno saberá resolver, comportar-se em situação que lhe exige reflexão e ação (...) alguns alunos revelam-se mesmo durante o estágio, revelam uma maturidade e ética profissional que não demonstraram enquanto alunos. Muitas vezes, os alunos surpreendem-nos, tanto pela positiva como pela negativa, infelizmente. (P2)

Para este entrevistado, o estágio é um dos momentos importantes e cruciais na formação profissional, pois permite ao aluno investigar, analisar e intervir numa realidade profissional específica.

O estágio é um dos momentos mais importantes para a formação profissional. (...) no estágio o profissional tem a oportunidade de investigar, analisar e intervir numa realidade profissional específica. (P6)

Competências do supervisor pedagógico e reflexivo /O papel do supervisor pedagógico

Na perspectiva de alguns professores o supervisor pedagógico reflexivo deverá ter como competências: a capacidade de reflectir sobre o comportamento e postura dos formandos. Deverá pesquisar e procurar novos métodos que melhorem e facilitem o desempenho e o processo de aprendizagem e, deverá deter o conhecimento institucional exigido na área profissional de estudo.

O supervisor pedagógico reflexivo deverá ter competências a nível de psicologia e pedagogia, ao mesmo tempo que deverá ser um profissional experiente no ofício. E ainda o supervisor deverá ter a capacidade de reflectir sobre o comportamento dos formandos e este deverá pesquisar e procurar novos métodos que melhoram o desempenho e facilitar o processo de aprendizagem. (P1)

O supervisor pedagógico ao exercer um papel de observador privilegiado, consegue analisar os comportamentos e a postura dos alunos durante as FCT auxiliando-os na mesma. Por deter um conhecimento do comportamento institucional exigido na área profissional em causa (o supervisor deve ter formação técnica na área em estudo), pode e deve auxiliar o aluno a melhorar os aspetos menos positivos que este apresenta. É bastante importante que o supervisor tenha conhecimento profissional da área que avalia. (P4)

Os profissionais referem que a reflexão em conjunto com outros profissionais é importante, na medida em que esta acção reflexiva permite visibilizar oportunidades de mudança, ouvir novas ideias em relação a necessidades colocadas pelos alunos, analisar o trabalho e reflectir em novas estratégias de mudança, permitindo assim, melhorar o seu desempenho.

É importante a acção reflexiva num supervisor. Se reflectir em conjunto com os outros elementos da acção pedagógica, ainda melhor. Analisar o trabalho, com conclusões e reflectir para considerar o que melhorar. (P2)

Visibilizar oportunidades de mudança considerando o contexto escolar; interagir com os profissionais para ouvir novas ideias em relação às necessidades dos alunos; oferecer mais liberdade ao professor nas deliberações e elaboração do currículo escolar. (P5)

Para estes entrevistados, o supervisor pedagógico reflexivo deverá avaliar com rigor e eficácia os resultados da sua acção. Rever procedimentos e linhas de actuação, identificando pontos fracos e fortes a melhorar numa perspectiva de desenvolvimento, inovação e assegurando a qualidade de ensino, são dimensões apontadas pelos professores. Também a capacidade de liderança, competências interpretativas de análise e avaliação estão presentes nos discursos dos profissionais.

O supervisor pedagógico reflexivo deverá ser capaz de avaliar os resultados da sua acção, rever os seus procedimentos e linhas de actuação para identificar os pontos fortes e fracos a melhorar numa perspectiva de desenvolvimento e inovação. (P3)

O supervisor pedagógico deve avaliar com rigor e eficácia baseado em supervisão, deve atuar reconstruindo continuamente o seu conhecimento profissional confrontando a construção do saber profissional estudando as respostas na singularidade das situações. (P9)

O supervisor ajuda o professor a tornar-se um bom profissional. O objetivo é fazer com que os alunos aprendam melhor (...), deve ter capacidades de liderança, competências interpretativas de análise e avaliação (...), fomentar formação (...) boa capacidade de comunicação e gestão de conflitos. (P7)

Outras das competências, apontadas pelos professores, são ao nível da relação, da comunicação, da argumentação, da gestão de conflitos e da compreensão.

Acima de tudo um supervisor deverá possuir competências relacionais, boa capacidade de comunicação e gestão de conflitos. (P6)

(...) boa capacidade de comunicação e gestão de conflitos. (P7)

O supervisor pedagógico deve ser comunicativo, ser compreensivo, saber dialogar com os alunos, argumentar. (P8)

Relevância da reflexividade no processo de formação/aprendizagem

Para estes professores a reflexividade é relevante e muito importante no processo de formação/aprendizagem. Reforçam a ideia que a aprendizagem é mútua. O professor ensina e aprende em simultâneo.

A reflexividade no processo de formação e aprendizagem tem um papel fundamental. A reflexão ajuda com que o processo aprendizagem não seja estático e unilateral. Com a reflexividade, o supervisor/professor além de ensinar, irá aprender e ensinar ao mesmo tempo, pois este reflete e procura melhorar o seu método de ensino. (P1)

A reflexividade é essencial no processo formativo individual e profissional de todos os professores. A reflexividade é fulcral no processo de formação. O professor deve ser um *eterno aprendiz*. (P7)

A reflexividade permite analisar e comparar a perceção de cada elemento do processo ensino-aprendizagem. Comparar pontos de vista, refletir se o entendimento do recetor da mensagem foi idêntico à do ponto de vista do emissor. É importante. (P2)

A reflexão constante deve estar sempre presente na prática profissional e o espírito crítico, bem como o cuidado do profissional estar actualizado é uma preocupação na perspectiva destes entrevistados. A reflexão permite melhorar práticas profissionais e académicas. E permite olhar e repensar novas formas de aprendizagem.

A reflexividade é muito importante no processo de formação/aprendizagem porque permite o distanciamento necessário à avaliação de práticas de actuação. (P3)

Uma aprendizagem que decorre sem reflexão resulta num conhecimento apenas apreendido, assimilado, mas não compreendido em todas as suas dimensões, dinâmicas e especificidades. Devemos pautar a nossa prática profissional e também a académica, por uma reflexão constante. Devemos estimular o espírito crítico para podermos melhorar constantemente a nossa prática. (P4)

Estar atualizado e repensar uma nova forma de aprendizagem, em função da inovação que fomenta uma reflexão face às mudanças, com um novo olhar, considerando a aceleração do mundo do conhecimento no mundo atual. (P5)

Para estes professores o processo de formação reflexiva permite ao profissional melhorar e desenvolver o seu desempenho e resultados, obtendo assim a qualidade na aprendizagem e no ensino.

O processo de formação é importante para que o formando enquanto profissional seja um profissional de alta qualidade. (P8)

O professor reflexivo é o professor que investe na melhoria e desempenho e resultados, que cria um ambiente favorável ao desenvolvimento e entendimento das regras que condicionam a convivência entre pares, e que re (orientam) para a qualidade da aprendizagem de todos. (P9)

Conclusão

As conclusões permitem uma análise que influem na necessidade de formação própria desta área, bem como o aprofundamento do conceito de supervisão, nas suas diversas amplitudes. A supervisão pedagógica tem como objetivo a reflexão do supervisionado com o intuito de o fazer aprender e crescer como pessoa e como profissional.

A colocação do aluno em contexto prático implica que o aluno adquira competências de comunicação, cognitivas, teóricas, de interacção, entre outras. É exigido, ainda, que este adquira igualmente responsabilidades individuais e colectivas. O estágio torna-se, assim, uma instancia e uma oportunidade de reconstrução permanente de saber e de conhecimento.

A reflexão constante deve estar sempre presente na prática profissional e o espírito crítico, permitindo melhorar práticas profissionais e académicas. E permite olhar e repensar novas formas de aprendizagem.

Não obstante o demonstrado, esta reflexão carece de um ponto de vista, quer da parte dos alunos em contexto de trabalho, quer dos empreendedores que aceitam os alunos em estágio. Será interessante dar voz a estes autores que estão implicados na formação e que a movimentam. Tendo em conta que os nossos entrevistados são professores – em ambiente escolar – coordenadores de estágio, será importante também ouvir o testemunho de orientadores de outros âmbitos de formação, como seja escolas técnicas com uma adaptação própria ao ambiente de ligação com o mercado de trabalho.

Em suma, é fácil deduzir, pois a reflexão assim o permite, que não é consensual a opinião de conceitos entre supervisão pedagógica e profissional, dependendo sempre do ambiente de trabalho do qual o entrevistado pertence. Todavia, parece-nos semelhante a reflexão entre todos, que a supervisão deverá sobretudo apoiar o indivíduo para aprender e se desenvolver como pessoa, mas também como profissional, as divergências são sobretudo ao nível das exigências em cada papel.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editores.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brunello, G. (2004). Labour Market Institutions and the complementarity between Education and Training in Europe. In D. Checchi, C. Lucifora (Ed.), *Education, Training and Labour Market outcomes in Europe*. New York: Palgrave MacMillan
- Castells, M. (2002). *A Sociedade em rede* (Vol. 1º). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freitas, M. D. (2013). *Supervisão na formação em Serviço Social*. Tese de Doutoramento policopiado. Lisboa: UCP.
- Martins, P. S. & Pereira, P. (2001). Portugal. In Harmon, C., Walker, I. & Westergaard-Nielsen, N. *A Cross country analysis of the returns to education*. Massachusetts: Edward Elgar Publishing limited
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. ISCSP.
- Moreira, M. A. (s/d). *O Papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia*. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt>
- Neto, M. et al. (2015). Supervisão o compromisso com a reflexão e o processo estratégico de desenvolvimento. *Revista Lusófona Educação*, 29, 183-197.
- Prates, M. L. et al. (2010). *Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual*. Disponível em: www.eduser.ipb.pt
- Schultz, T. (1985). *Valor Económico de La Educación*. Mexico: Talleres Gráficos Victoria S.A.
- Soares, M. (s/d). *A supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos*. Disponível em: www.cfaematosinhos.eu
- Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

A INDUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS SUPERVISIVAS NO DOCENTE NO ESPAÇO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Daniela Gonçalves
ESE de Paula Frassinetti; CEDH da UCP; CIPAF

Isabel Cláudia Nogueira
ESE de Paula Frassinetti; CIPAF

Introdução

Com o processo de Bolonha e com a criação do Espaço Europeu de Educação Superior e de Investigação, rapidamente se percebeu a necessidade de um conhecimento renovado, quer na dimensão conceptual quer na dimensão da intervenção, sobre novos modelos de aprendizagem e, conseqüentemente, novas práticas de ensino consonantes com essas referências. Neste âmbito, os modelos de formação de professores merecem-nos particular reflexão, nomeadamente os processos de ensino adotados pelos professores do Ensino Superior (ES).

Consideramos que a formação de professores é um importante período na socialização dos sujeitos, no qual a criticidade inerente ao processo de construção do conhecimento profissional – nos domínios do conhecimento, da essência e da ação – se deverá assumir como eixo central na construção da sua profissionalidade docente. Entendemos que a supervisão pedagógica constitui uma estratégia para auxiliar os docentes neste novo desafio tendo como finalidade o desenvolvimento profissional, na sua dimensão do conhecimento e da ação, pretendendo-se conseguir a formação dos estudantes, a revitalização da escola e da educação. Daqui decorre a necessária problematização da e na supervisão, remetendo-nos para o ideal de escola como comunidade, com uma cultura própria, autêntica e integrada no contexto nacional e global, não burocratizada, apresentando-se como uma organização capaz de conceber, projetar, atuar e refletir – uma supervisão que ajude a escola a problematizar e a projetar o futuro, verdadeiramente ambiciosa, que questione os momentos menos bem conseguidos para conhecer as suas causas, sendo capaz de traçar novas linhas de ação. Assim, os processos de supervisão pedagógica afiguram-se como contributos de inestimável importância ao serviço desta nova racionalidade científica/pedagógica emergente. Na diversidade de ambientes de formação e de atividade do professor, importa conhecer e compreender os seus saberes e competências profissionais, como se produzem e organizam e qual o tipo e a natureza das influências a que estão sujeitos. Sem deixar de admitir que há, nestes processos, outras e numerosas condicionantes de diversas origens, afigurasse-nos fundamental desenvolver e apresentar a indução de novas práticas supervisivas no docente do ES, identificando mecanismos facilitadores/constrangedores da implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares, beneficiando, em nosso entender, o processo de aprendizagem dos estudantes.

Como determina a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE),

a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Ministério da Educação, LBSE, Artº 1.º, ponto 5)

Educadores/professores são quem, na educação formal, pode efetivar esse desenvolvimento e verificar que, se e quando ele acontece.

Na dinâmica do século XXI e considerando o fenómeno educativo uma das manifestações humanas mais importantes e, simultaneamente, mais complexa, parece-nos primordial a consciencialização para a procura de soluções, o acúmulo do conhecimento, a reestruturação da formação e a necessidade de partilha, para que seja possível acreditar na mudança de certezas inabaláveis, de paradigmas dogmáticos, comodamente estáticos e impenetráveis.

A tão reclamada reforma educativa, norteadas por espírito livre, democrático, pluralista, aberto e dialogante, remete-nos para a concretização de um ideal de comunidade educativa, entendendo-a como um meio de desenvolvimento integral do estudante, apostando na sua formação e no seu desenvolvimento humano, social, cultural, cognitivo e cívico.

A prática do professor deve, por isso, procurar a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento mental e desencadeie outras dimensões do desenvolvimento. Esse tipo de prática, no entanto, não deve ser fruto do uso de instruções, criadas por outras pessoas e aplicadas como uma fórmula única que resolve diferentes problemas, mas, sim, criada a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre o ensino, no pressuposto que “o processo de reflexividade só se constitui pelo exercício sistemático da reflexão realizada frequente e colectivamente, transitando do individual para o coletivo e do coletivo para o individual” (Aragão, 2014: 211). Esta reflexão deve ser necessariamente uma prática social, realizada entre pares, para que possa ser profícua.

Nesta perspetiva, o ambiente formativo pode favorecer o desenvolvimento profissional docente, bem como este, por sua vez, pode também ser favorecido em contextos coletivos, pois sabemos que pode configurar-se num lugar “onde o professor tem a oportunidade de interagir com os outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir suas experiências e recolher informações importantes” (Ponte, 1998: 10). Este ambiente formativo permite enfrentar os possíveis problemas de modo coletivo, possibilitando uma discussão dos saberes, das ações e a construção de um processo de saber trabalhar coletivamente.

Pode-se considerar que o professor se configura como um sujeito que, a todo instante, procura valorizar situações, analisando informações sobre elas, tomando decisões sobre o que fazer, observando o efeito deste processo e ações no trabalho por ele desenvolvido em um determinado tempo e contexto sócio histórico.

É imprescindível que o professor, durante o seu desenvolvimento profissional, tenha condições de gerir estes dilemas, sendo um dos caminhos para esta gestão, procurar, de modo coletivo, explicitar os confrontos presentes nos dilemas quotidianos, identificando as crenças e os valores que estão por detrás deles, bem como nas ações realizadas, podendo alterá-los, caso não estejam contribuindo para a resolução destas situações. Apesar de essenciais na atividade docente, os dilemas quotidianos podem constituir-se não só num desafio para quem reflete acerca deles na busca da sua superação, como também numa fonte muito profícua para o desenvolvimento profissional docente, culminando, assim, num processo de mudanças quanto às crenças docentes, às decisões tomadas e ações realizadas, bem como aos próprios saberes e conhecimentos que podem ser (re)construídos e (re)significados durante este processo.

Uma conceção crítica da reflexividade, que tenha como objetivo contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer quotidianos dos professores, consiste em ultrapassar essa visão de profissionais em formação, que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico; para que a reflexividade docente não caia no reducionismo de ser interpretada como um princípio pragmático ou tecnicista, é importante que o professor se aproprie de maneira teórica e crítica das realidades em questão, “de metodologias de acção, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula” (Libâneo, 2002), levando sempre em consideração os contextos históricos, políticos e sociais na configuração das práticas escolares.

Destaca-se, neste âmbito, a necessidade da reflexão sobre a prática, tendo como base a apropriação de teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática.

Alarcão (2001) demonstra que esta nova maneira de pensar e de agir apresenta implicações à escola, à formação, ao currículo, à maneira como os professores percebem e exercem a sua prática pedagógica e à forma como os estudantes concebem o seu viver de estudante. Na medida em que o docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a (re)significar as suas teorias, a compreender as bases do seu pensamento, tornando-se um investigador da sua ação, este pode modificá-la com mais propriedade. Sentido e conteúdo estão, obviamente, relacionados: sentido multirreferencial, histórica e concetualmente, fortemente condicionado pelos contextos e pelas culturas nos quais o conceito de ensinar “está longe de ser consensual ou estático (...) [sendo a sua representação objecto de leitura] ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre o ‘professar um saber’ e o (...) ‘fazer aprender

alguma coisa a alguém” (Roldão, 2007: 94). É neste saber e na sua natureza específica que radica a questão da profissionalidade docente, como acontece, de resto, com muitas outras profissões que “construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena” (Idem: 96). Mas é nele que reside, igualmente, a complexidade de uma atividade que nem sempre se executou ou executa no quadro de uma profissão institucionalizada e no âmbito de uma intencionalidade educativa formalizada pela instituição escola.

É para esta síntese que tendem teorias públicas recentes (Perrenoud, 2002; Day & Sachs, 2004; Esteve, 2004; Vieira, 2009; Vitón & Gonçalves, 2015), designadamente, as que se encontram na linha do paradigma do professor reflexivo, na qual se integra a nossa proposta e na qual uma “epistémé de referencialidade múltipla” (Sá-Chaves, 2007: 58) sustenta a complexidade dos saberes científicos, pedagógicos, técnico-didáticos, contextuais e ético-relacionais e a sua dinâmica de manifestação e de (re)construção na ação. É neste quadro de referência conceptual que entendemos que a supervisão pedagógica constitui uma estratégia que pode auxiliar os docentes neste novo desafio, tendo como finalidades o seu desenvolvimento profissional, na sua dimensão do conhecimento e da ação, a formação dos estudantes e a revitalização da Escola e da Educação. Daqui decorre a necessária problematização da e na supervisão, remetendo-nos para o ideal de escola como comunidade, com uma cultura própria, autêntica e integrada no contexto nacional e global, não burocratizada, apresentando-se como uma organização capaz de conceber, projetar, atuar e refletir – uma supervisão que ajude a escola a problematizar e a projetar o futuro, verdadeiramente ambiciosa, que questione os momentos menos bem conseguidos para conhecer as suas causas, sendo capaz de traçar novas linhas de ação. Assim, os processos de supervisão pedagógica apresentam-se como contributos de inestimável importância ao serviço desta nova racionalidade científica/pedagógica emergente. Na diversidade de ambientes de formação e de atividade do professor, importa conhecer e compreender os seus saberes e competências profissionais, como se produzem e organizam e qual o tipo e a natureza das influências a que estão sujeitos. Sem deixar de admitir que há, nestes processos, outras e numerosas condicionantes de diversas origens, afigurasse-nos fundamental desenvolver e apresentar a indução de novas práticas supervisivas no docente do ES, identificando mecanismos facilitadores/constrangedores da implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares, beneficiando, em nosso entender, o processo de aprendizagem dos estudantes.

Finalidade da Investigação

No âmbito da investigação educacional, o paradigma do professor reflexivo na supervisão de práticas pedagógicas tem vindo a adquirir um valor formativo. É nossa intenção destacar que tal valor, porém, só é consciencializado e assumido por via da problematização da experiência educativa contextualizada desses mesmos professores, com fortes repercussões sobre a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e sobre a (re)configuração da sua identidade profissional. A nossa opção recaiu na metodologia da problematização (Fabre, 2011) através da utilização de indutores dilemáticos, uma vez que permite tomar consciência de situações-problema, articular dúvida(s) e certeza(s), analisando dilemas, questionando pensamentos a partir (e sempre) das experiências, dos impasses e até mesmo de algumas conflitualidades inerentes às suas práticas pedagógicas que, por serem partilhadas numa Comunidade de Conhecimento, potenciarão o debate e irão promover um pensamento reflexivo, crítico e criativo, atualizando o perfil destes profissionais e as suas estratégias de intervenção, beneficiando a sua própria atividade docente e a dos outros docentes integrados nessa mesma comunidade e contrariando o frequentemente referido isolacionismo do docente do ES.

A aplicação desta pedagogia exige uma boa formulação/construção dos problemas, de forma a permitir uma sua eventual mas possível (re)construção, que contemple todos os dados pertinentes à sua resolução e respeite as condições dos problemas originais: torna-se por isso fundamental uma supervisão do professor ao longo de todo o processo. Assim,

percebe-se bem que a problematização não é compatível com projetos educativos que primem pelo conservadorismo. A abertura ao inesperado realça este pressuposto. Na realidade, se as situações são o ponto de partida, com a sua descodificação não se ratifica de forma alguma a ideia de que sejam imutáveis mas antes que, em função do seu conhecimento criterioso, nomeadamente pela recolha de dados adequados aos enunciados problematizadores que constituem o ponto de partida, aliás revisível, se poderá promover a mudança, desde que necessária e fundamentada. (Dias de Carvalho, 2011: 11)

Esta metodologia ativa de descoberta e de resolução de problemas, baseada na experiência, pode ser aplicada no exercício profissional do docente, com vantagens em todas as áreas de conhecimento; além disso, o contacto dos estudantes, sujeitos a este tipo de ensino poderá, em nosso entender, refletir-se não apenas no modo como estes aprendem mas também na forma como se apropriam do conhecimento.

A investigação que aqui se descreve apresenta o desenho da indução de novas práticas supervisivas no docente do espaço europeu de educação superior na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) no ano letivo de 2015/2016, envolvendo oito docentes que lecionam em ciclos de estudos no âmbito da formação de professores. Para além disso, a equipa de investigação integra também elementos que, desde há muito, têm desempenhado funções supervisivas, tanto no acompanhamento da prática pedagógica/profissional na sua globalidade, bem como em diversas áreas disciplinares específicas. É de salientar ainda a participação de dois docentes/investigadores universitários externos à ESEPF, aportando garantia de uma visão descomprometida e crítica, elemento essencial à concretização de um projeto de investigação, além de significar uma forma de o supervisionar/acompanhar.

Com estes participantes, a investigação desenvolve-se tendo presentes, como pano de fundo, muitas questões que emergem da complexidade do tema: Como se promove a reflexão em torno das práticas do docente do ES no atual panorama educativo? Qual a natureza das competências que este profissional deve mobilizar perante uma cultura claramente marcada por contornos digitais? Que características são desejáveis nas estratégias pedagógicas implementadas pelo docente no ato de ensinar? Que benefícios advêm da colaboração e da partilha de experiências profissionais entre docentes do ES? De que modos a supervisão educativa contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas, científicas e tecnológicas de natureza indagadora?

Como consequência, a grande finalidade deste projeto é descrever/analisar a indução de novas práticas supervisivas no docente do ES e identificar mecanismos facilitadores/constrangedores inerentes à implementação de processos de supervisão.

Atendendo ao carácter de investigação aplicada, esta investigação procura propor à população-alvo novos modelos e/ou estratégias pedagógicas, bem como ter um efeito multiplicador a outras comunidades docentes. Por outras palavras, a investigação tem como objetivos problematizar a construção do conhecimento pedagógico e didático e identificar as competências profissionais do docente do ES no processo de ensino e de aprendizagem.

Método

Entendemos que a supervisão pedagógica constitui uma estratégia para auxiliar os docentes neste novo desafio tendo como finalidade o desenvolvimento profissional, na sua dimensão do conhecimento e da ação, pretendendo-se conseguir a formação dos estudantes, a revitalização da escola e da educação. Daqui decorre a necessária problematização da e na supervisão, remetendo-nos para o ideal de escola como comunidade, com uma cultura própria, autêntica e integrada no contexto nacional e global, não burocratizada, apresentando-se como uma organização capaz de conceber, projetar, atuar e refletir – uma supervisão que ajude a escola a problematizar e a projetar o futuro, verdadeiramente ambiciosa, que questione os momentos menos bem conseguidos para conhecer as suas causas, sendo capaz de traçar novas linhas de ação. Assim, os processos de supervisão pedagógica afiguram-se como contributos de inestimável importância ao serviço desta nova racionalidade científica/pedagógica emergente. Na diversidade de ambientes de formação e de atividade do professor, importa conhecer e compreender os seus saberes e competências profissionais, como se produzem e organizam e qual o tipo e a natureza das influências a que estão sujeitos.

Ora, a dinâmica supervisiva implica várias fases e técnicas/instrumentos de recolha/análise de informação que contribuirão para identificar mecanismos facilitadores/constrangedores da implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares, beneficiando, certamente e em nosso entender, o processo de aprendizagem dos estudantes.

Após o desenho da investigação, a equipa de investigação optou pela análise documental das fichas das unidades curriculares, oferecendo especial atenção aos seguintes aspetos: articulação dos conteúdos programáticos

definidos com a metodologia adotada e tipologia das horas de contacto definidas com os objetivos de aprendizagem. A par disto, toda a preparação prévia à leção, incluindo a planificação, foi alvo de partilha/análise pela equipa. O foco centrou-se na gestão do programa, nomeadamente com a satisfação dos requisitos decorrentes da Declaração de Bolonha, tendo em conta as cinco categorias definidas: *conhecimento e compreensão, aplicação do conhecimento e compreensão, formulação de juízos, competências de comunicação e competências de aprendizagem*.

Ao mesmo tempo, foi construída em grupo uma grelha de observação de aulas entre pares, sendo cada uma das categorias e respetivos indicadores debatida(o)s e verificados pelos docentes/investigadores universitários externos à ESEPF. Da grelha de observação de aulas entre pares, destacamos o sistema questionamento/categorização inicial (Tabela 1) que conduziu à construção do quadro de referentes.

Observação de aulas entre Pares – sistema de questionamento/categorização	
Categorias	Questões
Propósito(s) Pedagógicos	Que objetivos de aprendizagem visam levar os estudantes a atingir? Como se articulam com os conhecimentos dos estudantes e os ajudam a progredir? Que conexões permitem estabelecer com outros conceitos e situações?
Modos(s) Pedagógicos	Como são apresentadas as atividades aos estudantes? Como estes as trabalham? Como servem de base a uma discussão e ao estabelecimento de novo conhecimento?
Diversidade Pedagógica	A nível da complexidade/ nível cognitivo? Na abertura? No contexto/situação? No tempo de realização? Nas representações e materiais a utilizar?
Sequencialidade pedagógica	Que cadeias de tarefas inter-relacionadas são utilizadas no sentido de proporcionar um percurso de aprendizagem efetivo?
Relação Pedagógica	Verifica-se a promoção de uma clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao envolvimento (afetivo, emocional e social) do estudante? Verifica-se concessão de iguais oportunidades de participação? Verifica-se a promoção da integração dos estudantes? E da adoção de regras de convivência, colaboração e respeito?

Tabela 1: Quadro de referentes para a observação de aulas entre pares

No que diz respeito à fase pós-ativa (posterior à análise documental e à observação de aulas), a equipa optou por uma reunião de trabalho/reflexiva, em par pedagógico, implicando os seguintes procedimentos: análise do registo de observação efetuado, debate sobre as questões que não reúnem consenso e, finalmente, a definição da estratégia futura. Esta proposta de (re)configuração do ato de ensino é 'validada' deste modo em par pedagógico e registada num documento redigido em conjunto, servindo de contributo a outros colegas, porque é partilhado por toda a equipa de investigação. Vejamos um exemplo do documento de narrativa conjunta:

Observação de aulas – narrativa coletiva	
Unidade curricular:	
Data:	
Par pedagógico:	
Aspeto(s) selecionados	(re)configurações – Proposta de ação
Propósito(s) Pedagógicos	
Modos(s) Pedagógicos	
Diversidade Pedagógica	
Sequencialidade pedagógica	
Relação Pedagógica	
Queremos narrar em conjunto:	

Tabela 2: Narrativa coletiva do par pedagógico

Assinale-se que os instrumentos de supervisão pedagógica entre pares contêm uma intencionalidade simultaneamente orientadora e formativa: salienta-se a sua orientação transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante, e assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento profissional.

Resultados Preliminares

Embora diversas quanto às premissas, essencialmente disciplinares, e formas de operacionalização reflexiva, as experiências narradas pela equipa apontam um movimento contra a) a pedagogia transmissiva e reprodutora, b) o isolamento profissional, c) a desarticulação entre investigação e ensino e d) o divórcio entre o investigador e o objeto de investigação.

Até ao momento é possível identificar três grandes vantagens da implementação de processos de regulação da atividade de ensino entre pares, a saber: (1) o facto de contribuir para compreender, de forma mais consistente e consciente, que para ser professor, neste caso em particular no ES, não basta ser detentor de um leque de conhecimento mais alargado; é necessário ser capaz de estabelecer relações/sinergias com os pares e com os estudantes, uma vez que a relação pedagógica é um nutriente fundamental no desenvolvimento profissional e na construção conjunta de práticas de ensino ajustadas ao Espaço Europeu do ES; (2) a (re)valorização do processo de mudança no ensino alicerçado em uma efetiva reflexão sobre a prática pedagógica que conduz a um questionamento sério e exigente das nossas representações, crenças, valores e possibilita um reposicionamento dialógico – conhecimento, atitudes e procedimentos; (3) a consolidação de um processo de verificação conjunta relativo à conceção dos professores sobre a investigação e educação, o modo com idealizam e concretizam o ato educativo, a forma como as aulas são organizadas e as metodologias a que recorrem mais frequentemente, o tipo de avaliação que privilegiam, a capacidade de trabalhar em grupo e de partilharem materiais e perspetivas.

Portanto, a indução de novas práticas supervisivas no docente do espaço europeu de educação superior tem contribuindo para o exercício de uma pedagogia participada, conciliando ensino, investigação e desenvolvimento profissional, permitindo abandonar, indiscutivelmente, “o automatismo como modo de ser professor” (Vieira, 2009: 293). Para além disto, e de acordo com esta autora, “a diversidade (de experiências, representações, saberes, motivação, sentimentos, discursos, práticas, ...) não só é inevitável como necessária para que se criem dinâmicas de diálogo e colaboração no seio de um grupo” (2009:292).

A implementação deste modelo supervisivo até agora efetuada permite também, por outro lado, identificar alguns constrangimentos que radicam essencialmente em dois aspectos: gestão/articulação de tempo para colaboração e produção coletiva e necessidade permanente de negociação de significados. A elaboração do cronograma de colaboração entre pares exige disponibilidades comuns aos elementos de cada par, não apenas no que respeita aos momentos de realização e consequente observação de aulas como também, *à posteriori* mas desejavelmente num horizonte com alguma proximidade temporal, ao tempo destinado à elaboração das narrativas coletivas. A

este propósito, emergiu a necessidade de uma permanente negociação de significados: à experiência comum aos docentes participantes em atividades de supervisão pedagógica no âmbito dos ciclos de estudos em que lecionam – denominador comum, e, portanto, facilitador da implementação na prática desta pesquisa – acresce a diversidade dos mesmos no que respeita a áreas disciplinares específicas, quer de formação, quer de intervenção profissional. Tal multiplicidade, geradora de olhares diversos e algumas vezes inesperados, mas simultaneamente promotora da “flexibilização das respectivas convicções pessoais e a abertura tolerantes às convicções alheias” (Sá-Chaves, 2014:278), têm aportado riqueza de significados partilhados mas igualmente exigido um redobrado cuidado na explicitação e clareza de discursos efetivamente coletivos.

Considerações Finais

De facto, a indução de práticas supervisivas tem tido efeitos positivos na perspetiva de ser professor e de ensinar, visto que motivou os docentes para uma prática mais reflexiva, mais próxima dos estudantes e das suas próprias perspetivas sobre o processo de ensino/aprendizagem. O ato de ensino deixou de ser apenas uma questão de ‘forma’ para passar a ser uma questão de ‘conteúdo’ e, sobretudo, de reflexão, investigação e oportunidade de repensar as práticas pedagógicas.

De acordo com Barnett (2000:420), “uma era de supercomplexidade exige da universidade nada menos do que *uma epistemologia para a incerteza*”, que deve ser capaz de integrar e promover capacidades de reconceptualização, questionamento e ação crítica. Em nosso entender, este é realmente o grande desafio: preconizar um ensino verdadeiramente superior, capaz de promover uma aprendizagem também ela superior. Este desafio exige que os professores analisem as suas práticas no sentido de as compreender e inovar, dialoguem entre si sobre as questões essenciais e partilhem experiências, implementando, de acordo com Shulman (2000), *scholarship of teaching and learning*.

Esta é uma aposta educativa e comprometida que exige uma contínua regulação/supervisão, que

va permitindo hacer una reflexión sistémica, con la que apropiarse de un conjunto de aprendizajes experienciales y epistemológicos que, confrontado en un plano ético, nos permiten dar alcance a un proyecto educativo democratizador (Vítton & Gonçalves, 2015:538),

sustentando uma pedagogia sustentável e que sustenta uma práxis formativa reflexiva no sentido de construir conhecimento crítico com uma proposta de uma mudança transformadora.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (org.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Aragão, A.M. (2014). Constituição da reflexividade docente. Índices de desenvolvimento profissional coletivo. In I. Sá-Chaves (Coord.), *Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes*. Universidade de Aveiro, pp. 197-213.
- Barnett, R. (2000). University Knowledge in age of supercomplexity. *Higher Education*, 4(40), pp. 409-422.
- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics and purposes of continuing professional development. In C. Day & S. Sachs (Org.), *International Handbook on the Continuing of Teachers*. Maidenhead: Birks, Open University Press.
- Dias de Carvalho, A. (2011). Problematização e dilematização enquanto referenciais metodológicos da formação de educadores. *Saber & Educar*, 16, pp. 8-16.
- Esteve, J. M. (2004). A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna.
- Fabre, M. (2011). O que é problematizar? Géneses de um paradigma. *Saber & Educar*, 16. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/1000/0/510>.
- Libâneo, J. (2002). Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In Pimenta, S. G. (Org.), *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>
- Perrenoud, P. (2002). A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Editora Artmed.

- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Roldão, M. do C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.
- Sá-Chaves, I. (2007). A interligação dos conceitos de Didáctica, Avaliação e Supervisão na acção pedagógica. Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica. In A. Lopes. *De uma Escola a Outra – Temas para pensar a formação inicial de professores* (pp. 51-62). Porto: Edições Afrontamento/CIE.
- Sá-Chaves, I. (2014). Novos saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI, novos desafios à formação de professores. Renovar os saberes, transformar as práticas, mudar o mundo. In I. Sá-Chaves (Coord.) *Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes*. Universidade de Aveiro, pp. 257-293.
- Shulman, L. (2000). Teacher development: Roles of domain expertise and pedagogical knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(1), pp. 129-135.
- Vieira, F. (Org.) (2009). *Transformar a Pedagogia Universitária*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vitón, M. J. & Gonçalves, D. (2014). Práctica docente en la enseñanza universitaria, reflexión de saberes y aprendizaje transformativo. In Santos Janneth (Coord.) *Didáctica actual para enseñanza superior* (pp. 525-542). Madrid: Editorial.

A COMPLEXIDADE DAS NOVAS APRENDIZAGENS: TIC E INOVAÇÃO DE PROCESSO

Artur Parreira

Centro de Pesquisa e Estudos Sociais (CPES) – ULHT, Lisboa; Faculdade Paraíso, Rio de Janeiro

Lúcia Lehmann

Universidade Federal Fluminense – Rio de Janeiro

Introdução

O avanço das sociedades atuais em direção a sociedades futuras pode seguir múltiplas vias, cujo eixo central são diferentes apostas na forma de organizar os recursos de matéria, energia e informação utilizados em benefício dessas sociedades.

Uma das vias desse desenvolvimento pode ser a construção de sociedades baseadas no uso das tecnologias de informação e orientadas pelo conhecimento científico nas decisões que tomam sobre a sua própria organização: sociedades cujo funcionamento terá como suporte fundamental a informação transformada em conhecimento fundamentado, em princípio, no nível das ciências que são o núcleo central da sua cultura e modo de ver a realidade (Masson e Mainardes, 2011).

Informação e conhecimento

Davenport e Prusak (1998, apud Shinoda, 2012) distinguem dado, informação e conhecimento. Shinoda considera que os autores apresentam essa classificação como um contínuo:

Quadro 1: Contínuo de dado a conhecimento (Davenport & Prusak, 2005)

Dado	Informação	Conhecimento
Fatos distintos, não têm significado em si, são acontecimento, fenômeno ou estímulo, matéria para construir informação.	Dados que adquiriram relevância e propósito para o indivíduo (Drucker, citado em Shinoda); moldam a visão do indivíduo sobre o real; têm impacto no seu comportamento.	É estrutura para avaliação e incorporação de novas experiências e informações; é informação para aplicação na mente dos conhecedores; está virado para orientar a ação.

Fonte: Adaptado de Shinoda (2012).

A informação dá um mapa da realidade; o conhecimento é a informação transformada em instrumento para escolha de comportamentos adequados a lidar com cada realidade.

Aplicando estes conceitos à sociedade, pode afirmar-se com Amaral (2006, p. 9, citado em Dziekaniak e Rover, 2011, p.2) que

(...) o conceito de 'sociedades do conhecimento' é preferível ao da 'Sociedade da Informação' já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão ocorrendo ... o conhecimento em questão não é só importante para o crescimento econômico, mas também para fortalecer e desenvolver todos os setores da sociedade. (2006, p.9, apud Dziekaniak & Rover, 2011, p.2).

A aplicação do conhecimento para intervenção sobre o real assenta no conhecimento operacional dos meios que a possibilitam. Esses meios são o que se designa de tecnologia, que é uma forma concreta e, portanto, específica de

aplicar o conhecimento, naturalmente mais amplo, pois admite ser aplicado com base em diferentes tecnologias, que assim fazem parte do conhecimento aplicado.

As tecnologias incluem os instrumentos de intervenção e é por isso que são expressões limitadas do conhecimento que aplicam. Por sua vez, o aperfeiçoamento das tecnologias conduz à amplificação e precisão do conhecimento que elas corporizam (Ferreira & Axt, 1999).

Uma sociedade do conhecimento utiliza extensamente instrumentos tecnológicos baseados na informação; e utiliza sistematicamente o estudo e a aprendizagem para aumentar a componente informação e reduzir proporcionalmente as componentes matéria e energia, nas tecnologias que utiliza (Coutinho & Lisboa, 2011).

Conhecimento como competência

Para usar a tecnologia de forma adequada, uma condição é imprescindível: a aquisição da competência pelos utilizadores. O desenvolvimento destas competências é a base da utilização adequada para o uso eficaz das tecnologias e do conhecimento. Há múltiplas definições de competência, mas todas convergem para a definição que é a mais compatível com reflexão feita neste artigo: competência é o manejo eficaz do conhecimento do real e dos instrumentos que permitem aplicar sobre ele esse conhecimento, em condições concretas de um contexto definido.

Uma pessoa é competente quando consegue criar ou adquirir conhecimento sobre o real; quando organiza, armazena e cria formas eficazes de acesso a esse conhecimento; quando fazer chegar esse conhecimento aos atores que o vão aplicar.

Quando consegue aplicar eficazmente esse conhecimento, usando para isso as tecnologias adequadas no seu presente (Gomes, 2002).

Todas as sociedades humanas têm apostado na aquisição e utilização do conhecimento nas suas diversas formas e tecnologias (Nhacuongue & Fernalda, 2012); mas as sociedades do conhecimento procuram utilizar extensamente as tecnologias baseadas na informação, nomeadamente no campo educacional (Rato, 2010).

Ao utilizarem as tecnologias baseadas na informação, as sociedades aumentam o seu nível de complexidade: elevam o nível de tratamento da informação; aumentam a sua variedade interna, o leque dos seus comportamentos e opções de ação, ao adotarem novas formas de tecnologia; aumentam a sua variedade externa, abrindo o leque de interações com os existentes no meio; integram a um nível mais alto a informação e conhecimento que possuem (Parreira, 2014).

Tecnologias informacionais na educação

As demandas da sociedade do conhecimento e os impactos da globalização questionam os modos de aprender e ensinar nas sociedades contemporâneas. Dentro deste panorama, cada vez mais a Educação vêm sendo desafiada a refletir sobre os modos como os sujeitos assimilam e ampliam o desenvolvimento tecnológico, e agem no sentido de cumprir seu papel de formação e inclusão social. Vale ressaltar que as tecnologias, máquinas ou aplicativos, envolvem sujeitos conectados por *media* digitais e estas alteram, a partir de suas conexões, a vida humana e as atividades que lhe estão associadas: políticas, econômicas, culturais e especificamente educacionais.

O relatório organizado pela UNESCO -2013 *Alfabetização midiática e informacional - Currículo para formação de Professores* - afirma ser necessário (Wilson et al, 2013,p.1) "desenvolver e expandir os meios de comunicação entre os seus povos, empregando esses meios para os propósitos do entendimento mútuo".

Reconhecendo que a revolução tecnológica constitui elemento essencial para a compreensão da modernidade, na medida em que cria novas formas de socialização e novas definições de identidade individual e coletiva, recomenda que os sistemas educativos forneçam às crianças e adultos as bases culturais, que permitam operar uma triagem na massa de informações que recebem dos *media*.

Para atuarmos nos sistemas educativos e na produção de um conhecimento com os jovens, ajuda o fato de sabermos como utilizam e compreendem suas incursões pelas tecnologias e pelos *media*. Buscando conhecer o que consideram estar adquirindo e obtendo através dessas incursões, organizou-se um estudo, tendo como referência alunos de cursos de graduação da Universidade Federal Fluminense- Brasil.

É um estudo que dá continuidade a pesquisas anteriores (Lehmann & Souza,2014), em que o *facebook* ficou identificado como o principal recurso tecnológico de uso dos jovens para comunicação. A experiência anterior nos fez optar por criar espaços de ação e intervenção, dentro da Universidade, para ações de comunicação no âmbito da disciplina de Psicologia da Educação, com recurso a essa ferramenta.

O estudo empírico

Primeira parte: características das sociedades do conhecimento pertinentes para a educação

Na primeira parte do estudo procurou-se conhecer a representação que estudantes e professores fazem do que se pode considerar uma sociedade do conhecimento. Tratou-se de um estudo de campo, essencialmente descritivo, tendo a coleta de dados sido feita por meio de questionário. Este foi submetido aos processos correntes de validação e de estabelecimento da sua confiabilidade: realização de pré-teste, com a possibilidade de apreciações qualitativas pelos respondentes; análise dos resultados com base nos critérios do índice alfa de Cronbach.

Nas tabelas a seguir apresentam-se os dados referentes à caracterização de uma sociedade do conhecimento (tabelas 1 e 2)

Tabela 1 – Características da sociedade do conhecimento

	Sociedade aprendente	Acesso fácil ao saber	Aposta na informação livre	Aposta na transparência	Aproveita a diversidade	Pequena desigualdade
N Valid	111	111	111	111	111	111
Missing	32	32	32	32	32	32
Mean	8,2513	8,2109	8,3966	7,7880	7,9564	7,3266
Median	8,3400	8,2000	8,3400	8,4400	8,3400	8,2000
Std. Deviation	1,63772	1,61682	1,69433	2,53793	2,11805	2,45633
	Conectividade	Antidesperdício				
N	Valid	111				
Missing	32	32				
Mean	8,8904	7,5719				
Median	9,1000	8,3400				

Tabela 2 – Características docentes requeridas na sociedade do conhecimento

	Fomenta a expressão pessoal	Lida bem com a divergência	Tem elevada qualidade	Aproveita as TIC	Tem flexibilidade	Fomenta a Interdisciplinaridade	Fomenta a atenção ao que vai no mundo
N Valid	110	111	110	111	111	111	110
Missing	33	32	33	32	32	32	33
Mean	8,5892	8,9228	8,0355	8,7729	8,8402	8,4823	9,1061
Median	9,0000	9,2300	8,5000	9,2300	9,2300	9,0000	9,5000
Std. Deviation	1,45602	1,26517	2,03811	1,27317	1,37498	1,54184	1,12813

Os números apresentados nas tabelas pertencem à escala utilizada no estudo, uma escala de intervalos com base no valor numérico dos advérbios (conforme estudos realizados entre 2002 e 2015: Parreira, 2006; Parreira & Lorga da Silva, 2015).

Valores da escala utilizada	E -	extremamente assim	- 9,78
	M -	muito assim	- 8,20
	B -	bastante assim	- 7,50
	Md -	medianamente assim	- 5,31
	P -	pouco assim	- 3,12
	N -	nada assim	- 0,26

Estes valores mostram que a representação das sociedades do conhecimento pelos participantes neste estudo assenta numa decisão muito expressiva dos traços: todos eles se situam acima de *bastante assim* (excepto o traço antidesigualdade, ligeiramente abaixo de 7,5).

Se compararmos a média global com a que é obtida por atribuição destes traços às sociedades atuais obtemos os seguintes valores:

- média global das características para a sociedade do conhecimento – 8,34;

- média global das características para a sociedade atual – 4,11.

É sem dúvida uma diferença bem significativa: a sociedade do conhecimento está 4,23 pontos acima (numa escala de 0,26 a 9,78).

Na ideia dos respondentes, portanto, uma sociedade do conhecimento é:

- Uma sociedade aprendente, em que todos estarão motivados para adquirir conhecimento cientificamente sólido;
- Que aposta na livre circulação da informação;
- Que aceita a diversidade de pessoas e que procura o seu aproveitamento sistemático;
- Que evitará ao máximo o desperdício, incluindo humano;
- Caracterizada por grande conectividade entre as pessoas, através de redes virtuais;

- Uma sociedade com um acesso extremamente facilitado aos vários tipos de conhecimento;
- Uma sociedade em que será habitual a transparência dos atos e decisões dos Governantes e dirigentes;
- Uma sociedade em que a desigualdade entre as pessoas será bem menor que atualmente.

No que se refere à escola e à relação entre professores e alunos, essa sociedade caracterizar-se-á por um ensino aberto a discutir informações divergentes, encorajando o confronto de ideias; por professores atentos ao que se passa no mundo, levando os alunos a estarem atentos também; pela flexibilidade nos modos de ensinar, adaptando os métodos à situação; pelo aproveitamento sistemático das tecnologias de informação, no sentido de facilitar a aprendizagem.

Será uma escola que encoraja a expressão pessoal de cada um e praticará elevados padrões de qualidade em todas as atividades.

Esta representação da sociedade do conhecimento serviu como base de orientação para o estudo nuclear desta pesquisa, centrado nas práticas pedagógicas com alunos de cursos de graduação.

Segunda parte: pesquisa sobre a utilização de ferramentas de redes de comunicação, no processo de ensino-aprendizagem

O presente estudo dá continuidade a pesquisas anteriores (Lehmann & Souza, 2014) em que o *facebook* ficou identificado como o principal recurso tecnológico de uso dos jovens para comunicação. A experiência anterior nos fez optar por criar espaços de ação e intervenção, dentro da Universidade, para ações de comunicação no âmbito da disciplina de Psicologia da Educação, com recurso a essa ferramenta.

Metodologia do estudo

Os procedimentos seguidos no estudo obedeceram à metodologia de pesquisa-ação:

- observação e registro dos dados resultantes da introdução e uso do procedimento na experiência;
- análise dos dados pela equipe de professores e pesquisadores;
- avaliação dos dados coletados e estabelecimento de resultados.

Estruturação da experiência

Foram criados grupos no *facebook* – um por cada turma – administrados pela monitora da disciplina. Esses grupos se destinaram a ser um canal alternativo de comunicação com o aluno, no decorrer do semestre.

Os alunos tinham a possibilidade e liberdade de postagem, tanto no plano quantitativo como no qualitativo; postagens abusivas em relação à ética seriam o ponto limite na liberdade de postagem, desencadeando uma intervenção de controle por parte da monitora e da professora.

Os alunos aderiram ao grupo espontaneamente.

Fase inicial de desenvolvimento da experiência

Inicialmente o *facebook* foi utilizado para comunicações, dinâmicas de aula como ausências, recados, dúvidas etc., sem nenhum caráter de obrigatoriedade.

À medida que o grupo se foi estruturando e aderindo às demandas dos alunos, que se descobriam mais facilidades e possibilidades de uso e os participantes se familiarizavam com a estratégia utilizada na disciplina, o uso do grupo foi aumentando e sua utilização foi-se tornando mais intensa, passando ao que se pode designar de fase seguinte.

Nesta fase, a rede estabelecida passou a ser usada para divulgar material como arquivos do programa da disciplina, cronograma dos trabalhos, arquivos de textos, de livros, imagens, *links* de revistas, filmes, sites, etc. Neste processo, o *facebook* se tornou uma estratégia complementar de ensino e aprendizagem, na disciplina.

Fase de observação e análise

Foi utilizado o processo de observação participante, combinando observações, ações e análise de toda a dinâmica integrada ao *facebook* e demais *media* usadas no período. A observação e registro incluiu dados como número de alunos que aderiram, número de postagens dos alunos, da monitora e da professora, época de maior acesso, frequências, tipos de conteúdo.

Para efeitos de reflexão e análise, foi realizado no final do semestre um levantamento de opiniões, através de um questionário que buscou avaliar com os alunos as habilidades e potencialidades adquiridas com o uso das tecnologias bem como a validade de utilização do recurso durante a disciplina.

Objetivos da pesquisa

O primeiro objetivo foi saber se as tecnologias utilizadas na disciplina tinham contribuído significativamente na aprendizagem, e entender porquê.

Um segundo objetivo foi conhecer a opinião dos alunos em relação às habilidades adquiridas ou proporcionadas pelo uso das tecnologias.

O terceiro objetivo foi conhecer a avaliação que os alunos fazem relativamente à utilização das tecnologias, em que medida se confinaram à facilitação da comunicação ou contribuíram efetivamente para a aprendizagem.

Amostra

A amostra é constituída por 86 de alunos, distribuídos por diversas áreas de especialidade: Matemática, História, Biologia Educação e Educação Física.

Cerca de metade dos alunos são do sexo feminino; pertencem todos a uma faixa etária que vai de 22 a 35 anos; a distribuição dos alunos por áreas disciplinares de origem apresenta a seguinte configuração

- Matemática - 46
- História - 32
- Biologia - 4
- Educação física - 4

Resultados desta parte do estudo

As tabelas seguintes apresentam as apreciações feitas pelos estudantes em relação à experiência pedagógica de utilização de ferramentas de comunicação eletrónica no processo de aprendizagem. A tabela 3 contém a sua avaliação enquanto potenciadoras da aprendizagem.

Tabela 3. Apreciações feitas pelos alunos da turma por área de estudos

Categorias	N	%
Potenciam a aprendizagem	79	91,9%
Não potenciam aprendizagem	7	8,1%
Total de respondentes	86	

Como se pode ver, a esmagadora maioria dos alunos envolvidos na experiência considerou que essas ferramentas são bons auxiliares da aprendizagem. Seria interessante verificar o porquê das sete respostas negativas, para entender que significado efetivo comportam, mas tal não foi possível, já que a ficha de apreciação foi aplicada no final, e os alunos deixaram de estar acessíveis.

Tabela 4 Resultados da utilização dos instrumentos de rede virtuais

Categorias	n	%				
Facilitadores	22	33,85%	9 relacionados com melhoria de escrita 4 relacionados com melhoria de comunicação 6 relacionados com melhoria de entendimento 1 praticidade; 1 autodidatismo; 1 instantaneidade.			
Promotores de habilidades	35	53,85%	3 de simultaneidade de ações 3 de uso para aprendizagem 8 de raciocínio mais apurado 12 de comunicação 5 de entendimento espacial 3 de auto-organização 1 habilidades motoras finas			
Fatores de cautela na utilização	4	6,15%	1 Seleção e criticidade em relação aos conteúdos disponíveis na internet, 1 Cautela na utilização da tecnologia para não causar dependência no ensino dos conteúdos 1 Cautela para não ofuscar o saber (ler um livro físico ou em um tablet é o mesmo, não é construir o conhecimento) 1 Distração, perder o essencial por causa do acessório			
Fatores de sustentabilidade	4	6,15%	Economia: 1 tempo 1 deslocamentos 1 recursos materiais (papel ; espaço de aula) 1 energia			
Totais	65	100%				

Na tabela 4, discriminam-se os aspectos qualitativos da positividade das ferramentas, referidos pelos 91,9% de alunos que assim as consideraram. Esses aspectos positivos foram agrupados em categorias, elaboradas a partir do material produzido, na ótica da teoria enraizada (Denzin & Lincoln, 2005).

A categoria *promotores de habilidades* é a mais referenciada, seguindo-se imediatamente a categoria *facilitadores*. São dados interessantes, até por mostrarem o conteúdo do que a generalidade dos alunos designou de potenciadores da aprendizagem: ou como facilitadores, ou até como desenvolvedores de habilidades.

Outro ponto interessante nesta análise qualitativa é a preocupação demonstrada por vários alunos com o uso apropriado destas ferramentas (quatro indicações de cautela); e ainda a clara consciência de que estas ferramentas são facilitadoras ou desenvolvedoras, não são o conhecimento em si. Parece-nos muito interessante esta distinção, até pela clareza com que foi formulada.

Disciplina	Facilitadores	Habilidades
Alunos de Matemática	20%	80%
Alunos de História	57,1%	48,9%

Reflexão a concluir

A aprovação dos alunos em relação a utilização das ferramentas de rede, criando um espaço virtual de extensão do trabalho em sala, mostra o impacto da comunicação mediada, na educação.

Vimos que aspetos apontados pelos alunos como importantes variam com os interesses desenvolvidos em seus cursos. Assim, enquanto alunos do curso de História valorizam sobretudo a categoria *facilitadores*: melhoria da escrita, comunicação, praticidade; os alunos de matemática valorizam principalmente a categoria *habilidades*: simultaneidade de ações, raciocínio mais apurado, habilidades motoras finas, auto-organização do trabalho.

Comparando dois modelos de ensino-aprendizagem - os que utilizam as ferramentas de rede e os que não utilizam, como é muito o caso no ensino tradicional - , verificamos que a utilização das ferramentas potencia a aprendizagem, nomeadamente em termos de conectividade. Sem dúvida se pode afirmar que uma tal condição aumenta a validade do ensino, uma vez que se ajusta melhor à realidade dos alunos.

Com efeito, a utilização das ferramentas aproxima-se do modelo APB (aprendizagem baseada em problemas - *PBL problem-based learning*): um modelo centrado na compreensão dos fenómenos e acontecimentos da experiência vivida, percebidos como problemas complexos (Mennin, 2007); informação procurada em fontes diversas; aproveitamento sistemático das redes informacionais; aposta no protagonismo do aluno e na construção de sua autonomia, incluindo a auto-avaliação (Coutinho & Lisboa, 2011).

O nosso estudo vem ao encontro do que professores e alunos apontam como sendo características de uma sociedade do conhecimento, por exemplo, a presença significativa da conectividade, a utilização das tecnologias, a flexibilidade e interdisciplinaridade. Seria desejável que os professores fossem familiarizados com estas potencialidades pedagógicas.

Referências

- Coutinho, C., & Lisboa, E. (2011). Sociedade da Informação e da Aprendizagem: Desafios para a Educação no Séc. XXI. *Revista de Educação*, 1(XVIII), pp. 5-22.
- Davenport, T., & Prusak. L. (2005) Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know. *Ubiquity: an ACM IT Magazine and Forum* (With permission of President and Fellows of Harvard College)
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dziekaniak, G., & Rover, A. (2011). Sociedade do Conhecimento: características, demandas e requisitos. *Datagramazero: Revista de Informação*, 5(12), pp.1-12.

- Ferreira, J., & Axt, M. (1999). Conhecimento, tecnologia e sociedade: em busca de referências interpretativas da ação. *Interface (Botucatu)*, 5(3).
- Gomes, E. (2015). Gestão do conhecimento: definição conceitual, múltiplos usos e interpretações. In Jornada de Prospecção Tecnológica e Gestão do Conhecimento: contextos de Sociedade da Informação, gestão do conhecimento e Prospecção tecnológica - uma tentativa de visão sistêmica, 1, 2002, Brasília. Disponível em: <http://www.cgee.org.br/arquivos/pro0202.pdf>
- Lehmann, L., & Souza, B. (2014). AS TICs Potencializando as ações do monitor: formação profissional. In *III Congresso Internacional TIC e Educação, Aprendizagem on Line - Atas Digitais do III Congresso Internacional das TIC na Educação*. v. 1. (pp. 968-971) Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Masson, G., & Mainardes, J. (2011). A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. *Currículo sem Fronteiras*, 2(11), pp.70-85.
- Mennin, S. (2007). Small-group problem-based learning as a complex adaptive system. *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 303–313.
- Nhacuongue, J.A., & Ferneda, E. (2002). A construção do conhecimento na atualidade: um olhar sobre o impacto da tecnologia. *DataGramaZero: Revista de Informação*, 7(13).
- Parreira A. (2006). Gestão do Stress e da Qualidade de Vida. Lisboa: Ed. Monitor.
- Parreira A. (2014). Em busca de uma tecnologia da liderança- modelo multiplex. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 2(12), pp. 852-863. <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v12i2.1814>
- Parreira, A., & Lorga da Silva, A. (2015). A Study of an Interval Scale for a Motivation Test. *Anais do Congresso SMTDA*, 14 Junho, Lisboa, Portugal.
- Rato, H. (2010). Crise e Democracia: Resolução da Crise e Aprofundamento da Democracia. In F. Sousa, J. P. Oliveira & M. J. Mortágua, *Investigação e Prática em Economia*. Parede: Principia.
- Shinoda, A. C. M. (2012). Gestão do conhecimento em projetos: um estudo sobre conhecimentos relevantes, fatores influenciadores e práticas em organizações projetizadas. Dissertação de Mestrado em Ciências. Universidade de São Paulo, 2012.
- Sousa, M. W. (2006). Práticas de recepção midiática como práticas de pertencimento público. In *Recepção Mediática e espaço público. Novos olhares*. São Paulo: Paulinas.
- Wilson, C. & Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung e Chi-Kim Cheung, C. (2013). Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM.

DOIS PARADIGMAS PEDAGÓGICOS EM CONFRONTO: PARA UMA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

Artur Parreira

Centro de Pesquisa e Estudos Sociais (CPES) – ULHT, Lisboa; Faculdade Paraíso, Rio de Janeiro

Ana Lorga da Silva

Centro de Pesquisa e Estudos Sociais (CPES) – ULHT, Lisboa; CEDRIC - CNAM, France

Introdução

O avanço das sociedades atuais em direção a sociedades futuras passa em grande escala pela construção de sociedades baseadas no uso das tecnologias de informação e orientadas pelo conhecimento científico nas decisões que tomam sobre a sua própria organização: sociedades cujo funcionamento terá como suporte fundamental a informação transformada em conhecimento tecno-científico interdisciplinar, que se vai tornando um dos núcleos centrais da sua cultura e modo de ver a realidade (Masson & Mainardes, 2011).

A pesquisa em que este artigo tem como primeira parte o delineamento do modo como professores e alunos universitários representam uma sociedade do conhecimento. Procurou-se chegar a uma imagem relativamente detalhada, através das respostas a um questionário em que as pessoas definiram esse tipo de sociedade, com base em características que, no seu conjunto, permitem uma caracterização relativamente precisa, mas congruente com a sua definição pela generalidade dos autores (Dziekaniak & Rover, 2011). Para melhor enquadramento da pesquisa sobre os dois modelos de ensino e aprendizagem a comparar, mediu-se também a que distância dessa sociedade visualizada os inquiridos colocam as sociedades a que pertencem, nas mesmas características.

A segunda parte da pesquisa incidiu diretamente na comparação dos tipos de professores requeridos pelas sociedades atuais e pela sociedade do conhecimento (tal como a caracterizaram) e na avaliação da adequação de dois modelos de ensino-aprendizagem para esse tipo de sociedade.

Esta pesquisa deu continuidade a uma pesquisa anterior em que a equipa iniciou o estudo desta temática com uma orientação similar (o estudo ao Congresso da SAECE, de 2015, em Buenos Aires).

A informação como conhecimento, o conhecimento como competência

Davenport e Prusak (1998) distinguem dado, informação e conhecimento:

- dados são factos (acontecimento, fenómeno ou estímulo) que não têm significado em si, mas servem para construir informação;
- informação são dados com relevância e significado para o indivíduo; moldam a sua visão sobre o real; orientam o seu comportamento;
- conhecimento é estrutura para avaliação e incorporação de novas experiências e informações; é informação aplicada para agir sobre a realidade.

A informação dá um mapa da realidade; o conhecimento é a informação transformada em instrumento para escolha de comportamentos adequados a lidar com cada realidade. Enquanto a informação está na consciência e serve

principalmente de atribuição de significados à realidade, o conhecimento inclui mediata ou imediatamente a relação do sujeito com a realidade e sua ação sobre ela.

A informação é, portanto, o significado do que existe para alguma consciência. Sem consciência, não há significado e sem significado não há existência no campo do real, porque não há informação descritora do eventual existente (Saldanha 2013). Pode afirmar-se com Amaral (2006, p. 9, in Dziekaniak & Rover, 2011, p.2) que

(...) o conceito de 'sociedades do conhecimento' é preferível ao da 'Sociedade da Informação' já que expressa melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão ocorrendo ... o conhecimento em questão não é só importante para o crescimento econômico, mas também para fortalecer e desenvolver todos os setores da sociedade.

A partir deste raciocínio, criou-se um contínuo da informação ao conhecimento, construído com base nos níveis de elaboração da informação (Quadro1).

Quadro 1 - O contínuo do conhecimento

0	1	2	3	4	5
Nível 0 – Processamento de informação nulo: sistema fechado (objeto dado), que só processa matéria / energia, num campo de significados processados e atribuídos por um processador externo (sujeito-consciência); nessa condição, o objeto só existe para esse sujeito-consciência.					
Nível 1 - Informação sobre a existência de um objeto com um nível de conhecimento reduzido à consciência do tipo de objeto. Este nível de informação não permite a manipulação eficaz do objeto, apenas orienta o sujeito no espaço do real.					
Nível 2 - Informação que é conhecimento parcial do objeto: permite manejar o objeto embora de maneira incompleta (nível de informação sobre o objeto, inferior a 30% da informação total ²⁶⁹). Este nível, inclui o uso de algumas ferramentas para manejar o objeto. Ignora muitas conexões com outros objetos e com o contexto de suporte.					
Nível 3 - Informação que é conhecimento parcial do objeto: permite manejá-lo de maneira bastante adequada (cerca de 70% da informação total sobre o objeto). Ignora em grande extensão as ligações com o contexto de suporte, mas inclui o conhecimento de algumas dessas ligações, principalmente as que asseguram a operacionalidade.					
0	1	2	3	4	5
Nível 4 - Informação muito extensa sobre o objeto (conhecimento do objeto entre 80% e 90% da informação total), consegue explicá-lo globalmente e nos pormenores, permite manejá-lo de maneira extensa e segura e situá-lo no contexto de suporte, atendendo às suas ligações essenciais ao contexto global.					
Nível 5 - Conhecimento completo do objeto (cerca de 100% de informação pertinente), consegue explicá-lo globalmente e em suas especificidades; permite construir o objeto a partir da sua inexistência, situá-lo no contexto de suporte e estabelecer e manejar suas ligações ao contexto global.					

Fonte: autores (2015)

A aplicação do conhecimento para intervenção sobre o real assenta no conhecimento operacional dos meios que a possibilitam. Esses meios são o que se designa de tecnologia, que é uma forma concreta e, portanto, específica (não necessariamente única) de aplicar o conhecimento.

²⁶⁹ Estes números são apenas sugestão: só um estudo extensivo - a realizar - lhes poderá conferir um significado efetivo.

As tecnologias incluem os instrumentos de intervenção e é por isso que são expressões limitadas do conhecimento que aplicam. Por sua vez, o aperfeiçoamento das tecnologias conduz à amplificação e precisão do conhecimento que elas corporizam (Ferreira & Axt, 1999).

No séc. XVIII, as tecnologias baseadas no uso intensivo da matéria (animais, braço humano etc.) foram substituídas por 'novas tecnologias' de uso intensivo de energia (máquina a vapor), desencadeando a revolução industrial; atualmente, as tecnologias de energia intensiva têm vindo a ser substituídas por tecnologias de uso extensivo da informação, com naturais mudanças no paradigma produtivo (Parreira, 1992). Uma sociedade do conhecimento utiliza extensamente instrumentos tecnológicos baseados na informação; e utiliza sistematicamente o estudo e a aprendizagem para aumentar a componente informação e reduzir proporcionalmente as componentes matéria e energia, nas tecnologias que utiliza (Coutinho & Lisboa, 2011).

O conhecimento como competência

Para usar a tecnologia de forma adequada, uma condição é imprescindível: a aquisição da competência pelos utilizadores. O desenvolvimento destas competências é a base da utilização adequada para o uso eficaz das tecnologias e do conhecimento. Há múltiplas definições de competência, mas todas convergem para a definição que é a mais compatível com reflexão feita neste artigo: competência é o manejo eficaz do conhecimento do real e dos instrumentos que permitem aplicar sobre ele esse conhecimento, em condições concretas de um contexto definido.

Um sistema humano é competente quando:

- consegue criar ou adquirir conhecimento sobre o real;
- organiza, armazena e cria formas eficazes de acesso a esse conhecimento;
- tem forma de distribuir e fazer chegar esse conhecimento aos atores que o vão aplicar;
- tem modo de aplicar eficazmente esse conhecimento, usando para isso as tecnologias adequadas no seu presente (Gomes, 2002).

Todas as sociedades humanas têm apostado na aquisição e utilização do conhecimento nas suas diversas formas e tecnologias, para dominarem o seu contexto de suporte e garantirem a sua sustentabilidade (Nhacuongue & Ferneda, 2012). Mas as sociedades do conhecimento praticam a busca sistemática de informação e procuram que todas as decisões com impacto na qualidade de vida da sociedade se apoiem nas competências requeridas e no nível de complexidade informacional exigido pela ação (Rato, 2010). O estudo assenta em dois postulados:

- As sociedades atuais caminham de uma ou de outra forma para se transformarem
- decididamente em sociedades do conhecimento;
- Para uma sociedade ser definível como sociedade do conhecimento, tem de se situar pelo menos no nível 4 do contínuo acima (p.3) em todos os setores fundamentais de seu funcionamento.

É com base nestes postulados que o quadro desenhado nesta primeira parte serviu de termo de comparação para o estudo seguinte, que avalia o ajustamento de modelos e práticas educacionais a esse tipo de sociedade.

Os traços de uma sociedade do conhecimento

Nesta parte do estudo visou-se dar um conteúdo mais preciso ao conceito de sociedade do conhecimento, na linha do que foi proposto por Kumpikaité (2007, p.123)

As sociedades do conhecimento não são uma coisa nova. A informação e o conhecimento são componentes vitais da formação de qualquer sociedade, pois todas são constituídas com base em conceitos partilhados. Numa sociedade do conhecimento, podem assinalar-se os aspectos que são novos:

- Com as tecnologias atuais, as sociedades do conhecimento não ficam limitadas pela proximidade geográfica;
- As tecnologias atuais oferecem muitas mais oportunidades de partilhar, arquivar e buscar conhecimento; o conhecimento tornou-se o capital mais importante da era atual, pelo que o seu aumento se constitui como a chave do sucesso de qualquer sociedade;
- As sociedades do conhecimento são as primeiras reconhecer a importância da produção e adequada distribuição do conhecimento.

A produção do conhecimento é uma atividade nuclear nas sociedades do conhecimento. Tem como foco todas as áreas com implicações na qualidade de vida individual e coletiva das sociedades. O conhecimento é produzido em centros diversos, a começar pelas universidades e seus centros de investigação, mas também nas empresas e nas escolas de todos os níveis.

As inovações tecnológicas passam a integrar a proposta pedagógica, proporcionando transformação social e disseminação do conhecimento.

A aprendizagem escolar torna-se significativa na medida em que permite, ao aluno, estabelecer relações substantivas entre conteúdos do mundo da vida e conteúdos escolares. A aprendizagem significativa implica, sempre, alguma ousadia: o aluno elabora hipóteses e experimenta, quando se encontra diante de um problema. (Mello & Ribeiro, 2002, P. 60).

Se reconhecermos que a sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem (Hargreaves, 2003), a escolarização como direito de todos está em permanente reconstrução e aprofundamento. Com isso, os profissionais de educação devem ser valorizados e altamente capacitados.

Sem descuidar o papel importante de meios de difusão e comunicação tão poderosos como os que assentam na internet, onde os sujeitos individuais podem assumir o papel de produtores de conhecimento utilizável socialmente, pensa-se que a escola continuará a ser o núcleo de referência da produção de saber, desde que se adapte e aproveite as novas formas de agir e interagir. O estudo que fundamentou este artigo aponta globalmente nesta direção.

Modelos de educação em análise

Além da maior ou menor adequação do perfil dos professores à escola da sociedade do conhecimento, o estudo teve como aposta importante a comparação de dois modelos educacionais, também na perspectiva da sua adequação à sociedade do conhecimento. Os dois modelos em confronto podem ser sumariamente caracterizados assim:

Modelo A - modelo clássico por disciplinas, praticado na generalidade dos cursos; com foco na especialização dos conteúdos e práticas deles derivadas; o ensino favorece a dimensão expositiva, ainda que utilize exercícios práticos em maior ou menor escala; tem uma visão do aluno como assimilador, mais que explorador de informações ou de competências; o aluno é representado como sujeito relativamente passivo; a avaliação tem como decisor o docente, tendendo a ser centrada no conteúdo, a ser molar e hierarquizante. Exemplo: cursos organizados por matérias e disciplinas, ministradas por um professor, com pedagogia mais ou menos ativa e mesmo com uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs). Os alunos são hierarquizados por meio de notas obtidas em provas de demonstração de conhecimento das matérias (Young, 2011).

Modelo B - Modelo centrado na compreensão dos fenómenos e acontecimentos da experiência vivida, percebidos como problemas complexos; os assuntos podem ser tratados na turma por mais de um professor, dependendo do seu nível de complexidade; informação procurada em fontes diversas, com o nível de precisão definido entre alunos e professores; aproveitamento sistemático das redes informacionais, com incentivo à exploração da informação para usar na explicação e resolução dos problemas; diversidade de matérias para cobrir competências transversais²⁷⁰; aposta no protagonismo do aluno e na construção de sua autonomia, incluindo a auto-avaliação;

²⁷⁰ Competências transversais é um termo usado para designar competências que são aplicáveis em situações diversas e não apenas a situações especializadas.

avaliação não hierarquizante: a ordenação só é feita quando há um objetivo pontual de seleção. Exemplo: praticado extensamente na formação em organizacional; praticado em algumas disciplinas (projetos) e áreas disciplinares em algumas escolas; praticado em graus de ensino intermédios na Finlândia (Coutinho & Lisboa, 2011).

Estes dois modelos constituem o referencial teórico da terceira parte do estudo, tendo como pressuposto que o modelo B é o mais adequado à sociedade do conhecimento para a qual caminhamos.

O estudo empírico: ensino e aprendizagem numa sociedade do conhecimento

Epistemologicamente, o estudo orienta-se pelo paradigma da complexidade e pelo que Michel Godet (2000) desenvolveu como Metodologia da Prospectiva Estratégica.

A Prospectiva Estratégica procura compreender os fatores que condicionam os movimentos em direção ao futuro, de acordo com métodos de previsão de vários tipos (cenários, projeções, análise do comportamento dos atores estratégicos); o paradigma da complexidade leva o investigador a avaliar os dados e o conhecimento produzido pelos critérios definidores do pensamento complexo (nível de informação utilizado; grau de variedade interna e externa; integração informacional da diversidade).

No caso da educação, estuda modelos que ajudem os estudantes a compreender a complexidade dos problemas, através da elevação do nível de raciocínio e da interdisciplinaridade das aquisições teóricas. Neste artigo, são focados os modelos de aprendizagem baseada em problemas (Mennin, 2007).

O estudo agora apresentado é uma pesquisa de campo, de natureza exploratória, própria de um estudo piloto, dada a dimensão ainda limitada da amostra; no entanto dá continuidade a um outro estudo apresentado em Buenos Aires (Congresso Nacional e Internacional da SAECE, 2015) e prevê-se a sua continuação com estudos posteriores. O tratamento dos dados é essencialmente descritivo no plano estatístico, permitindo, no entanto, testar as hipóteses formuladas, quer pela consistência dos resultados nos alunos e professores, quer pela comparação das médias dos modelos em confronto.

Objetivos da pesquisa

1. Obter uma caracterização relativamente precisa e detalhada da representação de uma sociedade do conhecimento por estudantes e professores universitários
2. Avaliar a que distância em relação à sociedade do conhecimento os inquiridos colocam a sociedade atual em que se encontram inseridos.
3. Avaliar o perfil de professor requerido para a sociedade do conhecimento.
4. Comparar dois modelos educacionais, avaliando a sua adequação à sociedade do conhecimento.

Procedimentos metodológicos

Os Instrumentos

Para caracterizar uma sociedade do conhecimento, foi realizado um inquérito por questionário, em que se pediu a professores e alunos da universidade que expressassem a sua ideia de sociedade do conhecimento e de educação para essa sociedade. Na coleta de dados foi utilizado um questionário constituído por três secções:

- a primeira secção é constituída por 14 itens, similares aos sugeridos por Kumpikaité (2007), citados acima. Esses itens permitem caracterizar a representação que os respondentes fazem de uma sociedade do

conhecimento, indicando em que medida consideram cada característica apresentada como própria dessa sociedade (alínea a); avaliam também a posição da sua sociedade atual nessa característica (alínea b);

- a segunda secção visa caracterizar o perfil de professor requerido pela sociedade do conhecimento e pelas sociedades atuais (respostas nas alíneas a) e b) em cada item como na primeira secção;
- a terceira secção propõe a comparação de dois modelos educacionais, avaliando a adequação de cada um às exigências das sociedades do conhecimento.

O questionário foi sujeito aos procedimentos estatísticos próprios para determinar a sua validade e confiabilidade, que se revelou boa: o índice alfa de Cronbach atingiu o valor de 0,75, na primeira secção do questionário; 0,93, na segunda secção; 0,81, na terceira secção.

O questionário utilizou para avaliação dos itens uma escala do tipo Likert, transformada em escala de intervalos, com base no valor numérico dos advérbios utilizados na escala do questionário.

Escala utilizada: E -	É extremamente assim
M -	É muito assim
B -	É bastante assim
Md -	É medianamente assim
P -	É pouco assim
N -	Não é nada assim

Nessa escala, o zero é o valor mínimo, correspondente a *não é nada assim*: 0,26; e o valor máximo, (correspondente a *será extremamente assim*) é 9,78. Esses valores foram calculados para a população a que pertencem os respondentes. A fundamentação deste tipo de escala pode se encontrada em Parreira e Lorga da Silva (2014).

Amostra

A amostra de inquiridos é constituída por professores e alunos universitários e por investigadores de centros de pesquisa. Para este trabalho foi usado o primeiro grupo de inquiridos, um conjunto de 51 professores, pesquisadores e alunos. A amostra é equivalente à que foi utilizada no estudo publicado em Buenos Aires, permitindo dar continuidade aos resultados obtidos no primeiro estudo.

Tabela 1. Caracterização da amostra do estudo

N= 51	Idade	%	Sexo	%	Escolaridade	%	Profissão	%	Área de estudo	%
	22-30	43,1	F	76,5	Licenciatura	2,0	Professor	33,3	Engenharias	11,8
	31-40	27,5	M	23,5	Mestrado	92,2	Estudante	66,7	Saúde	13,7
	41-50	13,7			Doutoramento	5,8			Direito	3,9
	51-60	13,7							C.Sociais	58,8
	i>60	02,0							Letras	11,8
	Total	100,0				100,0		100,0		100,0

Resultados

Primeira parte: a sociedade do conhecimento e professores requeridos por ela

Esta pesquisa constitui a primeira parte do nosso artigo. As tabelas seguintes colocam em evidência dois pontos:

- a representação que os respondentes fazem de uma sociedade do conhecimento, com base em traços, organizados por categorias (incluindo a sua avaliação da distância entre esse tipo de sociedade e a sociedade a que pertencem);

- o perfil de professor requerido nas sociedades do conhecimento, também em comparação com o que segundo eles é fomentado nas sociedades atuais.

Para tornar mais visível a semelhança das duas representações, apresentam-se as tabelas em conjuntos comparáveis: a primeira respeitante à sociedade (2, 3 e a segunda sobre os professores.

Tabela 2. Sociedade do conhecimento e perfil do professor: aprendizagem e nível do saber (n= 51)

Traços da sociedade		M		Perfil do professor
Uma sociedade aprendente, em que as pessoas estão motivadas para adquirir conhecimento sólido e pautar por ele seu comportamento	Sociedade do conhecimento	7,59	8,89	Promove uma perspectiva interdisciplinar na compreensão dos assuntos e na resolução dos problemas
	Sociedade atual	4,35	5,15	
2. Uma sociedade que aposta na livre circulação da informação	Sociedade do conhecimento	8,02	8,83	Está atento ao que se passa no mundo e leva os alunos a estarem atentos também
	Sociedade atual	5,7	4,97	
7. Uma sociedade que se caracterizará pela extensa conectividade entre as pessoas, através de variadas redes virtuais existentes	Sociedade do conhecimento	8,58	8,28	Fomenta a comunicação aberta e a confiança mútua
	Sociedade atual	6,91	4,27	
8. Uma sociedade com acesso muito facilitado ao conhecimento, através dos instrumentos de acesso à informação	Sociedade do conhecimento	8,36	8,89	Aproveita sistematicamente as tecnologias de informação e comunicação, para facilitar a aprendizagem
	Sociedade atual	5,13	5,15	
10. Uma sociedade em que a transparência dos atos e decisões será prática habitual dos governantes e sociais e económicos	Sociedade do conhecimento	7,11	8,89	Trabalha assuntos com outros professores para assegurar a interdisciplinaridade
	Sociedade atual	1,82	5,15	
11. Uma sociedade em que pelo menos 80% das pessoas ativas terão um nível de escolaridade de 12 anos ou mais	Sociedade do conhecimento	7,71	8,89	Pratica e fomenta padrões de qualidade elevados em todas as atividades
	Sociedade atual	3,16	5,15	

Tendo em conta os valores da escala, os traços da sociedade do conhecimento atribuídos pelos respondentes são muito elevados e confirmativos de uma imagem bem definida. Em contraste, os valores atribuídos às sociedades atuais distanciam-se claramente deles, confirmando o retrato da sociedade de conhecimento visualizada pelos respondentes.

Por seu lado, os valores atribuídos às competências que uma tal sociedade requer dos professores, no campo da aprendizagem e do conhecimento, são ainda mais elevados, e definem com muita precisão e clareza o que a futura sociedade espera dos professores e da escola: podem, por isso, considerar-se um fundamento seguro e um critério de referência para as partes seguintes do estudo.

Tabela 3. Sociedade do conhecimento e perfil do professor: diversidade, igualdade, sustentabilidade (n= 51)

Traços da sociedade		M		Perfil do professor
Uma sociedade que aceita a diversidade de pessoas e condições existentes e que procura o seu aproveitamento sistemático	Sociedade do conhecimento	7,39	8,52	Aceita e valoriza a diversidade das pessoas e suas condições, recusa comportamentos de exclusão
	Sociedade atual	4,35	5,27	
Uma sociedade empenhada em tomar decisões e práticas sustentáveis em todas as suas áreas de funcionamento	Sociedade do conhecimento	7,70	8,26	Evita e promove medidas que evitem o desperdício de recursos
	Sociedade atual	3,68	4,85	
Uma sociedade em que os dirigentes estarão motivados para não deixar nenhum fator importante de fora em suas decisões, fazendo esforço para integrar todos	Sociedade do conhecimento	7,16	8,51	É aberto a discutir informações divergentes, encoraja o confronto de ideias
	Sociedade atual	2,96	4,97	
Uma sociedade que evitará ao máximo o desperdício, incluindo humano	Sociedade do conhecimento	7,56	8,21	Encoraja a expressão pessoal de cada um
	Sociedade atual	3,15	4,64	
Uma sociedade com grande variedade de padrões morais e culturais, sem hierarquias rígidas entre eles	Sociedade do conhecimento	7,09	8,51	É flexível, sabe variar o modo de ensinar, quando isso é útil
	Sociedade atual	5,71	4,77	
Uma sociedade cujos padrões de comportamento serão incompatíveis com práticas de corrupção	Sociedade do conhecimento	7,36	9,09	Dará grande valor ao ensino de um comportamento ético e de responsabilidade pessoal
	Sociedade atual	1,81	3,39	
Uma sociedade em que a desigualdade será menor que atualmente e a separação por classes será pouco rígida	Sociedade do Conhecimento	7,11	8,03	Na sua prática não favorece diferenças de estatuto entre as pessoas
	Sociedade atual	2,29	4,89	

Os resultados apresentados nesta tabela mantêm uma configuração similar aos da tabela anterior, estendendo-os a dimensões da sociedade que hoje são preocupação de governantes e governados: a boa gestão da diversidade, a construção dos fundamentos da igualdade, a procura da sustentabilidade.

Também nestes parâmetros as médias são mais elevadas nas características relativas aos professores; e, em algumas das que hoje causam mais preocupação nos cidadãos, a maior

diferença de médias entre o o atual e o futuro pode ser interpretada como o reconhecimento de que o professor é visto como agente de aproximação em relação à sociedade do conhecimento.

Será que no fomento de uma visão interdisciplinar e complexa dos problemas, no aproveitamento das tecnologias de comunicação, na visão objetiva em decisões complexas, os cidadãos esperam que os professores desenvolvam estas competências e se atualizem?

Os números da duas tabelas pedem, a nosso ver, uma resposta positiva. Se a escola há-de ser um fator de progresso em direção ao futuro do conhecimento, será interessante que os professores sejam os motores dessa caminhada.

De qualquer forma, os professores compatíveis com o requerido pela sociedade do conhecimento aparecem aos olhos dos respondentes com um perfil de competências bem definido. São docentes que:

- aceitam a diversidade das pessoas, dos métodos de estudo e das perspectivas informacionais existentes;
- têm uma atitude exploratória do conhecimento, não são rígidos nem têm atitudes *ex-cathedra* (Adorno,1950);

- pelo contrário, aceitam a discussão aberta do divergente, fomentam nos estudantes a abertura de espírito (Rokeach, 1951) e a visão interdisciplinar dos assuntos (Thiesen, 2007).

Aceitam bem e usam as novas tecnologias e hábitos de comunicação como fontes válidas de aquisição do conhecimento: sabem que as novas tecnologias e o aumento significativo da informação levam a uma nova organização da educação. O cenário escolar, integrado com vivências em *multimedia*, amplia as habilidades cognitivas, devido à riqueza de objetos e sujeitos com os quais permite interagir; e conduz à extensão da atuação em rede e ao compartilhamento de saberes (Dziekaniak & Rover, 2011).

Este novo cenário educacional torna necessários a interdisciplinaridade e o intercâmbio de dados científicos e culturais; por isso, serão professores que não hesitam em trocar abertamente informações com outros colegas e mesmo com os alunos, para assegurar a interdisciplinaridade no estudo dos problemas; que fomentam a autonomia intelectual dos alunos, inclusive no treino da autoavaliação (McMillan & Hearn, 2008); são líderes e não apenas docentes, na condução dos trabalhos com os alunos (Parreira & Lorga da Silva, 2014).

Segunda parte: modelos educacionais e sociedade do conhecimento

Como foi referido acima, esta terceira parte do estudo compara dois modelos educacionais, para saber como os participantes do estudo – alunos e professores – avaliam a adequação de cada um aos requisitos de uma sociedade do conhecimento. Os modelos formam a terceira parte do questionário e estão descritos acima. No questionário aparecem discriminados em oito características fundamentais colocadas duas a duas em confronto. Os resultados são apresentados nas duas tabelas seguintes.

Tabela 11. Modelos educacionais comparados

A prática educacional guiar-se-á principalmente pelo modelo	Médias	Erro padrão
1A- <i>Ensinar bem o que cada disciplina contém para o aluno ficar a saber a fundo esse conteúdo e se especializar nesse assunto</i>	6,84	,30940
1B – <i>Coloca um fenómeno da experiência da vida, para o aluno o saber explicar nos seus vários aspectos, com base no estudo conjugado de várias disciplinas que se aplicam a ele.</i>	7,99	,26339
2A - <i>Foca o desempenho individual na assimilação dos conteúdos e na demonstração de que o aluno os domina</i>	6,13	,19652
2B- <i>Foca o desempenho individual e grupal na compreensão multidisciplinar dos fenómenos e problemas envolvidos e na demonstração de que o aluno os sabe enfrentar e resolver</i>	8,57	,35790
3A – <i>Utiliza métodos ativos no ensino, estudo de casos e exercícios práticos e resolução de problemas, e até com recurso a tecnologias de simulação</i>	7,69	,30463
3B - <i>Utiliza métodos ativos no ensino, como em A, mas colocando o foco na visão interdisciplinar dos problemas e na descoberta de novas soluções para eles</i>	8,29	,20966
4A – <i>Dá relevo à autoridade do saber, fomenta nos alunos a noção de que o professor é o modelo a seguir e só depois de se atingir uma posição semelhante se poderá ter ideias próprias</i>	4,39	,43007
4B – <i>Dá relevo a posturas mais igualitárias, a autoridade do professor não tem importância máxima, é dado maior valor a ser capaz de se colocar em pé de igualdade e ter uma atitude de partilha e ajuda à aprendizagem</i>	7,74	,31548

5A - Espera dos alunos principalmente uma atitude de valorização do que é ensinado, respeito pelas normas e seu cumprimento cuidadoso	5,6586	,42137
5B – Fomenta a autonomia dos alunos nas opções de estudo e nos métodos de trabalho, dá-lhes protagonismo no contexto das aulas, liberdade para fazerem propostas e tentarem ser criativos	8,25	,23407
6A - A vida segue o que Darwin descobriu: a vitória é sempre dos mais preparados, é fundamental estudar para vencer a competição que nos é imposta	5,48	,39347
6B – A competição tem de se centrar na consecução dos objetivos e não na derrota do outro; o clima mais saudável é ajudar e ser ajudado a atingir os objetivos propostos, o que importa é criar esse clima	7,64	,33480
7A – O domínio das tecnologias é o instrumento do nosso poder sobre as coisas: o estudo aturado é a via para ter acesso a esse domínio da tecnologia;	5,48	,37721
7B - A tecnologia é apenas um instrumento ao serviço da qualidade da vida; tem de se desenvolver nos alunos a ideia de que as pessoas devem sempre controlar a tecnologia e não o contrário	8,04	,31968
8A – A avaliação dos alunos é uma competência do professor, que os classifica e hierarquiza de acordo com seu desempenho em testes ou outras provas desenhadas para a disciplina.	4,86	,40043
8B – A avaliação é uma competência conjunta professor/aluno, para medir o nível alcançado nas competências visadas pelo estudo. Só se faz a hierarquização alunos, quando ela é necessária para fins de seleção.	7,75	,34899

Os sujeitos do estudo – professores e estudantes - foram explícitos na avaliação dos dois modelos em presença: os valores atribuídos ao modelo A situam-se todos abaixo do nível de bastante adequado (7,50), salvo no critério *métodos pedagógicos*, onde o valor é mais alto (7,68). Em contrapartida, os valores atribuídos aos critérios definidores do modelo B situam-se entre 7,64 e 8,57, muito próximo, portanto, da pontuação máxima possível (9,78).

Uma outra observação que consolida o significado destes resultados é a significância da diferença entre as médias obtidas pelos dois modelos, como se vê na tabela 12.

Teste de comparação de médias: nível de significância das diferenças

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
1A	22,138	50	,000	6,84961	6,2282	7,4711
1B	30,370	50	,000	7,99922	7,4702	8,5283
2B	43,615	50	,000	8,57137	8,1766	8,9661
2A	17,128	50	,000	6,13000	5,4111	6,8489
3A	25,233	50	,000	7,68667	7,0748	8,2985
3B	39,530	50	,000	8,28784	7,8667	8,7090
4A	10,218	50	,000	4,39451	3,5307	5,2583
4B	24,538	50	,000	7,74137	7,1077	8,3750
5B	36,485	52	,000	8,23094	7,7783	8,6836
5A	13,925	52	,000	5,64547	4,8319	6,4590
6A	14,255	52	,000	5,43264	4,6679	6,1974
6B	23,735	52	,000	7,64830	7,0017	8,2949
7A	14,519	50	,000	5,47686	4,7192	6,2345
7B	25,163	50	,000	8,04392	7,4018	8,6860
8B	22,194	50	,000	7,74529	7,0443	8,4463
8A	12,146	50	,000	4,86373	4,0594	5,6680

É de referir que os resultados agora obtidos são conformes com o que já se tinha verificado no estudo apresentado em Buenos Aires (2015), o que consolida o seu significado.

Reflexão sobre os resultados e algumas conclusões prospectivas

Os resultados obtidos neste estudo (relembra-se que é mais um estudo inicial, piloto, no âmbito de um projeto alargado sobre diversas vertentes do que se podem considerar sociedades do conhecimento) mostram que as pessoas do meio universitário – professores, investigadores e estudantes – fazem uma representação bastante nítida do que serão sociedades do conhecimento:

- Sociedades que apostam numa atitude de aprendizagem sistemática;
- Sociedades que utilizam um nível elevado de conhecimento, concretamente pelo menos o nível 4 da escala apresentada no Quadro 1, nas suas decisões e ações;
- Apostam na difusão e livre circulação da informação, não a escondem nem a restringem a poucos privilegiados;
- Apostam na transparência dos processos e decisões com impacto coletivo;
- Aproveitam a diversidade de pessoas existente, não adotam posturas normativas rígidas e marginalizantes;
- Apostam em práticas sustentáveis, evitam o desperdício.

Estas características não são exaustivas, muitas outras do mesmo tipo se pode apontar, mas fazem indubitavelmente parte da definição dessas sociedades. O contributo deste estudo será a definição relativamente precisa de uma sociedade do conhecimento, avançando além da sua descrição qualitativa e frequentemente vaga.

No que se refere aos professores, os inquiridos valorizaram claramente as competências de qualidade, abertura, participação, valorização do aluno e de seu protagonismo, aposta na interdisciplinaridade e na exploração da informação, sem constrangimentos autoritários, na defesa da igualdade cidadã, na promoção de um desenvolvimento autónomo e atento à complexidade da vida.

Não parecem restar dúvidas de que uma convicção que já guiara o estudo anterior (2015):

- estudar um fenómeno da experiência da vida, para o saber explicar nos seus vários aspectos, com base na visão conjugada de várias disciplinas que se aplicam a ele;
- desenvolver nos alunos uma complexidade cognitiva capaz de enfrentar os problemas da realidade;
- aumentar as competências de autoavaliação, fazendo uma avaliação conjunta (professor/alunos) do nível alcançado nas competências e deixando a sua hierarquização confinada a decisões de seleção, quando necessárias;
- é a base para uma atitude mais adequada à futura sociedade do conhecimento, na perspectiva de professores e alunos. A experimentação desse tipo de modelo aparece, pois, como altamente desejável.

O estudo apresenta um retrato, ainda que preliminar, do que poderá ser a educação numa sociedade do conhecimento. Mas o nosso trabalho sobre este tema não termina aqui: ele faz parte de um projeto mais amplo e esperamos continuar este esforço com novas pesquisas se possível mais refinadas. Esperamos que seja mais um contributo, ainda que pequeno, para a caminhada de nós todos na direção de sociedades mais positivas e completas.

Referências

- Adorno, T., & et al (1995). *La personalidad autoritaria*. (1ª ed.: 1950). Buenos Aires: Proyección.
- Coutinho, C., & Lisboa, E. (2011). Sociedade da Informação e da Aprendizagem: Desafios para a Educação no Séc. XXI. *Revista de Educação*, 1(XVIII), pp. 5-22.
- Davenport, T., & Prusak, L. (2005). Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know. *Ubiquity: an ACM IT Magazine and Forum*, (With permission of President and Fellows of Harvard College).
- Dziekaniak, G., & Rover, A. (2011). Sociedade do Conhecimento: características, demandas e requisitos. *Datagramazero: Revista de Informação*, 5(12), pp.1-12.
- Ferreira, J., & Axt, M. (1999). Conhecimento, tecnologia e sociedade: em busca de referências interpretativas da ação. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, 5(3), pp. 95-110, 1999.
- Godet, M. (1993). Manual de prospectiva estratégica: da antecipação à acção. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Gomes, E. (2015). Gestão do conhecimento: definição conceitual, múltiplos usos e interpretações. In *Jornada de Prospecção Tecnológica e Gestão do Conhecimento* contextos de Sociedade da Informação, gestão do conhecimento e Prospecção tecnológica - uma tentativa de visão sistêmica, 1, 2002, Brasília. Disponível em: <http://www.cgee.org.br/arquivos/pro0202.pdf>
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento* educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed.
- Kumpikité, V. (2007). Human Resource development in the knowledge society *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos* 2(9), pp.122–127.
- Masson, G., & Mainardes, J. (2011). A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação. *Currículo sem Fronteiras*, 2(11), pp.70-85.
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 1(87), pp.40-49.
- Mello, M. C. & Ribeiro, A. E. (2002). *Competências e habilidades: da teoria à prática* Rio de Janeiro: WAK.
- Mennin, S. (2007). Small-group problem-based learning as a complex adaptive system *Teaching and Teacher Education*, 23, pp.303–313.
- Nhacuongue, J.A., & Ferneda, E. (2002). A construção do conhecimento na atualidade: um olhar sobre o impacto da tecnologia. *DataGramaZero: Revista de Informação*, 7(13).
- Parreira, A. (1992). Novas Tecnologias e Emprego: Ameaça ou oportunidade? In Santos Neves (Org.), O lugar e o papel das ciências sociais e humanas na modernização, na Integração Europeia, e na Cooperação Africana do Portugal Contemporâneo. Lisboa: Ed. Universitárias Lusófonas,
- Parreira, A., & Lorga da Silva, A. (2014). Liderança, competência nuclear na educação? In *Anais do 12º Congresso-SPCE*, na UTAD, Vila Real, 11-13 de Setembro, 2014.
- Parreira, A., & Lorga da Silva, A. (2015). A Study of an Interval Scale for a Motivation Test. *Anais do Congresso SMTDA*, 14 Junho, Lisboa, Portugal.
- Rato, H. (2010). Crise e Democracia: Resolução da Crise e Aprofundamento da Democracia. In F. Sousa, J. P. Oliveira & M. J. Mortágua, *Investigação e Prática em Economia*. Parede: Principia.
- Rokeach, M. (1951). A Method for Studying Individual Differences in "Narrow-Mindedness". *Journal of Personality*, 2(20), pp. 467-74.
- Saldanha, G. S. (2013). Transgramáticas: Filosofia da Ciência da Informação, linguagem e realidade simbólica. *Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, 2(8), pp.1-30.
- Thiesen, J. S. (2007). A Interdisciplinaridade como um Movimento de Articulação no Processo Ensino-Aprendizagem. *Percursos*, 1(8), p. 87-102.
- Young, M. (2011). Why educators must differentiate knowledge from experience. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 1(22), pp. 9-20.

A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E PORTUGAL: UM ESTUDO COMPARADO

Eliacir Neves França
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Luís Enrique Aguilar
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Introdução

A avaliação e a regulação da educação superior têm ocupado lugar central nas políticas públicas desde o último quartel do século passado. Tal fenômeno se intensificou a partir do Processo de Bolonha que, para esta pesquisa se constitui num ponto de partida com típicas características determinantes de políticas, da configuração delas, da definição do seu escopo e rumo. Escolhemos a educação superior de dois sistemas educacionais que possuem a peculiaridade de homogeneidade e diferenciação: Brasil e Portugal. No Brasil, o Projeto de Lei 4.372\2012 que prevê a criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES) e em Portugal a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) possibilitam o olhar comparativo sobre a temática. Objetiva-se estudar as arenas e desvelar, a correlação de forças do processo da política na tramitação destes projetos de lei. Para a execução deste trabalho de investigação utilizaremos análise de política; para a análise dos dados nos valeremos do arcabouço teórico dos estudos em Educação Comparada e para procedermos ao tratamento dos mesmos decidimos pelo modelo tridimensional de Análise Crítica do Discurso (ACD) elaborado por Fairclough (1989). Assim, esperamos oferecer subsídios para o entendimento das políticas públicas de avaliação e regulação no contexto da globalização, considerando as especificidades do Estado Brasileiro e Português.

Uma das áreas de estudo no campo da educação mais estudadas nas últimas décadas tem sido a da avaliação. Na educação superior, após o advento do Processo de Bolonha, este movimento se intensificou sobremaneira e tem ocupado um lugar privilegiado na agenda dos governos, tanto dos Estados centrais quanto periféricos.

No bojo desta discussão está a investigação ora apresentada que tem como objeto os projetos de lei que preveem a criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES), no Brasil e a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) em Portugal. Trata-se, portanto, de um estudo do campo da Análise de Políticas (policy analysis).

A Análise de Política constitui um conjunto de elementos que possibilita um rico olhar explicativo-normativo sobre o processo de elaboração de políticas públicas. Trata-se de um estudo sobre a ciência do Estado em ação ou, ainda, de uma apreciação de uma particular metodologia de investigação social aplicada à análise da atividade concreta da autoridade pública. (...) A importância deste campo é que ele nos permite compreender a conformação das políticas públicas em geral (nacional, estadual ou municipal) e a complexidade que a ela é intrínseca. A Análise de Política, ao focar no comportamento dos atores sociais e no processo de formulação da agenda e da política, busca entender o porquê e para quem aquela política foi elaborada, e não só olhar o conteúdo da política pública em si. (Serafim & Dias, 2012, p. 121-122)

Então, este trabalho de investigação está centrado na análise dos documentos emanados das casas de lei dos dois países, buscando identificar a objetivação dos interesses privatistas nas políticas públicas de educação superior no Brasil. Noutras palavras, esta investigação busca desvelar como atuaram os representantes dos grupos de interesses no processo de tramitação dos Projetos de Lei (PL) do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES) no Brasil, ou seja, procuramos uma possível ampliação da compreensão e leitura das ações dos atores políticos, sociais e autoridades na Arena do Legislativo quando se trata de política pública educacional. Para além disso, e de forma ainda muito incipiente e exploratória, iniciamos uma análise comparativa tendo em vista compreender as políticas para o ensino

superior e o papel da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) em Portugal. Esta última etapa será executada na Universidade do Minho, em Braga, Portugal.

Pensamos ser importante perceber a correlação de forças estabelecida entre os atores sociais, autoridades e autores políticos na Arena do Legislativo. A educação superior foi tratada, por estes atores, como um bem público ou como uma mercadoria?

Estudar o campo da avaliação da educação superior exige, a nosso ver, estudar o Estado avaliador. “A visão do Estado que o estudioso da política adota para entender as suas ações, ou a natureza do modelo que utiliza para entender as relações entre Estado e sociedade é crucial para os resultados que ele irá obter” (Cavalcanti, 2012, p. 44).

No nosso caso trabalharemos com o conceito de Estado ampliado de Antonio Gramsci por entendermos que este oferece condições de resposta ao problema da pesquisa.

Entendemos que, devido à especificidade do objeto de estudo com que trabalhamos, as influências do neoliberalismo e da globalização podem explicar, em parte, o porquê da criação de agências para avaliar e regular as instituições de educação superior, públicas e privadas no Brasil e em Portugal e quais as interfaces que podem ser estabelecidas entre ambas os projetos. Neste sentido,

[...] a relação “nacional” é o resultado de uma combinação “original” única (em certo sentido), e para dominá-la e dirigi-la é preciso compreender e conceber esta originalidade e unicidade. É certo que o desenvolvimento verifica-se no sentido do internacionalismo, mas o ponto de partida é ‘nacional’, e é deste ponto de partida que se devem adotar as diretivas. Mas a perspectiva é internacional e não pode deixar de sê-lo. É preciso, portanto, estudar exatamente a combinação das forças nacionais que a classe internacional deverá dirigir e impulsionar segundo a perspectiva e as diretivas internacionais. (Gramsci, 1976, p. 120)

Outro elemento que se faz absolutamente necessário a ser considerado neste estudo é o denominado “Processo de Bolonha”, um acordo assinado em 19 de junho de 1999, na cidade de Bolonha, na Itália, pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus que desencadeou uma profunda alteração na estrutura universitária em toda a Europa.

É visível, com efeito, uma reforma da educação superior à escala europeia, sem precedentes, em que se destaca, em primeiro lugar, uma grande perda de protagonismo dos estados nacionais, a tal ponto que talvez se possa falar de uma espécie de “desnacionalização” da educação superior ou, de outro ponto de vista, de uma decisiva e definitiva “europeização” das universidades e outras escolas superiores, optando por políticas de liberalização e pela necessária harmonização para a emulação e a competitividade, vencendo barreiras e fronteiras tradicionais. (Lima, Azevedo & Catani, 2008, p. 12)

Os impactos do Processo de Bolonha nas universidades da ibero-américa estão sendo estudados amplamente.

Com os resultados deste estudo esperamos oferecer subsídios para o entendimento das políticas públicas de avaliação e regulação no contexto da globalização, considerando as especificidades do Estado Brasileiro e Português.

A educação superior consiste num tipo de formação acadêmico profissional de nível elevado. Este divide-se, tradicionalmente em cursos de graduação e pós-graduação. Trata-se de uma

construção sócio-histórica primordialmente europeia, a instituição universitária configura-se como uma instância cultural multissecular, aparentemente objeto de generalização em termos organizacionais, evidenciando importantes elementos invariantes do ponto de vista morfológico e processual. No entanto, mesmo apenas à escala europeia, e não obstante a história partilhada e a longa duração do seu processo de institucionalização, as universidades fixaram e mantiveram inúmeros elementos próprios, de natureza nacional ou regional, face a especificidades de ordem política, religiosa, cultural, econômica, das quais resultaram distintos “modelos” (por exemplo os modelos napoleônico e humboldtiano), diferentes relações com o Estado e a administração pública, estatutos jurídicos variados, projetos educativos e culturais, e ainda formas de organização dos estudos, consideravelmente plurais. (Lima, Azevedo & Catani, 2008, p. 8)

A partir do modelo europeu esta instituição foi implantada em todos os países do globo e foi sendo estruturada e reestruturada a partir das realidades locais. Mais recentemente, as instituições de educação superior passaram por um

processo sistemático de reforma, fruto do denominado “Processo de Bolonha”, um documento que desencadeou uma ampla e profunda reestruturação do sistema de educação superior, inicialmente, na Europa. Tal documento teve como signatários 29 países da União Europeia (EU) e estabeleceu a diretriz para as políticas públicas educacionais com vistas a construir um “espaço Europeu de ensino superior” que resultou em influenciar arenas políticas em escala global.

O Processo de Bolonha ficará para a história como um processo político fortemente governamentalizado em termos nacionais, no contexto de certos países, e externamente sobredeterminado por agendas transnacionais. Voluntariamente, nenhum governo nacional parece disposto a ficar de fora do processo, preferindo aderir, mesmo quando as consequências da criação de um sistema europeu altamente competitivo e internacionalmente avaliado, curso a curso, instituição a instituição, país a país, venham provavelmente a produzir resultados dramáticos para alguns dos participantes como, aliás, exige uma lógica de emulação de tipo mercantil, com a correspondente criação de mercados externos e internos. Em qualquer dos casos, as universidades e outras escolas superiores não só não lideram o processo de integração no sistema europeu, como nem sequer foram auscultadas acerca da sua vontade em participar. Daqui decorrem processos genericamente caracterizados pela pouca consulta, por insuficiente debate público e por pouca ou nula participação no processo de tomada de decisões. (Lima, Azevedo & Catani, 2008, p. 13)

Portugal “tem um sistema binário com 14 universidades públicas e 15 institutos politécnicos públicos. O sector privado tem 15 universidades e mais de 100 instituições especializadas de pequena dimensão” (Gomes, 2009, p. 106).

A reforma do sistema de educação superior em Portugal se deu como resultado direto do Acordo denominado “Estratégia de Lisboa”, segundo o Governo Português o “motor de transição da União Europeia para uma sociedade e economia assentes no conhecimento, estando a educação e a formação no centro desta nova dinâmica e reconhecendo-se o seu papel na modernização e transformação da sociedade europeia” (Ministério, 2004, p. 5, apud Catani, 2007, p. 59).

O sistema de educação superior deveria se tornar mais atrativo e competitivo. O foco estava na comparabilidade das qualificações oferecidas pelas instituições de educação superior e na mobilidade dos estudantes e professores em toda a União Europeia.

A educação neste nível de ensino passou a ser considerado um produto, muito embora permaneçam o discurso de que a reforma conduzida visava a inclusão social. Noutras palavras, a reforma em Portugal “não apenas é associada ao projecto modernizador, como a sua suposta contribuição para a modernização do país é transformada na sua principal base de legitimação” (Afonso, 2000, p. 18).

No Brasil, a reforma da educação superior se deu como resultado da Reforma da Gestão Pública, iniciado em 1995 com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), com a publicação do “Plano Diretor da Reforma do Estado” e o envio ao Congresso Nacional da proposta de emenda à Constituição 173 que se transformaria na Emenda 19\98.

Como sustentáculo teórico para a reforma, o Governo Federal passa a difundir um discurso que tem como escopo a defesa dos postulados que apontam para o fato do modelo de administração do Estado adotado, até então, no Brasil ser o único responsável pela emergência da crise econômica em que se encontrava a nação. Tal crise se devia, sobretudo, a sua forte intervenção na economia e consideráveis gastos sociais. A partir de tais postulados, apresentou-se como alternativa para superação da crise a alteração do modelo de gestão do Estado brasileiro.

Segundo o discurso do Governo à época, o objetivo da **Reforma da Gestão Pública** era possibilitar a construção de um aparelho de Estado forte e eficiente.

Tal processo

compreendia três dimensões: a) uma institucional-legal, cujo intento foi a descentralização da estrutura organizacional do aparelho do Estado por meio da institucionalização de “novos” formatos organizacionais, como as agências executivas, regulatórias, e as organizações sociais; b) uma de gestão, definida pela maior autonomia e a introdução de três novas formas de responsabilização dos gestores – a administração por resultados, a competição administrada por excelência, e o controle social – em substituição parcial dos regulamentos rígidos, da supervisão e da auditoria, que caracterizam a administração burocrática; e c) uma

dimensão ideológica que visava suprimir qualquer indício de crítica ao modelo de administração gerencial. (Bresser-Pereira, 1997, p. 76)

O princípio sobre o qual se estruturou o processo de Reforma em 1995 é o de que o Estado devesse assumir tarefas que são exclusivas de Estado, que envolvem o emprego do poder ou que apliquem os recursos deste. Noutras palavras, Estado mínimo.

As tarefas para além da formulação e controle das políticas públicas e da lei, a serem executadas por secretarias ou departamentos do Estado, foram descentralizadas para agências executivas e agências reguladoras autônomas.

Foram consolidados os postulados de que os serviços que deveriam ser oferecidos à população, providos pelos recursos dos impostos, não deveriam ser realizados no âmbito da organização do Estado, por servidores públicos, e sim contratados com terceiros; também que os serviços sociais e científicos deveriam ser contratados com organizações públicas não estatais de serviço, as 'organizações sociais' e, mais recentemente, pelas empresas privadas.

Definiu-se que a três formas gerenciais de controle (controle social, controle de resultados e competição administrada) deveriam ser aplicadas tanto às agências, quanto às organizações sociais.

O processo acima descrito teve impactos diretos no campo da educação superior.

Ao longo da década de 1990, desencadeou-se uma ampliação do espaço privado nas atividades diretamente ligadas à produção econômica e também no campo dos direitos sociais, conquistados pelas lutas históricas da classe trabalhadora, o que gerou um aprofundamento da mercantilização da educação, particularmente da educação superior. Essa ampliação foi realizada através de dois movimentos: a) a expansão das instituições privadas, através da liberalização dos "serviços educacionais"; b) a privatização interna das universidades públicas, através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades pelos cursos pagos e do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas, redirecionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. (Lima, 2011, p. 87)

Pela análise, mesmo que preliminar dos documentos de políticas públicas para a educação superior no Brasil e em Portugal pode-se afirmar que a partir da década de 1990, os Governos nacionais seguiram à risca as diretrizes presentes nos documentos do Banco Mundial. Dentre eles, destaco, a título de exemplo, "La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia", publicado em 1994. Neste são sugeridas as seguintes estratégias: a) diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos; b) diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas; e c) construção de um novo arcabouço político e jurídico que viabilizasse a implantação das diretrizes privatizantes da educação (Banco Mundial, 1994).

Neste contexto de reforma a partir de meados da década de 1990, começou um processo que iria instituir a avaliação como política regulatória na educação superior em escala global. Tal política, no Brasil foi operacionalizada marcadamente através da Lei 10.861\2004, do Decreto 5.773\2006 e da Portaria Normativa 40\2010, estes documentos legais normatizam os procedimentos de avaliação e regulação da educação superior brasileira, onde estes procedimentos são de competência do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Avaliação da Educação Superior "Anísio Teixeira" (INEP).

No bojo do movimento de criação de agências de avaliação e regulação da educação superior, no Brasil, em agosto de 2012 é apresentado pela Presidente da República o PL 4.372 que prevê a criação do Instituto Nacional de supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES), uma autarquia federal com a função precípua de conduzir os processos de supervisão, avaliação e acreditação das instituições públicas e privadas no Brasil.

Já em Portugal,

A avaliação dos cursos de licenciatura foi introduzida (...) em 1993 por iniciativa do Conselho de Reitores das Universidades (Públicas) Portuguesas, CRUP. Nas suas linhas gerais, seguiu-se o modelo Holandês inicial com as duas fases de elaboração de um relatório de autoavaliação seguida da visita da comissão externa que elabora o seu relatório de avaliação. Depois de implementado nas universidades membros do CRUP, este modelo foi assumido na legislação nacional e passou a ser aplicado nos outros subsectores, institutos politécnicos públicos, universidades privadas e institutos politécnicos privados. Foi já neste quadro legal que

funcionou em 2000-2005 o segundo ciclo de avaliação das universidades públicas (e primeiro nos outros sub-sectores). O objectivo deste sistema de avaliação é o de contribuir para a melhoria dos cursos sem efeitos directos no financiamento. A qualidade dos relatórios finais foi algo heterogénea com casos onde a diversidade institucional era bem transparente mas outros onde não era fácil tirar quaisquer conclusões sobre as diferenças de qualidade. A sociedade esperava mais e os governos sucessivos foram pedindo aos avaliadores mais do que o modelo permitia. Uma das dificuldades de base é que as quatro agências responsáveis pelo processo eram de facto entidades representativas das instituições. A outra dificuldade estava no conflito nunca resolvido entre uma avaliação para a melhoria e uma avaliação para a prestação de contas. O processo foi interrompido em finais de 2005 com o anúncio de que seriam criados novos instrumentos legais. O governo pediu à ENQA (rede europeia de agências de qualidade) uma avaliação que terminou em finais de 2006 e foi apresentado em Março de 2007 o projecto de lei que deverá seguir a tramitação legislativa. (Gomes, 2009, p. 114)

A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) foi criada em 2007 "com o objetivo de se ter uma dinâmica mais completa da realidade da educação superior em Portugal, incluindo processos de acreditação de cursos" (Verihne & Freitas, 2012, p. 21).

O modelo adotado em Portugal de avaliação da educação superior é marcado por três etapas/ciclos bem distintos.

De acordo com Verihne e Freitas (2010),

a primeira experiência surgiu de bases universitárias (...) o segundo ciclo foi coordenado durante todo o tempo de vigência pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES). Inicia-se um terceiro ciclo de avaliação em Portugal (2007 até os dias atuais) com a criação de uma Agência de Avaliação e Acreditação da Educação Superior, vinculada à ENQA, com o objetivo de se ter uma dinâmica mais completa da realidade da educação superior em Portugal, incluindo processos de avaliação e acreditação de cursos. Tudo isso com vistas a serem tomadas decisões concretas pelos órgãos de regulação em relação à qualidade dos cursos ofertados. (p. 21)

As arenas políticas no Congresso brasileiro e português onde os projetos de Lei tramitaram será o foco deste trabalho de pesquisa com bases no Método Comparado.

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. A comparação é um processo de perceber diferenças e as semelhanças e de assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença. (Franco, 2000, p. 199)

Esta será a perspectiva sobre a qual este estudo será realizado, o reconhecimento do outro para a compreensão de si mesmo.

A matriz teórica que direcionará a análise dos dados valorizará muito as contribuições de Antonio Gramsci, mais especificamente as categorias: Hegemonia, Estado Ampliado e Correlação de Força. Pretende-se, por isso, realizar uma análise de política com forte influência gramsciana, ainda que não deixando de analisar e convocar criticamente outras contribuições que forem julgadas oportunas. Esperamos contribuir com os estudos neste campo, ancorados numa epistemologia ainda pouco utilizada, sobretudo se tivermos em consideração as pesquisas que realizamos nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Programa SciELO.

O objetivo geral é analisar o processo da política que levou à criação de agências nacionais de regulação da educação superior no Brasil e Portugal com o propósito de tentar mapear a correlação de forças e interesses que sua implementação mobiliza em cada um dos países.

Para a análise dos dados da pesquisa entendemos a regulação e avaliação como interdependentes, embora autônomas em suas funções. Uma vez que a política analisada aqui é a regulatória, a relação avaliação/regulação será estreita, haja vista a natureza dos resultados da mesma.

Para procedermos ao tratamento dos dados coletados decidimos pelo modelo tridimensional de Análise Crítica do Discurso (ACD) elaborado por Fairclough (1989). Decidimos pela ACD fundamentalmente pela forma como a relação entre o texto, a prática discursiva e a prática social são compreendidos. A análise de dados a partir desta

proposta favorece a compreensão das práticas linguístico-discursivas numa perspectiva ampla, desvelando o quão estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes, de poder e dominação. Para Fairclough (1992, p. 22) "qualquer evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social". No seu modelo tridimensional a análise é realizada em três etapas: texto, prática discursiva e prática social. Nessa tríade é possível desvelar o conteúdo do texto, as formas de produção, consumo e distribuição do texto e a relação deste com elementos ideológicos e hegemônicos em cada período histórico. Entendemos que este modelo de análise oferecerá elementos suficientes para compreendermos em que medida os interesses políticos, educacionais e outros interferiram no desenho e formulação das políticas públicas (*public policys*) que levaram à criação das agências nacionais de regulação no Brasil e em Portugal. Estamos também trabalhando na discussão das vantagens e limites de um modelo de análise que considere as seguintes etapas do processo de política: iniciação, estimação, seleção, implementação, avaliação e finalização. (Deleon & Brewer, 1983).

Esperamos contribuir com as discussões acerca da análise da política de avaliação e regulação para a educação superior.

Referências

- Afonso, A. J. (2000). Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neoreformistas. In A. Catani, R. Oliveira (Eds.), *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil* (pp. 17-40). Belo Horizonte: Autêntica.
- Banco Mundial (1994). *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: BM
- Bresser-Pereira, L. C. (1997) *A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado.
- Catani, A. M., Esquivel, J. C. C., & Gilioli, R. S. P. (2007). Reformas da educação superior no Chile, no Brasil e em Portugal: uma abordagem comparativa. *Diálogo Educacional*, 7(21), 49-63.
- Cavalcanti, P. A. (2012) *Análise de políticas públicas: o estudo do Estado em ação*. Salvador: EDUNEB.
- Brewer, G. D., & Deleon, P. (1983). *The Foundations of Policy Analysis*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Franco, M. C. (2000). Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, 21(72), 197-230.
- GOMES, J. F. (2009) A Reforma da educação superior portuguesa. *Revista de Economia*, 35(3).
- Gramsci, A. (1976). *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. (2. ed.) Rio de Janeiro: Civ. Brasileira.
- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N. de, & Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, 13(1), 7-36.
- Lima, K. R. de S. (2011). O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálisis*, 14(1), 86-94. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802011000100010>
- Verhine, R. E., & Freitas, A. A. S. M. (2012) A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. *Revista Ensino Superior Unicamp*, 3(7), 16-39.

A PERCEÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À PRÁTICA DA MONODOCÊNCIA COADJUVADA NO 1º CEB

Carla Dimitri Dias Alves

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa

Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Universidade Lusófona do Porto

Introdução

O estudo pretende averiguar de que forma a monodocência coadjuvada, nas disciplinas de Português e Matemática, através do Projeto "Aprender a Crescer", pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica, tendo em conta os resultados das Provas Finais do 1º CEB. Este estudo de caso, no seu design investigativo, tem uma abordagem metodológica quali-quantitativa (mista), conjugando a análise categorial do discurso, com a análise de dados quantitativos, do inquérito por questionário.

Os dados já recolhidos permitem inferir que a prática da monodocência coadjuvada, nas disciplinas estruturantes de Português e Matemática, tem permitido uma efetiva monitorização das aprendizagens e uma significativa melhoria dos resultados escolares, visíveis quer na avaliação interna, quer na externa.

Em Portugal, como em vários países da Europa e no Brasil, o ensino do 1º ciclo, assim denominado desde a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, sobre as Bases do Sistema Educativo, realiza-se através do regime de monodocência. Na conjuntura atual, ser professor, em regime de monodocência, implica enfrentar novos e constantes desafios, entre os quais ensinar, integrando os saberes curriculares, de forma sequencial e com coerência. Além disso, pressupõe avaliar formativamente, por forma a contribuir para a diminuição de dificuldades de aprendizagem e mais sucesso educativo dos alunos.

No entendimento de que o fio condutor de uma investigação assenta na pergunta de partida (Tuckman, 2005), interessa saber se a monodocência coadjuvada, nas disciplinas de Português e Matemática, através do Projeto "Aprender a Crescer", pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica, tendo em conta os resultados das Provas Finais do 1º CEB.

Com base na pergunta de partida explicitada, definiram-se os objetivos, que possibilitaram organizar o trabalho de investigação: (1) Averiguar de que forma a existência das Provas Finais influencia a prática pedagógica dos professores; (2) Identificar a perceção dos professores quanto à eficácia da monodocência coadjuvada, através do Projeto; (3) Analisar a perceção dos professores, quanto a um trabalho mais colaborativo, com aplicação de novas estratégias, para a melhoria dos resultados, nas disciplinas de Português e Matemática.

Em suma, face às recentes mudanças legislativas, interessa equacionar a eficácia do trabalho docente, em monodocência coadjuvada, face aos resultados das Provas Finais do 1º CEB. Assim, a análise da implementação da prática coadjuvada, em 2014/15 e 2015/2016, pretende contribuir para a melhoria da prática pedagógica e dos resultados escolares dos alunos.

A Monodocência e Avaliação

Durante muito tempo, no que concerne às políticas educativas, a Educação Básica, envolvendo saber ler, escrever e contar foi considerada suficiente. Daí resultou o trabalho do professor generalista ou polivalente, em monodocência.

O conceito de monodocência, na opinião de Lima (2007), Nsiangengo e Emanuel (2013) e Vale e Mouraz (2014), assenta no facto de o processo de ensino, de diversas áreas disciplinares, ser efetuado por um único professor, em relação a um determinado grupo-turma. A monodocência, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), tem a ver com “um ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único” (idem, alínea 1c) do artigo 8º). Tal prática, a nível nacional, encontra paralelo no Brasil e em França, visto nesses países ser, também, o mesmo professor a lecionar os programas, das diversas áreas curriculares, nos primeiros anos do ensino formal.

Esta forma de ensinar é o produto da génese da Escola, como sistema público, remontando ao século XVIII e afirmando-se até ao início do século XXI, em vários debates públicos sobre a questão, que revelaram a coexistência de opiniões contrárias e concordantes. Não obstante várias denominações, como mestre de Escola, professor de ensino primário e professor multidisciplinar (Nóvoa, 1987; Lima, 2007), o professor polivalente, pela exigência do ensino atual, deve trabalhar interdisciplinarmente, a fim de integrar e lecionar diferentes áreas e conteúdos programáticos (Cruz & Neto, 2012).

Não se entende a escola sem a avaliação. A avaliação escolar é utilizada para se verificar um processo e “está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica” (Caldeira, 2009, p. 122). Tendo em conta a complexidade do conceito de avaliação, pelo seu carácter multifacetado e evolutivo, “dos currículos escolares e dos modelos de ensino e aprendizagem” (Marques, 2011, p.6), acredita-se que o objetivo primordial de avaliar é munir o aluno de ferramentas, para este construir, com sucesso, o seu percurso académico. Para tal, é necessário verificar se o mesmo adquiriu as aprendizagens e competências exigidas, pelos normativos legais, para o ano de escolaridade em questão.

Vários são os normativos que têm obrigado a uma reorganização curricular do professor do 1º ciclo. Nestes, conta-se o Despacho Normativo nº 24-A/2012, que estabelece Provas Finais, para os alunos do 4º ano de escolaridade, valendo 25% da sua nota final, no ano escolar de 2013/13, e 30% da nota final, a Português e a Matemática, em 2013/14.

Recorde-se que, desde 2000, já existiam as Provas de Aferição, com o objetivo de controlar os níveis de desempenho dos alunos e a eficácia do sistema (Despacho n.º 5437/2000, de 09 de Março). Consideradas como “um instrumento de diagnóstico” (GAVE, 2011, p.2), estas provas tinham pouco impacto, na avaliação final dos discentes.

Monodocência Coadjuvada e Trabalho Colaborativo docente

A monodocência coadjuvada no 1º Ciclo está prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, na alínea a) do nº 1, do artigo 8º, afirmando-se que “no 1º Ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.” A proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresenta, como finalidade, “fomentar, no 1.º Ciclo, a coadjuvação nas áreas das Expressões, por professores de outros ciclos do mesmo agrupamento de Escolas, que pertençam aos grupos de recrutamento destas áreas.”

No 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a monodocência coadjuvada iniciou-se após 1996, nas Escolas abrangidas pelo programa TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Despacho nº 147-B/ME/96 de 1 de agosto). Os alunos do 1º CEB passaram a usufruir de aulas de Expressões, lecionadas por professores especializados, nas referidas áreas do 2º Ciclo, em monodocência coadjuvada. Ou seja, os alunos tinham aulas com o seu professor titular de turma e com o professor coadjuvante, da área de Expressões.

De facto, em vários estudos realizados (Dinis & Roldão, 2004; Mouraz & Silva, 2000; Salgueiro, 2005), os investigadores verificaram persistir a ideia de um currículo prescrito, em vez de conceções mais práticas e/ou emancipatórias (Vale & Mouraz, 2014). Em acréscimo, também constataram ideias conclusivas de uma gestão curricular centrada no contexto da Escola, no seu clima e cultura, as quais dependiam, essencialmente, da capacidade de os docentes se assumirem como decisores curriculares (idem).

Entretanto, o Projeto de Gestão Curricular Flexível, em 1999, surte um efeito contraditório, no que respeita à docência do 1º CEB. Por um lado, o professor efetua uma gestão flexível do tempo e dos modos de aprendizagem,

integrando coerentemente as aprendizagens curriculares (Formosinho & Machado, 2008; Roldão, 2000). Por outro lado, fica a imagem de que o trabalho isolado, devido à monodocência em sala de aula, não dá resposta aos desafios existentes na Educação Básica (Marques & Costa, 2004; ME, 2001).

Com a operacionalização da gestão flexível do currículo, a monodocência coadjuvada operou mudanças, nas práticas docentes. O professor passa a ter de responder a novas exigências, tais como investigar sobre a sua prática e refletir sobre a sua ação pedagógica (Roldão, 1999), originando, assim, profissionais atentos à sua função de decisores e gestores curriculares (Mouraz, Leite & Fernandes, 2013). A avaliação externa nas Escolas portuguesas, com os resultados dos alunos sujeitos a avaliação, foi, e continua a ser, um forte motivo para a implementação da monodocência coadjuvada, em sala de aula, nomeadamente nas turmas com alunos do 4º ano de escolaridade (Vale & Mouraz, 2014).

A implementação da “Escola a Tempo Inteiro” originou a criação de uma série de normativos (Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho), como forma de regulamentar a oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), aos alunos do 1º Ciclo. Esta novidade veio impor a oferta de novas “disciplinas”, com orientações programáticas, horários, materiais de apoio e docentes específicos, de acordo com a atividade a lecionar. Novos desafios emergiram, então, para o Professor Titular de Turma (PTT) do 1º Ciclo (Mouraz, Vale & Martins, 2012). Compete, assim, ao docente do 1º Ciclo assumir o papel de supervisor das AEC, começando, gradualmente, a surgir atividades colaborativas, em articulação entre docentes titulares de turma e docentes das atividades de enriquecimento. Atualmente, existe coadjuvação em sala de aula, por professores dessas atividades, por motivo de alargamento do tempo letivo do professor titular de turma (Despacho Normativo n.º 24-A./2012, de 6 de dezembro). Esta medida de política educativa veio reconfigurar o modelo de Escola pública e marcar, significativamente, o dismantelar do regime de monodocência, sendo este substituído pela monodocência coadjuvada, atualmente em vigor (Pereira, 2010).

Com a publicação do Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, e tal como referenciado no preâmbulo, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) veio alargar a coadjuvação a “disciplinas estruturantes em qualquer nível de ensino e especialmente no 1.º ciclo, por professores do agrupamento.” Mais à frente, estabelece que a coadjuvação pode ser efetuada em qualquer disciplina do 1.º Ciclo, “com maior relevo para Português e Matemática, por parte de professores do mesmo ou de outro ciclo e nível de ensino pertencentes à Escola, de forma a colmatar as primeiras dificuldades de aprendizagem dos alunos (idem, alínea a) do artigo 4º). Desta forma, a coadjuvação deixa de ser realizada, apenas, por professores especialistas e pode, também, ser efetuada por professores do mesmo ciclo de ensino.

A coadjuvação tem, como alicerce, o trabalho colaborativo entre docentes, o qual é decisivo para o sucesso dos objetivos a atingir. Assim, Glickman (2001), Nolan e Hoover (2005) e Pawlas e Oliva (2007) defendem que o processo de formação de grupos, a ação e a reflexão sobre a ação são fundamentais, em todo o processo do trabalho colaborativo. Os docentes devem adotar uma atitude de abertura a novas ideias e a contributos relevantes, a partir da apresentação do “plano geral da pesquisa cooperativa”, numa postura de: “Vamos falar acerca de tudo isto e ver se há uma base para cooperação” (Reason, 1998, p. 25).

O plano geral de trabalho deve ter em conta a indicação das funções a desempenhar, por cada elemento do grupo, sempre com abertura e flexibilidade para a renegociação de papéis, à medida que o trabalho se vai desenrolando. Por outro lado, o plano a realizar deve especificar, sequencialmente, todas as fases de ação que, após aplicadas, devem ser avaliadas refletidamente, por forma a continuar, alterar ou redefinir estratégias, garantindo um eficiente trabalho colaborativo auto e heterorregulado, em prol do sucesso educativo dos alunos.

Neste entendimento, a colaboração, a supervisão e o desenvolvimento profissional encontram-se interligados, não apenas no que concerne ao professor e ao seu trabalho entre pares, mas igualmente na (re)construção da Escola, enquanto organização reflexiva, com um clima e cultura próprios. Através de colaboração e reflexão sistemáticas, assentes em diálogo e partilha de experiências individuais e coletivas, será possível, ao professor, fortalecer a reinterpretção do seu papel nas práticas, entre pares, na assunção dos docentes como um corpo coeso e dinâmico.

Metodologia

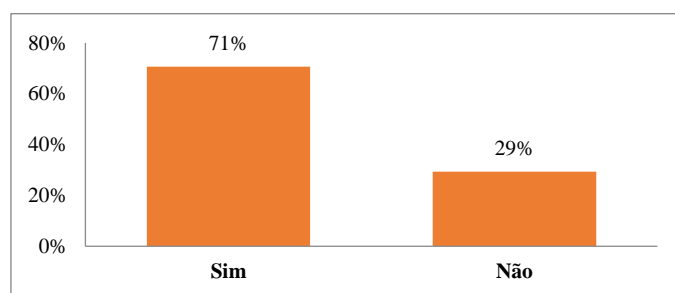
O design da investigação interliga a pesquisa qualitativa e quantitativa, visando uma análise multifacetada da realidade educativa (Lakatos & Marconi, 2005). O estudo abrange 34 professores titulares de turma do 1º CEB, de um Agrupamento do ensino público, na área de Gondomar, de forma a registar e analisar as suas perceções, sobre a atuação pedagógica efetuada em contexto, numa Escola pública de 1º ciclo. Em acréscimo, foram realizadas entrevistas aos coordenadores do Projeto de Português e Matemática (intitulado "Aprender a Crescer"), alicerçado na coadjuvação pedagógica. A análise comparativa, dos dados obtidos no inquérito por questionário aos professores, em triangulação com as opiniões recolhidas, nas entrevistas aos coordenadores, sustenta a discussão dos resultados e as conclusões, que se apresentam seguidamente.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Análise dos inquéritos por questionário aos Professores

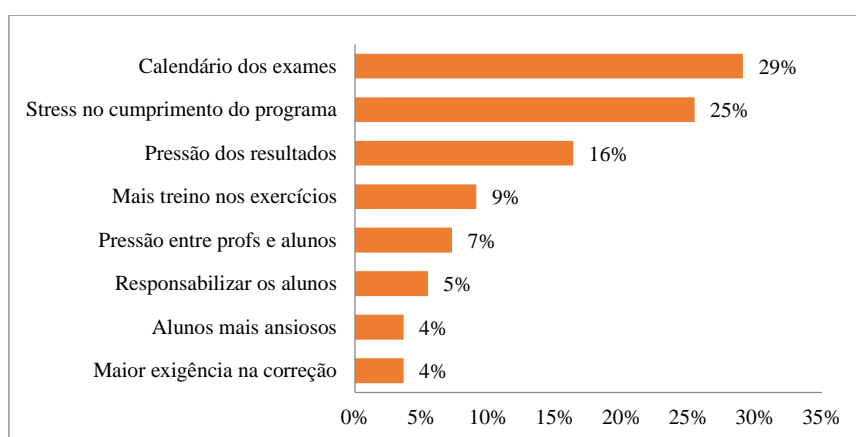
Dá-se início à análise dos dados, principiando pela influência das Provas Finais, em vigor desde 2013, na prática pedagógica do 1º ciclo, segundo as perceções dos docentes inquiridos.

Gráfico 1 – Influência das Provas Finais na prática pedagógica



Numa leitura global, verifica-se que a grande maioria dos inquiridos (71%, 24 docentes) afirma que esta avaliação externa teve influência na sua prática pedagógica, ao contrário de um número mais reduzido (29%, 10 docentes), que respondem negativamente.

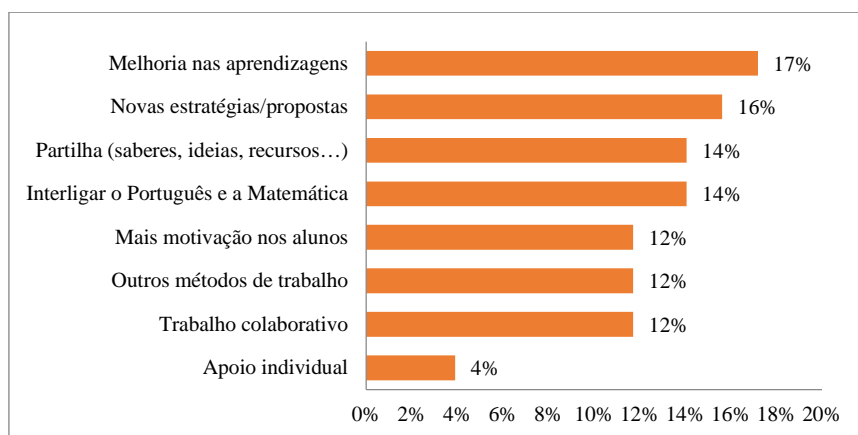
Gráfico 2 – Influências da avaliação externa na prática pedagógica



Quanto às influências da avaliação externa na prática pedagógica, destacam-se, por ordem decrescente, o calendário dos exames (29%), o *stress* no cumprimento do programa até à prova (25%) e a pressão dos resultados (16%). Logo a seguir, surgem, com 9% e 7%, respetivamente, mais treino de exercícios e mais pressão sobre professores e alunos. Os três últimos itens referem-se a responsabilizar os alunos (5%), maior exigência na

correção e alunos mais ansiosos, ambos com 4%. Consta-se que há uma pressão real sobre docentes e discentes, que é percebida pelos professores como uma série de fatores que afetam o cotidiano escolar.

Gráfico 3 – Tipo de proveito no Projeto de monodocência coadjuvada



No que se refere à percepção dos professores sobre a monodocência coadjuvada, no âmbito do Projeto, que agrega as disciplinas de Português e Matemática, os dados do gráfico 3 permitem verificar que as percentagens máximas se situam entre 17% e 16%, correspondendo aos itens melhoria das aprendizagens e novas estratégias/propostas. A seguir, com 14% cada, encontram-se os itens interligar o Português e a Matemática e ainda a partilha (saberes, ideias, recursos...)”.

Os docentes assinalam, ainda, mais motivação dos alunos, outros métodos de trabalho e trabalho colaborativo, que atingem 12% cada. Estes resultados comprovam a importância atribuída, pelos docentes, a um trabalho interdisciplinar, entre Português e Matemática, pela transversalidade do domínio linguístico. O mesmo sucede com o trabalho colaborativo entre docentes, que emerge, ainda, na partilha de saberes e materiais e revela a centralidade de novas práticas, entre professores, numa perspetiva de auto e heteroformação e regulação, em comunidade educativa aprendente.

Análise das entrevistas aos Coordenadores

Pela sua importância, para a triangulação dos dados, foram entrevistados dois coordenadores do Projeto, concretamente a Coordenadora da disciplina de Português (Coord A) e o Coordenador da disciplina de Matemática (Coord B), para que expressassem as suas percepções, sobre o trabalho desenvolvido. Na análise, por recorte e agregação semântica (Bardin, 2004), foram consideradas duas categorias: “Génese do Projeto pluridisciplinar” e “Intervenção pedagógica em monodocência coadjuvada.”

No que diz respeito às percepções sobre a Génese do Projeto pluridisciplinar, segundo os dois coordenadores entrevistados, os resultados das Provas Finais de 1º ciclo, enquanto avaliação externa, estiveram na génese da implementação do mesmo, tendo por finalidade a melhoria dos resultados de alunos do 1º ciclo. Este Projeto cumpre ainda as finalidades e os objetivos dos documentos estruturantes do Agrupamento, especificamente o Projeto Educativo e o Plano de Melhoria. Os coordenadores destacam a relevância de uma planificação cuidada e partilhada, entre pares, em especial os Professores Titulares de Turma (PTT), para que seja possível superar as fragilidades diagnosticadas:

Coord A: “(...) foi pensado por solicitação da Direção do Agrupamento e indo ao encontro das necessidades do grupo de docentes do 1º ciclo. Fizemos o diagnóstico dos pontos fortes e fracos da intervenção pedagógica, em contexto de sala de aula, e intervimos na base de reforçar as aprendizagens significativas, através de recursos pedagógicos variados, ao longo do ano. Tivemos sempre em conta o trabalho colaborativo e a partilha dos conhecimentos.”

Coord B: “Pensámos num Projeto que pudesse articular a linguagem das duas disciplinas onde os alunos tinham mostrado dificuldades nas Provas Finais, porque a Língua Materna e a comunicação são transversais a todas as áreas do conhecimento. É que uma das fragilidades da Matemática é, precisamente, a interpretação dos enunciados e o ensinar a pensar”.

Coord A: “A coadjuvação na sala de aula, nas disciplinas de Português e Matemática, permitiu que os alunos realizassem mais exercícios de reforço e foi possível acompanhar individualmente todos os alunos, tendo em especial atenção os que haviam obtido níveis negativos no período anterior. ”

Como se infere, do discurso dos coordenadores das disciplinas do Projeto, ambos convergem na pertinência de uma intervenção, ao nível da implementação de estratégias curriculares transversais, com base em trabalho colaborativo. Assim, consideram que a monodocência coadjuvada facilita o trabalho colaborativo e a oportunidade de identificar e resolver problemas comuns, no que concordam com os professores que responderam ao inquérito por questionário, analisado anteriormente. Através da observação direta, de conversas informais com os PTT e da análise dos resultados das avaliações realizadas aos alunos, os coordenadores aperceberam-se da satisfação de alunos e professores coadjuvados, verificando, ainda, uma efetiva inovação de práticas e estratégias, no decurso do ano letivo.

Os entrevistados realçam as vantagens de uma “Intervenção pedagógica em monodocência coadjuvada”, que consideram francamente positiva, com base na proximidade colaborativa entre profissionais docentes. Este tipo de práxis vai ao encontro de um “projeto integrado de formação”, defendido por Zabalza (2004, p.11), tendo o aperfeiçoamento da ação educativa como objetivo a atingir. Assim, coadjuvar não é só partilhar o mesmo espaço – sala de aula – numa coexistência relacional, mas implica interação com um propósito comum, como testemunha um dos coordenadores:

Coord B: “Com trabalho realizado em monodocência coadjuvada, graças ao projeto Aprender a Crescer, existiu uma experiência muito positiva e enriquecedora para todos – alunos e docentes – pois permitiu a troca de experiências e conhecimentos entre os docentes e isso manifestou-se na aprendizagem dos alunos, uma vez que os dois professores empenharam-se com um propósito comum.”

A pedagogia diferenciada em sala de aula foi mais facilmente aplicada, alcançando maior sucesso na monodocência coadjuvada, traduzida no trabalho colaborativo de dois professores do 1º ciclo, como salientam as coordenadoras:

Coord A: “A coadjuvação, nomeadamente nas turmas do 4º ano, foi bastante vantajosa para os alunos, principalmente para os alunos que evidenciavam dificuldades de aprendizagem, salientando-se as turmas que incluem alunos com Necessidades Educativas Especiais. Este apoio de coadjuvação em sala de aula e por professores do 1º ciclo proporciona um acompanhamento mais direcionado às necessidades individuais dos alunos, tendo como um dos objetivos a preparação para os exames finais nas disciplinas de Português e Matemática.”

Coord B: “ (...) relativamente ao trabalho de coadjuvação, realizado em articulação com os PTT, destaco que esta parceria pedagógica contribuiu favoravelmente para a aprendizagem global de grande parte dos alunos, visto que, com dois professores do 1º CEB na sala, há maior capacidade de resposta no acompanhamento da realização de tarefas, muito particularmente junto dos alunos que apresentam maiores dificuldades os quais usufruíram de um apoio mais individualizado. Há, ainda, espaço para proceder à consolidação de conhecimentos junto de alguns alunos, nos casos em que foram detetadas lacunas nas aprendizagens já efetuadas.”

A partir das opiniões, manifestadas pelos entrevistados, confirma-se que a monodocência coadjuvada, como estratégia de intervenção pedagógica, em contexto de sala de aula, contribuiu para o reforço das aprendizagens dos alunos, nomeadamente daqueles que manifestavam dificuldades de aprendizagem, sem esquecer os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Como esclarecido pelos coordenadores, tal deve-se a uma maior capacidade de resposta, por parte dos professores, no que concerne ao diagnóstico das necessidades individuais de cada aluno, ao acompanhamento diferenciado de tarefas e à consolidação de conhecimentos.

Considerações Finais

Tendo por base o trabalho do professor polivalente do 1º CEB, constatou-se que a monodocência coadjuvada, nas disciplinas de Português e Matemática, contribuiu para a melhoria da prática pedagógica, tendo em conta os

resultados das Provas Finais do 1º CEB. No contexto em estudo, a maior parte dos docentes participantes considerou que as Provas Finais, neste nível de ensino, implicam alterações nas práticas letivas. A avaliação externa, para além de obrigar ao estrito cumprimento dos programas curriculares, em detrimento de outros conteúdos e estratégias, suscita a habitual preocupação e ansiedade de alunos e pais e encarregados de educação.

A monodocência coadjuvada, nas disciplinas de Português e Matemática, no âmbito do projeto Aprender a Crescer, possibilitou a melhoria das aprendizagens, pelo maior envolvimento de todos os intervenientes. As estratégias e atividades implementadas contribuíram para interligar o conhecimento, explícito e implícito, das duas disciplinas, proporcionando, a docentes e discentes, mais motivação, partilha de ideias, recursos e saberes. Os professores entendem que o trabalho de coadjuvação, como estratégia pedagógica, confere a possibilidade de dar uma resposta mais eficaz a todos os alunos, em particular àqueles que revelam dificuldades de aprendizagem, incluindo alunos com NEE. Os docentes reconhecem que a codocência potencia a reflexão na e sobre ação, o trabalho colaborativo, bem como uma atitude mais inovadora no processo de ensino e aprendizagem (Glickman, 2001; Nolan & Hoover, 2005; Pawlas & Oliva, 2007).

Assim sendo, as parcerias pedagógicas, que se formam e atuam na monodocência coadjuvada, no 1º ciclo, podem constituir uma mais-valia, no que concerne à melhoria de resultados, na avaliação interna e externa, tanto dos alunos com mais capacidades, como daqueles que precisam de superar as suas dificuldades, através de um apoio mais individualizado. Na prática, trata-se de dar uma resposta eficaz, atenta e diferenciada, à falta de pré-requisitos e às lacunas que os alunos apresentam, em todas as áreas curriculares, mas tendo em atenção disciplinas estruturantes, como o Português e a Matemática, para que os discentes alcancem sucesso académico.

Por último, e apesar do estudo constituir um Estudo de Caso, com um número reduzido de Escolas de 1º CEB, é possível, em contextos semelhantes, a sua generalização (Stake, 2009; Flick, 2005). Assim, nas escolas, é similar a centralidade do trabalho colaborativo, pois possibilita a construção de uma cultura de comunidade aprendente e o melhoramento das práticas, tão necessárias para alcançar os objetivos da complexidade do ensino, neste mundo atual.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Caldeira, A. (2009). *Ressignificando a avaliação escolar*. Belo Horizonte: PROGRAD.
- Cruz, S. P.S., & Neto, J. B. (2012). A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 385-499.
- Dinis, R., & Roldão, M. C. (2004). Gestão curricular no 1.º ciclo do ensino básico: Discursos e práticas. In J. A. Costa, A. I. Andrade, A. Mendes & N. Costa (Orgs.), *Gestão curricular: Percursos de investigação* (pp. 59-78). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Ed. Monitor
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.
- GAVE (2011). *Informação-Provas de Aferição, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Glickman, C. (2001). *The Developmental Approach to Supervision: Supervisors Should Recognize Stages of Professional Development and Treat Teachers as Individuals: Educational Leadership* (6ª ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Lima, V. M. M. (2007). *Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*. Tese de Doutoramento. São Paulo: USP.
- Marques, S. (2011). *As Provas de Aferição do 4.º ano de escolaridade – Influência nas práticas de ensino e avaliação de três professoras*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Marques, B., & Costa, J. A. (2004). A (des)articulação articulada entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico. In J. Costa, A. Andrade, A. Mendes, & N. Costa (Org.), *Gestão curricular: Percursos de investigação* (pp. 129-141). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2013). Teachers' role in curriculum design in Portuguese schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(5), 478-491.

- Mouraz, A., Vale, A. & Martins, J. (2012). Atividades de enriquecimento curricular: O difícil equilíbrio entre a resposta social e a qualidade educativa. *Configurações*, 10, 123-136.
- Mouraz, A., & Silva, A. (2000). Comentário crítico. In G. Aníbal (Coord.), *Gestão curricular no 1.º ciclo* (pp. 75-89). Lisboa: DEB, Ministério da Educação.
- Nolan, J., & Hoover, L. (2005). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. Hoboken, NJ: Wiley/Jossey-Bass.
- Nóvoa, A. (1987). Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário, Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Séc. XVI–XX). *Análise Psicológica*, 3, 413-440.
- Nsiangengo, P., & Emanuel, V. G. (2013). *Currículo do Ensino Primário e Desafios da Monodocência*. Angola: Editora Moderna.
- Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). *Supervision for today's schools (8th ed.)*. Indianapolis: Wiley & Jossey – Bass Education.
- Pereira, Í. S. (Coord.). (2010). O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de Português.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2005). *Fundamentos da metodologia científica (6 ed.)*. São Paulo: Atlas.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2000). Gestão Curricular. A especificidade do 1º Ciclo. In G. Aníbal (Coord.), *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência-Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000* (pp.17-30). Lisboa: Ministério da Educação.
- Reason, P. (1998). Co-operative Inquiry as a Discipline of Professional Practice. *Journal of Interprofessional Care*, 12(4), 419-436.
- Salgueiro, J. (2005). O projeto de gestão flexível do currículo e as possibilidades de construção de práticas emancipatórias na escola. In C. Leite (Org.), *Mudanças curriculares em Portugal: Transição para o século XXI* (pp. 177-203). Porto: Porto Editora.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso (2.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014). Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1º ciclo do ensino básico: reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 87-105.
- Zabalza, M. A. (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ArtMed.

REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: TEMPOS E MOVIMENTOS

Sofia Lerche Vieira

Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo

Jaana Flávia Fernandes Nogueira

MEC/FNDE, Brasil

Introdução

Este trabalho discute a(s) reforma(s) da educação superior no Brasil com base em duas categorias mutuamente articuladas, a saber: 'tempos' e 'movimentos'. A reflexão detém-se sobre algumas convergências e divergências entre as reformas brasileiras e a de outros países em um contexto de múltiplas globalizações. Os 'tempos' das políticas de educação superior são organizados em diferentes momentos; seus 'movimentos', por sua vez, são examinados mediante um aprofundamento de indicadores de matrículas nos intervalos considerados. A reflexão sobre os 'tempos' é desenvolvida por recortes históricos, o primeiro dos quais correspondente ao intervalo compreendido entre o surgimento das primeiras instituições de ensino superior e 1968, quando foi deflagrada importante reforma universitária no país. São considerados ainda outros significativos momentos até o presente, quando sob o primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014), o país buscou dar continuidade às políticas do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), sob cuja gestão houve novo ciclo de expansão deste nível de ensino. Busca-se apreender os 'movimentos' da educação superior brasileira através do estudo da distribuição de matrículas no percurso dos tempos observados, procurando esclarecer a dinâmica entre o público e o privado. A crise política e econômica enfrentada recentemente pelo país aponta sinais de descontinuidade de iniciativas centrais à estratégia adotada pelo governo bem como recuo no processo expansionista em diferentes frentes. O estudo dos 'tempos' e 'movimentos' da educação superior no Brasil permite tecer algumas considerações relevantes para a análise de políticas, quais sejam: a estreita articulação entre a política educacional e os contextos econômicos e políticos de sua formulação e implementação; a relevância de observar intervalos de análise de 'longa duração' para uma compreensão mais ampla do significado das políticas; a busca de categorias explicativas chaves que se distinguem de um momento histórico para outro, assim como de contexto para contexto; e, a necessidade de relativizar o papel da legislação à luz de outros fatores que emergem na arena de formulação e implementação de políticas. Para finalizar são apresentadas considerações sobre a universidade brasileira em tempos de globalização.

Refletindo sobre tempos & movimentos

Por muito tempo a política de educação superior no Brasil manteve-se relativamente estável. Nas duas últimas décadas, todavia, profundas alterações ocorreram no cenário nacional e internacional gerando impactos os mais diversos sobre suas manifestações. Se por um lado, aumentaram as demandas por incluir segmentos mais amplos da população até então excluídos do acesso a este nível educacional; por outro, novos requerimentos de excelência passaram a se colocar. A emergência de conceitos como o de "world class universities" é ilustrativa desta nova tendência em um panorama marcado por requerimentos de internacionalização e de transnacionalização. Ao aportarem em contextos nacionais e locais, essas tendências geradas externamente passam por releituras e adaptações, compondo formas próprias de hibridação – conceito que auxilia à interpretação do movimento das políticas no presente. Não por acaso se tem referido a um contexto de múltiplas globalizações – se as demandas e exigências são semelhantes e se propagam mundialmente, as circunstâncias nacionais e locais são diversas, gerando produtos e respostas que guardam entre si tanto convergências como divergências. Como bem lembra

Maroy (2011), “situações de partida diferentes conduzem a políticas diferentes” (p.37) e tais peculiaridades produzem efeitos que variam conforme as circunstâncias de cada contexto.

Para além de tais características, que de uma maneira ou de outra sempre estiveram presentes na realidade de países colonizados como o Brasil, parte da complexidade da análise sobre o tema proposto reside no fato de que – por tratar-se de um objeto em pleno processo de transição entre configurações do passado e do presente – seu desenho final ainda não está claramente delineado nem tampouco pode ser antecipado. O exame do problema, portanto, demanda um olhar sobre o que está mudando na educação superior.

Além da percepção da mudança é importante compreender que analisar *resultados* de políticas pode ser exercício mais simples do que debruçar-se sobre *processos*. Uma coisa é lidar com coisas já feitas; acabadas, por assim dizer. Outra é captá-las em seu acontecer, enquanto estão se fazendo. Como bem sabem os analistas de políticas, seu desenho, em geral, só é compreensível à luz de certo distanciamento. Algo como buscar o sentido de ver a floresta para além das árvores.

Feitas estas observações preliminares e cientes do desafio proposto ao pensamento, neste texto procuraremos discutir a(s) reforma(s) da educação superior no Brasil com base em duas categorias mutuamente articuladas, a saber: ‘tempos’ e ‘movimentos’. A reflexão detém-se sobre algumas convergências e divergências entre as reformas brasileiras e a de outros países em um contexto de múltiplas globalizações. Os ‘tempos’ das políticas de educação superior são organizados em diferentes momentos; seus ‘movimentos’, por sua vez, são examinados mediante um aprofundamento de indicadores de matrículas nos intervalos considerados.

O aprofundamento sobre os ‘tempos’ é desenvolvido mediante recortes históricos, o primeiro dos quais correspondente ao intervalo compreendido entre o surgimento das primeiras instituições de ensino superior e 1968, quando foi deflagrada importante reforma universitária no país. São considerados ainda outros significativos momentos até o presente, quando sob o primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014), o país buscou dar continuidade às políticas do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), sob cuja gestão houve novo ciclo de expansão deste nível de ensino.

Para apreender os ‘movimentos’ da educação superior brasileira recorre-se a um estudo da distribuição de matrículas públicas e privadas no âmbito dos referidos ‘tempos’. A compreensão dos processos de desenvolvimento e reforma(s) da educação superior comporta perspectivas de análise que diferem em função dos objetivos perseguidos e dos critérios adotados. Num esforço metodológico de situar o problema para fins da presente análise, os referidos ‘tempos’ podem ser organizados em quatro distintos momentos; todos eles associados a contextos políticos, econômicos e sociais do país.

O primeiro momento seria aquele compreendido entre a criação das primeiras instituições até meados dos anos sessenta do século XX, quando se tornam mais marcantes os anseios por uma reforma da educação superior; o segundo momento se localizaria entre a reforma universitária de 1968 e meados dos anos noventa do século XX, mais especificamente quando o processo de retomada da abertura econômica ao capital estrangeiro se aprofunda; o terceiro momento corresponderia à concretização de uma reforma do Estado, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); e, o quarto e mais recente momento se situaria no quadro da ampliação do acesso à educação superior, mais especificamente durante os dois governos de Lula e o final do primeiro governo de Dilma Rousseff (2003-2014).

É oportuno observar que, a cronologia adotada não é linear, como não são lineares os recortes no tempo. Se elementos de distintos tempos se fazem presentes em intervalos anteriores, importa aqui assinalar a tendência predominante. O foco da atenção, com efeito, está no presente, mais especificamente nos últimos vinte anos. O recuo no passado mais distante, portanto, agrega sob um mesmo intervalo diferentes períodos históricos. À medida em que a reflexão se aproxima do presente, a lógica temporal tende a acelerar-se. É provável e esperado que o futuro venha a trazer novas maneiras de apreender este fluxo. Como o vemos com os óculos do presente, ainda não estão dados os elementos para antecipar tal movimento no futuro, senão imaginar que tudo irá acontecer de forma mais acelerada.

Vale também registrar que no interior de cada um desses tempos existem peculiaridades e ritmos que, dados os limites deste ensaio, não cabe aqui aprofundar. O foco do artigo será a expansão do ensino superior, que passou por fases de crescimento e contenção de matrículas, resultantes da demanda por esse nível de ensino e da articulação estabelecida entre o público e o privado (Sampaio, 2003, p.144). Este surgiu no final do século XIX e consolidou-se já na década de 1930, quando respondia por considerável parcela da oferta.

De uma forma geral, os movimentos no tempo podem ser resumidos em considerações organizadas em quatro tempos, conforme apresentado a seguir.

Tempo & Movimento 1: das origens aos anseios de reforma

Na esteira de um Brasil agrário e rural que muito lentamente se urbanizou, pode-se dizer que até o início dos anos 60 a expansão da educação superior se deu em ritmo incremental. Das primeiras instituições, de caráter nitidamente utilitário, criadas no século XIX, aos anos 20 e 30, quando a ideia de universidade começa a ganhar corpo, por certo, muitas mudanças ocorreram. Esse período, entretanto, com toda a efervescência que lhe caracterizou, representa momento especial de longo processo de constituição de uma identidade. Tal movimento está bem descrito pela literatura especializada na análise da história da educação superior do Brasil, em particular a trilogia de Cunha (2007a, 2007b e 2007c).

Alguns marcos legais importantes dessa trajetória inicial merecem destaque. O primeiro deles é o Estatuto das Universidades Brasileiras, concebido no âmbito da Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931) e que representaria “uma primeira tentativa de imprimir às instituições de educação superior existentes” no país “uma estrutura organizacional em moldes universitários” (Vieira, 2005, p. 17).

A década de 1960 inicia com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que representou uma nítida vitória dos interesses privatistas em detrimento dos públicos no campo da educação (Cunha, 1989; Vieira & Farias, 2003; Cunha, 2007, dentre outros). A LDB de 1961 introduziu algumas alterações que impactaram o campo da educação superior, dentre elas a criação do Conselho Federal de Educação e a consolidação das chamadas “leis de equivalência”.

Outro marco desse período é a lei de criação da Universidade de Brasília – UnB (Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961), que pelo seu caráter inovador acabou por obscurecer a LDB de 1961. Enquanto a UnB surge como a “universidade necessária” (Ribeiro, 1978) ao país, apresentando uma estrutura inovadora e sem precedentes e se propondo a inserir o Brasil em novo patamar de desenvolvimento, a LDB, longamente debatida, mantém uma série de traços que já então eram criticados: o sistema de cátedras, a justaposição de escolas isoladas, o vestibular por curso, entre outros.

As características do ensino superior que vai se materializando nesse contexto, de uma maneira geral, mantém o legado das primeiras instituições – a tradição de escolas e cursos isolados que gradativamente vão se configurando como universidades. Os anos cinquenta e sessenta protagonizam processos de federalização que resultam na existência de em média uma universidade federal por estado.

Anseios de reforma(s) da educação superior se colocam desde o final dos anos quarenta e se aprofundam nos anos cinquenta e primeira metade dos anos sessenta. Tal concepção “foi buscada” por segmentos diversos desde administradores educacionais, a professores e, com maior alarde, estudantes, “como um imperativo de modernização e até mesmo de democratização do ensino superior em nosso país” (Cunha, 2007b, p. 24). É desse complexo emaranhado de expectativas e demandas que surge a reforma de 1968, identificada como desencadeadora do segundo ponto de inflexão nos tempos de expansão.

Os dados de matrículas sobre a Colônia, o Império e a Primeira República, estão disponíveis apenas por instituições de ensino superior ou universidades específicas. Conforme explica Cunha (2007a), “foi somente em 1932 que começou a existir um mecanismo sistemático de coleta e apuração de dados estatísticos educacionais no Brasil”. Em relação ao ensino superior, é possível observar que se coletavam dados sobre matrículas no país, inclusive por curso, mas não havia um detalhamento sobre esferas administrativas, o que só ocorre a partir de 1959. A análise

dos dados de matrícula do período compreendido entre 1932 e 1967 permite perceber um movimento de ampliação e redução de matrículas.

As matrículas no ensino superior brasileiro, que eram 20.739 em 1932, ampliaram-se para 25.903 em 1935 e caíram para 18.047 em 1940, continuando num movimento de expansão e redução em anos posteriores. É a partir de 1944 que se inicia um ciclo de crescimento contínuo até o final da década de 1960, momento no qual são criadas as bases para uma explosão no crescimento das matrículas.

O setor público é responsável pela maior parte da oferta das matrículas na década de 1960, mas já há uma relativa proximidade em relação a oferta do setor privado. Em 1959, o Brasil possui 87.603 estudantes matriculados no ensino superior, 55,98% dos quais na rede pública e 44,02% na rede privada. A participação do setor público nas matrículas é crescente até 1963, quando este responde por 61,82% do total da oferta. A partir de então, essa participação vai sendo progressivamente reduzida.

Tempo & Movimento 2: reforma universitária

O crescimento da população urbana, a industrialização, a redefinição do papel da mulher na sociedade e a elevação dos requisitos educacionais para ocupação de cargos e empregos disponíveis, dentre outros fatores, contribuíram para fazer avançar a procura pelo ensino superior, já crescente desde meados da década de 1940 (Cunha, 1988, p. 86). Desse modo, o MEC passou a induzir que as universidades federais ampliassem suas vagas. A tentativa de dar vazão a essa crescente demanda se deu não apenas no setor público. Cunha e Góes (2002) apontam que nesse período foram ampliadas as transferências de verbas públicas para instituições de ensino privadas, mesmo que de modo disfarçado (p. 42).

O contexto da reforma universitária de 1968 é peculiar. Trata-se de um ano que marcou a história por movimentos diversos envolvendo a participação de jovens em diversos países do mundo – maio de 1968 em Paris, a Primavera de Praga, dentre outros. Cabe assinalar que se em outros países o foco das manifestações estudantis esteve ligado a movimentos libertários, no Brasil esta questão se deu no quadro da ascensão dos militares ao poder, processo iniciado com o golpe de 1964 e aprofundado nos anos subsequentes, de modo especial ao final de 1968 quando a reforma universitária é aprovada em um Congresso emudecido, sob a égide de instrumentos de exceção.

Além dos anseios de modernização antes referidos, a reforma universitária viria também representar uma resposta à pressão pelo aumento de vagas neste nível de ensino. Com a industrialização do país e a ascensão das classes médias, a educação superior passa a ser buscada com maior intensidade, a ponto de se criar a incômoda situação da chamada “questão dos excedentes”.

O final da década de 1960, em que pese o fato do Brasil viver um governo ditatorial, foi marcado pela implementação de medidas que deram corpo a uma reforma universitária de grande envergadura no Brasil. A chamada reforma universitária de 1968, instituída oficialmente pela Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, foi precedida pela publicação de dois Decretos-Lei (nº. 53, de 18 de novembro de 1966, e nº. 252, de 28 de fevereiro de 1967), que aportaram profundas alterações na fisionomia da educação superior. Na verdade, tais decretos anteciparam muitas das inovações que viriam a ser introduzidas pela lei maior.

Orientada pelo princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, ao qual posteriormente viria a se associar a atividade de extensão, a reforma impulsiona o crescimento das instituições federais de ensino superior, motivando também a criação da pós-graduação no país. Concebida com o intuito de deter a “expansão desordenada” da educação deste nível (Vieira, 1982), a reforma não detém a proliferação de instituições que mantêm uma oferta de ensino em direções nem sempre convergentes com os objetivos perseguidos pela reforma de 1968.

Alguns autores atribuem à reforma de 1968 a responsabilidade pela expansão desordenada do ensino superior privado. É preciso ressaltar, todavia, que “não foi a reforma a responsável pela expansão desenfreada, mas antes a política de autorização de cursos adotada pelas instâncias normativas, de modo particular o Conselho Federal de Educação” (Vieira, 2005, p.19).

É na década de 1970 que os reflexos das políticas adotadas na década anterior se fazem sentir de modo mais evidente. Neste período, que vem a ser conhecido como aquele no qual ocorreu o primeiro grande ciclo de expansão do ensino superior, registrou-se um forte crescimento das matrículas nesse nível de ensino, tanto no setor público quanto, e principalmente, no setor privado.

O final da década de setenta coincide com o início de uma abertura democrática no país, materializada por movimentos de participação, demandas por eleições diretas ("Diretas Já). Com a ascensão de um primeiro governo civil depois de um longo período de ditadura, novos anseios de uma reforma da universidade entram em cena, compromisso de campanha assumido pelo presidente eleito Tancredo Neves, falecido se chegar a exercer seu mandato político. No final dos anos oitenta o país elege uma Assembleia Nacional Constituinte que resultaria em uma nova Carta Magna, promulgada em 05 de outubro de 1988. A Constituição Federal-CF dedica um de seus artigos à educação superior, consagrando a autonomia universitária, orientada pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CF, Art. 207).

Se no início deste período a expansão de matrículas tem foco concentrado na expansão do setor público, num segundo momento, a mesma direciona-se de modo mais explícito para o setor privado. Tal movimento irá se aprofundar sob a vigência do terceiro momento da expansão aqui delimitado, correspondente à reforma do Estado, perseguida durante os oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC (1995-1998 e 1999-2002).

Os dados de matrículas no período retratam, de um lado, a rápida ampliação pela qual passa a educação superior no período posterior à reforma universitária de 1968, e, de outro, a transição na hegemonia da oferta de matrículas do setor público para o setor privado.

As matrículas no período de 1968 a 1994 passam por um crescimento significativo. Apenas em 1984, 1985 e 1992 é registrado um crescimento negativo das matrículas em relação aos anos anteriores. Em 1976 o setor público sofre uma leve redução de matrículas, compensada pelo crescimento do setor privado. Nos anos de 1984 e 1985 a redução é observada tanto no setor público quanto privado. Já as matrículas do setor privado caem levemente em 1991 e 1992, recuperando-se a partir de então.

De 425.478 estudantes em 1970, o país passa a 1.311.799 em 1979. Nesse intervalo, enquanto as matrículas do setor público pouco mais que duplicaram, as do setor privado quase quadruplicaram. O primeiro, que até a década de 1960 era majoritário na oferta de ensino superior, perde espaço para o segundo. Em 1970, este segmento passa a responder por 50,5% das matrículas, percentual este que, a partir de então, é ampliado chegando a 64,8%, em 1979.

A iniciativa privada não apenas passa a responder pela maior parte das matrículas, como também sofre mudanças consideráveis no perfil de suas instituições. Conforme registra Ximenes (2003), "além do crescimento quantitativo das IES particulares, e dos seus cursos de graduação, a hegemonia na organização do campo da educação superior privada passa, naquele momento, dos grupos confessionais para os empresariais" (p. 73). Tais grupos, ainda de acordo com o autor, optam pela oferta de cursos bacharelescos, em instituições isoladas de ensino superior. Neste período, desse modo, entra em cena o chamado "novo" ensino superior brasileiro, expressão cunhada por Martins (1998).

A década de 1980, em sentido contrário ao movimento dos anos anteriores, foi marcada por uma estagnação no crescimento do ensino superior, tanto no setor público quanto, e principalmente, no setor privado. Essa refreada na ampliação do número de matrículas é consequência de uma forte crise econômica pela qual o país passou nesse período. Em 1980, quando foi registrado o maior crescimento da década, as matrículas ampliaram 5% em relação ao ano anterior. Em 1989, esse percentual foi de 1,0%. Em 1984 e em 1985, pela primeira vez, pelo menos desde o início da década de 1960, as matrículas no ensino superior registraram um crescimento negativo (-2,7% e -2,3%, respectivamente), tanto no setor público (-0,8% e -2,7%) quanto no setor privado (-4,0% e -2,0).

Durante a década de 1980, o setor público teve uma leve ampliação de sua participação na oferta, que passou de 35,7%, em 1981, a 38,5%, em 1989, passando o setor privado de 64,3% a 61,5%, no mesmo período. Essa pequena redução da participação do setor privado, contudo, não chegou a comprometer sua presença marcante.

O início da década de 1990, ainda sob os efeitos da chamada década perdida, também é marcado pela estagnação do crescimento das matrículas no ensino superior do país. A necessidade de ampliação do acesso a esse nível de ensino, contudo, é reconhecida já nos discursos do primeiro governo deste período. Esta ampliação, como exposto mais adiante, de fato ocorreu ao longo da década em foco, muito embora possam ser questionados os termos em que ela foi realizada.

No programa de governo do presidente Fernando Collor de Mello, a ampliação do acesso ao ensino superior foi apontada como uma de suas cinco linhas de ações para a educação. Conforme destaca Corbucci (2004), “se o Governo Collor defendia, via discurso, a ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas, desde o início de seu mandato favoreceu-se a expansão do ensino privado” (p. 680).

Em meio a movimentos diversos em torno do impeachment do presidente Collor, assume o governo o então vice-presidente Itamar Franco. É durante a gestão deste último que o Conselho Federal de Educação é extinto, sendo reeditado o Conselho Nacional de Educação (MP nº. 661/1994, convertida na Lei nº. 9.131/1995). O novo CNE passou a ter “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto” (Art. 7º). Há quem afirme que esta alteração tornou o ambiente mais propício para que o governo seguinte, do presidente Fernando Henrique Cardoso, delegasse à iniciativa privada maior responsabilidade pela expansão do ensino superior (Corbucci, 2004).

Tempo & Movimento 3: reforma do Estado

O contexto associado ao terceiro tempo considerado articula-se a mudanças profundas na ordem mundial, suscitadas pela globalização e por alterações nos modos de produção sob o capitalismo flexível com implicações diversas no mundo do trabalho e nas relações sociais. Para o Brasil, esse momento costuma ser associado à reforma do Estado, buscada inicialmente com a ascensão de Fernando Collor de Mello ao poder (1990), cuja trajetória política foi interrompida por um processo de *impeachment*. A abertura da economia já então perseguida é aprofundada durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, através de uma série de reformas consideradas centrais pelo novo governo, a saber: a reforma fiscal, a reforma da previdência social e a eliminação de monopólios estatais”, às quais veio a associar-se também uma reforma administrativa, cuja perspectiva central foi “transformar a administração pública brasileira, de burocrática em gerencial” (Pereira, 2006, p. 22). É no âmbito deste conjunto mais amplo de reformas que deve ser situado o entendimento eger a educação básica como prioridade de governo, não estimulando a presença estatal no nível superior o que explica o grande crescimento do setor privado neste período.

Castro (2011) argumenta que as atuais diretrizes para a educação superior foram disseminadas por organismos internacionais e operacionalizadas nos diversos países por meio de políticas supranacionais e nacionais, diretrizes essas decorrentes das demandas impostas pela globalização e da necessidade dos países de se inserirem neste mundo globalizado e competitivo. No caso brasileiro, em sua leitura, “a legislação aprovada para institucionalizar essas mudanças, entre outras estratégias, indicou novos formatos para as instituições, flexibilizando a organização acadêmica, os cursos existentes e estimulando a privatização” (p. 19). Com efeito, a diversificação das instituições e cursos de educação superior, assim como a privatização desse nível de ensino, são temas amplamente tratados na literatura nacional (Sguissardi, 2000; Catani & Oliveira, 2000; Chaves, 2010; Barbalho & Castro, 2012; Cabral Neto & Castro, 2014; dentre outros).

A criação do Conselho Nacional de Educação-CNE, em 1995, é um marco significativo da passagem de uma perspectiva burocrática de controle estatal para um perfil gerencial e regulatório coerente com um Estado Avaliador que, aos poucos, consolida seu papel na coordenação da política nacional de educação, conforme dispõe a LDB (Art. 8º § 1º). Aprofunda-se a partir de então o movimento de expansão do setor privado, que não apenas se firma no período como cresce no intervalo subsequente.

O principal marco legal desse período é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), onde um longo e detalhado capítulo trata da educação superior (Capítulo IV-Da Educação Superior, artigos 43 a 57). Modificações significativas são introduzidas por esta LDB. Conforme registra Cunha (2007), a LDB de 1996 “reconheceu, pela primeira vez na legislação brasileira, a possibilidade de lucro para as

instituições privadas de ensino: as particulares, no sentido estrito, definidas, implicitamente, por oposição às instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas)” (p. 816).

Os impactos dessa alteração aportada pela nova LDB, com efeito, foram logo materializados. Conforme informa Pinto (2004), as instituições privadas organizadas como empresas lucrativas (particulares em sentido estrito) “ganham grande espaço ante as instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas), passando de 39% do total das matrículas do setor privado, em 1997, para 52%, em 2002” (p. 740).

A flexibilização dos tipos de instituições e cursos é outro item a ser comentado. Com relação a este aspecto, aqui serão destacados, em particular, o conteúdo dos artigos 44, 45 e 80 da LDB de 1996.

A abrangência dos cursos e programas da educação superior é determinada pelo artigo 44 da LDB de 1996. Além dos tradicionais cursos de graduação, pós-graduação e extensão, neste artigo foram contemplados os “cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino”. Na avaliação de Ximenes (2003), a criação dos cursos sequenciais constitui “a principal iniciativa, nos anos 90, de diversificação e expansão da educação superior brasileira” (p. 89).

O artigo 45, por sua vez, especifica que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. A possibilidade de existência de instituições com diferentes graus de abrangência ou especialização parece caminhar na mesma linha de abertura à inovação prevista pelos cursos sequenciais.

Para regulamentar esse e outros artigos da LDB, o governo federal emitiu o Decreto nº. 2.306, em 19/08/1997. A novidade aqui está na criação de um novo modelo de organização acadêmica, os centros universitários. Estes são definidos como “instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação de seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar” (Art. 12). Os centros universitários possuem autonomia para a criação de novos cursos, sem a exigência de se constituírem como instituições de pesquisa, ao contrário do que acontece com as universidades. Dentro de uma lógica de mercado, nesse modelo reside a melhor relação custo/lucro, pelo menos no curto prazo (Pinto, 2004, p. 740).

Os efeitos dessa alteração na legislação também não tardaram a aparecer, conforme aponta Pinto (2004). Segundo o autor, no período de 1994 a 2002 é possível observar uma progressiva redução na participação das faculdades isoladas e integradas no conjunto das matrículas do ensino superior privado, ao passo que se registra um discreto aumento da participação das universidades e uma explosão dos centros universitários.

O artigo 80, por fim, determina que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. A partir então, a educação a distância, que antes somente era permitida para o ensino fundamental e médio, passou a ser facultada também ao ensino superior.

Em um contexto de aumento da demanda por acesso ao ensino superior; de criação de novas alternativas de tipos de instituições e cursos; e de redução dos investimentos públicos nesse nível de ensino, a iniciativa privada encontrou espaço privilegiado para se expandir. Os dados relativos à oferta desse nível ensino, no período, são ilustrativos nesse sentido.

Antes de passar ao exame dos dados, importante mencionar também que logo no início do século XXI é publicado o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº. 10.172, de 09/01/2001), respondendo a uma determinação da Constituição de 1988, reiterada pela LDB de 1996. O plano estabelece as diretrizes, bem como os objetivos e metas a serem observados por todos os níveis e modalidades de ensino, ao longo dos dez anos posteriores a sua publicação.

O plano contempla objetivos e metas diretamente relacionados ao desafio de expandir o ensino superior no país. Dentre eles, cabe mencionar os seguintes: “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos (nº. 1); estabelecer uma política de expansão que diminua as

desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País (nº. 3); estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada (nº. 4); diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral (nº. 10); diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino (nº. 13.)

O PNE reconhece a relevância do setor privado para o atendimento da demanda crescente por ensino superior no país, "desde que garantida a qualidade". Aponta, contudo, que "a manutenção das atividades típicas das universidades – ensino, pesquisa e extensão – que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país, não será possível sem o fortalecimento do setor público" (Plano, 2000, p.87).

Dentre os objetivos e metas apontados, todavia, não há nenhum que acene mais fortemente no sentido de assegurar a diretriz de fortalecimento do setor público. O único que caminhava nessa direção era o que previa "ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior". Este, contudo, foi um dos itens vetados pelo presidente da República.

Entre 1995 e 2002, as matrículas apresentam um crescimento contínuo, tanto no setor público quanto no setor privado. Um aspecto que se destaca no período é a redução contínua da participação do setor público na oferta das matrículas, que em 1995 era de 39,81% e em 2002 passou a ser de 30,22%.

Conforme comentado anteriormente, a LDB de 1996 permitiu que a educação superior fosse ofertada também na modalidade a distância. Os primeiros dados sobre matrículas nesse nível de ensino começaram a ser coletados no âmbito do censo da educação superior de 2000. Inicialmente é possível constatar que as matrículas são bastante limitadas no país, que possuía 1.682 estudantes em 2000. Essas matrículas tem um importante crescimento em 2002, quando são registradas 49.911 matrículas e, como será possível observar adiante, esse crescimento é cada vez mais significativo com o passar do tempo.

Tempo & Movimento 4: expansão com inclusão

Feitos os esforços de estabilização da economia nacional no governo de Fernando Henrique Cardoso, o cenário encontrado por Luiz Inácio Lula da Silva foi propício à criação e implementação de uma série de políticas públicas de grande envergadura, a exemplo do Programa Bolsa Família, criado em 2003 para contribuir com o combate à pobreza e à desigualdade social. Em 2011, no primeiro mandato de Dilma Rousseff, o Bolsa Família passou a integrar o Plano Brasil Sem Miséria, que reuniu uma série de iniciativas objetivando tirar famílias da extrema pobreza e garantir acesso a direitos básicos. Com a redistribuição de renda e a emergência de uma nova classe média, ampliou-se o consumo e as demandas por mais acesso à educação, incluída a educação superior, enxergada por muitos como elemento importante no processo de ascensão social.

Em 2004 foi deflagrado processo de discussão entre o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), e entidades diversas da sociedade civil, objetivando construir um projeto de reforma para a educação superior brasileira. O MEC divulgou versão preliminar do Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior, em dezembro de 2004, ao mesmo tempo em que passou a recolher críticas e sugestões ao texto. Em abril de 2006, após sucessivas alterações em seu conteúdo, o Executivo encaminhou ao Legislativo o Projeto de Lei tratando do assunto (PL nº. 402692/2006).

Conforme Nogueira (2008), contudo, mesmo antes do envio do projeto de reforma da educação superior ao Congresso Nacional, várias medidas de grande envergadura foram adotadas pelo governo federal, caracterizando uma espécie de "reforma antes da reforma". Exemplo marcante nesse sentido é a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em 2004, que foi estruturado em três componentes: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Como o projeto de lei nunca saiu do Congresso, a

reforma por meio de iniciativas pontuais foram sendo adotadas ao longo de todo o governo Lula, e teve continuidade no primeiro governo Dilma.

Neste artigo serão mencionadas algumas iniciativas adotadas no governo Lula e Dilma que impactaram diretamente o acesso à educação superior. No âmbito do setor público é possível destacar a política de expansão das universidades públicas federais, que começou em algumas universidades de modo isolado e, em seguida, foi sistematizada por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Destaca-se, ainda, a criação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferta vários cursos públicos de educação a distância, incluindo cursos superiores. Importante citar a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que não necessariamente cria novas vagas no âmbito do setor público, mas reorganiza a oferta das vagas de instituições participantes, bem como a promulgação da Lei de Cotas, a mais recente das medidas. No âmbito do setor privado, serão citados o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a reestruturação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O REUNI foi instituído em 2007, por meio do Decreto n. 6.096, de 24/04/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Por meio da construção de novas universidades e novos câmpus, o programa objetivou ampliar a oferta de vagas nos cursos de graduação, buscando, ainda, ampliar a oferta de cursos noturnos, promover inovações pedagógicas e combater a evasão.

Até 2012, o país possuía um total de 45 universidades federais. Ao longo dos dois mandatos do ex-presidente Lula foram criadas 14 novas universidades e ao longo do primeiro mandato da presidente Dilma foram 4 novas universidades, de modo que hoje a rede federal é composta por 63 universidades. A ampliação no número de câmpus também foi considerável. Até 2002 o país possuía 148 câmpus e apenas em doze anos foram criados mais 173. Importante destacar que esta criação de novas universidades e novos câmpus contribuiu para uma interiorização das instituições federais. Se até 2002 era 114 municípios atendidos, em 2010 passaram a ser 230 e, em 2014, 275 municípios (Ristoff, 2013, p. 5).

Cabral Neto e Castro (2014) afirmam que o REUNI possibilitou a expansão do ensino superior público por meio da racionalização dos recursos disponíveis. Os autores consideram o programa de caráter gerencial, por estabelecer metas a serem cumpridas pelas instituições que a ele aderirem (p. 266).

Já a UAB foi criada em 2005, pelo Ministério da Educação (MEC) e em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Consiste em um sistema integrado por universidades públicas que oferta cursos em nível superior por meio da modalidade de educação a distância, com o objetivo de democratizar, expandir e interiorizar a oferta desse nível de ensino. A UAB possui cursos para o público em geral, mas professores que atuam na educação básica possuem prioridade de formação, seguidos pelos demais profissionais da educação (Fonte: <http://uab.capes.gov.br>).

Cabral e Neto (2014) também apontam a educação a distância como “estratégia usada para racionalização dos gastos públicos, inspirada no modelo gerencial de administração” (p.267), por permitir um atendimento em massa, a redução dos investimentos governamentais e, ainda, possibilitar a implementação de iniciativas descentralizadas e focalizadas. Essa tendência, conforme já mencionado anteriormente, é relativamente recente – estimulada pela LDB de 1996 – e, de acordo com os autores, encontra respaldo nas orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO (p.276).

O SISU, criado em 2010, é um sistema informatizado gerenciado pelo MEC, por meio do qual instituições públicas de ensino superior que aderem ao programa oferecem vagas para estudantes que participaram do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Com a passar do tempo, mais universidades federais e estaduais foram aderindo a essa nova sistemática de ofertas de vagas e seleção de estudantes. De cerca de 45 mil vagas ofertadas no primeiro semestre de 2010, passou-se a mais de 205 mil ofertadas no primeiro semestre de 2015. Tal sistema não necessariamente amplia a oferta de vagas, mas reorganiza consideravelmente sua oferta, em substituição parcial ou total ao antigo vestibular.

O PROUNI foi criado em 2005 para ofertar bolsas de estudo integrais ou parciais de 50% em instituições privadas de educação superior. Sua emergência foi marcada por intenso debate no meio acadêmico, tendo em vista que a

concessão de subsídios ao setor privado para a oferta de tais bolsas foi considerada por muitos um investimento explícito na expansão do setor privado em detrimento do setor público.

O PROUNI, contudo, teve sua concessão de bolsas ampliada consideravelmente ao longo do anos. Em 10 anos, de 2005 a 2014, mais de 2,2 milhões de estudantes de baixa renda tiveram acesso a educação superior por meio das bolsas integrais ou parciais do PROUNI, sendo que muito beneficiários das bolsas parciais também tiveram acesso de modo complementar ao financiamento do FIES.

O FIES é um fundo de natureza contábil que foi criado em 1999, em substituição ao Programa Crédito Educativo (MP nº 1.827/1999, convertida na nº 10.260, de 12 de julho de 2001). O programa foi consideravelmente reestruturado em 2010 (Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010), de modo que as condições de financiamento tornaram-se mais acessíveis e atrativas aos estudantes do ensino superior privado. A taxa de juros que era de 9% a.a. passou a ser de 3,4% a.a., a carência para pagamento, que era de 6 meses, passou a ser de 18 meses, o prazo de amortização da dívida, que era entre 1,5 e 2 vezes o período em que o estudante foi financiado, passou a ser de 3 vezes o período em que o estudante foi financiado, mais 12 meses, dentre outras mudanças.

Novas alterações foram implementadas no FIES a partir de 2015, com o objetivo de, de um lado, conter a grande expansão pela qual o programa passou nos últimos anos, tendo em vista as limitações orçamentárias do governo federal, e, de outro, buscar alcançar patamares mais adequados de qualidade no financiamento. A taxa de juros passou a ser de 6,5% a.a. e o prazo de amortização passou a ser de 3 vezes o período em que o estudante foi financiado. Outras mudanças foram implementadas, a exemplo das seguintes: exigência de uma nota mínima de 450 pontos no ENEM por parte dos estudantes, prioridade na oferta de financiamentos em cursos com conceitos 5 e 4 no SINAES, nas áreas de formação de professores (licenciatura, pedagogia e normal superior) saúde e engenharias, prioridade para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, exceto o Distrito Federal, dentre outras mudanças.

Se nos 11 anos iniciais do programa, de 1999 a 2009, foram celebrados cerca de 563 mil contratos no FIES, com as mudanças implementadas a partir de 2010 esse número cresceu de modo considerável. Apenas em 2014, foram celebrados mais de 732 mil novos contratos. Entre 2010 e 2014 o programa celebrou 1,9 milhão de contratos. Observe-se, entretanto, que a partir de 2015 houve significativa redução no número de contratos, fruto de alterações resultantes da crise econômica que tomou conta do país.

As políticas mencionadas impactaram diretamente as matrículas na educação superior, tanto no setor público como privado, como os dados apresentados a seguir permitirão constatar. Antes de passar ao exame dos dados, contudo, vale a pena mencionar outro marco legal importante mais recente, qual seja, o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

A vigência do primeiro PNE terminou em 2011 e o governo federal encaminhou nova proposta de plano ao Congresso Nacional em 2010. Depois de muitos debates dentro e fora do Congresso Nacional, quatro anos depois de seu projeto de lei, estava aprovado o segundo PNE (Lei n. 13.005, de 25/06/2014), também de duração decenal. O novo PNE possui 20 metas, que são abrangentes, contemplando as necessidades do diferentes níveis e modalidades de ensino, porém estabelecem o que precisa ser alcançado no prazo de 10 anos, e em alguns casos antes disso.

Uma diretriz relevante do novo PNE diz respeito ao estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB (Art. 2º). É a primeira vez na história da legislação educacional que os recursos para a educação passam a ser calculados com base na proporção do PIB. Assim, há uma previsão de financiamento para a execução do Plano, que não sofreu vetos por parte do Executivo.

A meta 12 é diretamente relacionada à expansão da educação superior, e prevê "elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público".

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 traz desafios imensos ao Poder Público, em todas as suas instâncias. A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios necessitam atuar integradamente para o alcance das metas previstas, materializando, de fato, o chamado regime de colaboração instituído pela Constituição de 1988. No que diz respeito à educação superior, em que pese a relevância estratégica das universidades federais, estas

constituem minoria no sistema federal de educação superior. Não se pode deixar de considerar, ainda, os sistemas estaduais de educação superior neste processo. Assim, cada esfera administrativa da área educacional tem uma função a desempenhar e uma colaboração a oferecer para o alcance das metas do PNE.

Os dados de matrícula na educação superior do período de 2003 a 2013, assim como os do período considerado anteriormente, apresentaram um crescimento contínuo. De 3.887.022 matrículas em 2003, o Brasil passou para 6.152.405 matrículas no ensino superior em 2013. A participação do setor público e privado na oferta variou no período, e a presença do setor público caiu levemente em 2013 em relação a 2003. O setor público, que em 2003 tinha 1.136.370 matrículas, correspondendo a 29,23% da oferta, chegou a 2013 com 1.777.974 matrículas, correspondendo a 28,9% da oferta.

Importante destacar que a participação das instituições federais de ensino superior no conjunto da oferta pública passou de 49,905 em 2003 para 58,80% em 2013, o que retrata os resultados do REUNI. Já a participação das instituições estaduais e das municipais no conjunto da oferta caiu de 38,96% para 31,36% e de 11,14% para 9,84% no mesmo período, respectivamente.

As matrículas em cursos de graduação a distância também cresceram de modo importante no período considerado. De 49.911 matrículas em 2003, o país passou a 1.153.572 matrículas, em 2013. A partir de 2008 os dados de oferta estão detalhados por esfera administrativa. Já neste ano a oferta por parte do setor público (47,14%) é menor que a do setor privado (52,86%), apesar do programa UAB, criado em 2005. A participação do setor público no conjunto da oferta é reduzida continuamente, de modo que em 2013 o setor responde por apenas 13,40% das matrículas.

Importante mencionar que o governo federal passou “a exercer forte controle na expansão desordenada do ensino superior a distância mediante a aprovação de uma série de decretos e portarias (Portaria Normativa n. 01/2007 e n. 02/2007), que evidenciam que há, na atualidade, um redimensionamento do papel do Estado, de indutor de políticas de expansão para regulador” (Cabral Neto & Castro, 2014, p.268). Atualmente, encontra-se em discussão no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) um novo marco regulatório para a educação superior a distância.

Para finalizar

Como foi possível observar, a educação superior no Brasil passou por um processo de ampliação contínuo, com movimentos de retração das matrículas resultantes sobretudo dos contextos políticos e econômicos vivenciados pelo país. A relação entre os setores públicos e privados na oferta de matrículas também sofreu oscilação ao longo do tempo, mas a predominância do setor privado na oferta consolidou-se ainda na década de 1970, sendo intensificada na década de 1990 e ampliada já no século XXI.

Se a partir de meados da década de 1990 a grande expansão pela qual passou o ensino superior ocorreu principalmente no setor privado e foi viabilizada, sobretudo, por meio da flexibilização da legislação no campo da educação superior, a partir do século XXI a ampliação ocorrida tanto no setor público quanto no setor privado foi motivada pela implementação de políticas específicas com essa finalidade, a exemplo do REUNI para o setor público e do PROUNI para o setor privado, dentre outras. A crise política e econômica enfrentada recentemente pelo país aponta sinais de descontinuidade de iniciativas centrais à estratégia adotada pelo governo bem como recuo no processo expansionista em diferentes frentes. Esse cenário é preocupante sobretudo tendo em vista as Metas de expansão previstas pelo novo Plano Nacional de Educação.

O estudo dos ‘tempos’ e ‘movimentos’ da educação superior no Brasil permite tecer algumas considerações relevantes para a análise de políticas, quais sejam: a estreita articulação entre a política educacional e os contextos econômicos e políticos de sua formulação e implementação; a relevância de observar intervalos de análise de ‘longa duração’ para uma compreensão mais ampla do significado das políticas; a busca de categorias explicativas-chaves que se distinguem de um momento histórico para outro, assim como de contexto para contexto; e, a necessidade de relativizar o papel da legislação à luz de outros fatores que emergem na arena de formulação e implementação de políticas.

Os 'tempos' e 'movimentos' analisados permitem constatar uma notável expansão da educação superior brasileira, sobretudo considerando que a Universidade é praticamente uma construção iniciada na segunda metade do século XX. Se os indicadores são inquestionáveis, cabe a pergunta: o que é possível vislumbrar, porém, para além dos números? A despeito do inegável crescimento, o país ainda tem expressivo segmento de jovens sem acesso à educação superior, com um número de estudantes abaixo de vários outros países da América Latina.

O Brasil vem buscando incorporar-se aos movimentos mais amplos desses tempos onde há múltiplas globalizações em curso. As reformas nacionais têm perseguido uma sintonia com os requerimentos de internacionalização, de que é exemplo o programa Ciência sem Fronteiras, que entre 2011 e 2014 concedeu mais de 101 mil bolsas para estudantes brasileiros estudarem em instituições estrangeiras. Os números da crise política e econômica, porém, ameaçam a sustentabilidade de tais iniciativas. Em um país refém de uma crise institucional sem precedentes, a Universidade sofre; com ela, os sonhos de milhares de jovens que vem seu futuro ameaçado.

Referencias bibliograficas

- Barbalho, M. G. C., & Castro, A. M. D. A. (2012). A nova arquitetura do ensino superior: a expansão e diversificação no período pós-LDB (1995-2006). In A. M. D. A. Castro & M. França (Orgs.), *Política educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira*. Brasília: Liber Livro.
- Cabral Neto, A., & Castro, A. M. D. A. (2014). Educação superior no Brasil: os contraditórios caminhos da expansão pós-LDB. In I. Brzezinski (Org.), *LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Campello, T., & Neri, M. C. (Orgs.). (2014). Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania: Sumário executivo. Brasília: Ipea, 2014.
- Castro, A. M. D. A. (2011). A expansão e o acesso ao ensino superior: os novos desafios da educação brasileira. In Luiz Sousa Júnior et al., *Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino*. Brasília, Liber Livro.
- Catani, A. M., & Oliveria, J. F. de (2000). As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In V. Squissardi (Org.), *Educação superior: novos e belhos desafios*. São Paulo: Xamã.
- Chaves, V. L. J. (2010). Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação & Sociedade*, 111(31), pp. 481-500.
- Corbucci, P. R. (2007). Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação e Sociedade*, 88(25), pp. 677-701.
- Cunha, L. A. (1988). *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Cunha, L. A., & Oliveira, F. A. L. de (1989). Ensino noturno em universidades. *Educação e Filosofia*, 3(5/6), pp. 34-40.
- Cunha, L. A. (2007a). A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era Vargas. São Paulo: UNESP.
- Cunha, L. A. (2007b). A universidade crítica: o ensino superior na república populista. São Paulo: Editora Unesp.
- Cunha, L. A. (2007c). A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora Unesp.
- Cunha, L. A., & Góes, M. (2002). *O golpe na educação*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Durham, E. (2003). Autonomia, controle e avaliação. In L. Morhy (Org.), *Universidade em questão* (p. 275-304). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Hervey, D. (2014). Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola.
- Maroy, C. (2011). Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In D. A. Oliveira & A. Duarte (Orgs.), *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento* (p.19-46). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Martins, C. B. (1998). Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Marx, K. (1998). *O capital: crítica da economia política*. livros I, II e III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Nogueira, J. F. F. N. (2008). Projeto de reforma da educação superior brasileira: processo de elaboração e evolução da temática da ampliação e democratização do acesso. Dissertação de Mestrado. UnB.
- Oliveira, R. P. de, & Catani, A. M. (2006). Estudo da dimensão territorial do PPA. Estudos prospectivos setoriais e temáticos – módulo 4. Tema: Educação superior. Nota Técnica. Brasília: CGEE.
- Pereira, L. C. B. (2006). Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In L. C. B. Pereira & P. Spink, Peter (Orgs.), *Reforma do Estado e administração pública gerencial* (p. 21-38). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Pinto, J. M. de R. (2004). O acesso à educação superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, 88(25), p. 727-756.

- Plano Nacional de Educação (2000). *Apresentação de Vital Didonet*. Brasília: Plano Editora.
- Ribeiro, D. (1978). *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ristoff, D. (2013). Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. *Cadernos do GEA*, 3.
- Sampaio, H. M. S. (2003). Expansão do sistema de ensino superior. In L. Morhy (Org.), *Universidade em questão* (p.143-162). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Sguissardi, V. (Org.). (2000). *Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de 1992*
- Trindade, H. (2004). A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. *Educação e Sociedade*, 88(25), p. 819-844.
- Vieira, S. L. (1982). *O (dis)curso da (re)forma universitária*. Fortaleza: Edições UFC.
- Vieira, S. L. (1990). *Universidade federal nos anos 80: o jogo da política educacional*. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Vieira, S. L. (1992). *O público e o privado na educação brasileira*. Tese de titular. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- Vieira, S. L. (2005). Reforma(s) da educação superior. *Educação brasileira*, 55(27), p. 13-37.
- Vieira, S. L. (2010). 1968: a reforma que não terminou. *Educação brasileira*, 64(32), p. 79-105.
- Vieira, S. L., & Farias, I. M. de S. de (2003). *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano Editora.
- Ximenes, D. de A. (2003). *Educação superior, reflexividade e avaliação*. Pelotas: EDUCAT.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E TRABALHO DOCENTE: DESAFIOS ATUAIS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antônio Luís Parlandin dos Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará

Erbio dos Santos Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará; Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Introdução

Depois de mais de duas décadas de intenso processo de execução de políticas neoliberais, o Estado brasileiro vem dando continuidade às reformas na Educação Superior, adotando estratégias para a implementação do gradual e progressivo processo de privatização desse nível de ensino público em todo o país. A partir dessa realidade, objetivamos compreender e explicar o contexto da produção de conhecimento nas instituições de ensino superior. Para isso, recorreremos à pesquisa bibliográfica. Entendemos que o produtivismo acadêmico (política de produtividade - CAPES) está diretamente ligado à alienação dos professores das instituições de ensino superior, visto que muitos ignoram/negam sua condição de trabalhadores explorados pelo mercado/Estado. A resistência torna-se fundamental nesse processo de intensa produção acadêmica. Para isso, o questionamento da lógica do capital que vem dominando as instituições de ensino superior torna-se prioridade, o primeiro passo: o conformismo e alienação podem ser combatidos com a reflexão crítica, coletiva, sobre a mercantilização da educação e as políticas para a educação superior. Contudo, é fundamental perceber que os acontecimentos não são reflexo de uma intenção meramente local no país, mas das relações que ele estabelece com organismos internacionais.

Depois de mais de duas décadas de intenso processo de execução de políticas neoliberais, o Estado vem dando continuidade às reformas na Educação Superior, adotando estratégias para a implementação do gradual e progressivo processo de privatização do ensino superior público em nosso país.

O contexto brasileiro, portanto, segue a “cartilha” dos organismos multilaterais (FMI, OMC, Banco Mundial) no processo de internacionalização da educação superior, por meio dessa relação, o Estado brasileiro vem “transformado” os cursos de graduação e pós-graduação em meras ofertas mercadológicas, pois a determinação das vagas tem sido dadas, muito mais pela exigência do imediatismo do mercado, do que pela demanda social que o exige.

Os reflexos dessas ações se concretizam por meio da política de cortes de verbas para custeio das instituições federais de ensino superior (Ifes) aliada à concessão de autonomia, por meio do estímulo à busca de recursos externos para a sobrevivência, incentivos às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e controle do ensino público por meio das avaliações e diretrizes curriculares (Chaves & Gemaque, 2011).

É diante desse quadro que o conhecimento científico é transformado em mercadoria e intensifica-se o processo de exploração do trabalho docente das IES brasileiras públicas e privadas. Entretanto, percebemos que o movimento de resistência a essa realidade não é apoiado por todos os professores do ensino superior.

Diante do exposto, perguntamos: que conhecimento temos produzido nas universidades? Qual a real finalidade desses conhecimentos? Que tipo de profissionais a sociedade capitalista exige que formemos?

A partir dessas questões, objetivamos compreender o contexto da produção de conhecimento nas instituições de ensino superior. Para isso, recorreremos à pesquisa bibliográfica, que segundo Faria, Cunha e Felipe (2007), não se trata de uma “colcha de retalhos”, ou seja, não é mera cópia ou resumo de outros autores, mas um aprofundamento teórico que objetiva solucionar problemas previamente definidos. Nesta direção os autores afirmam que,

A pesquisa bibliográfica é o desenvolvimento de um trabalho cujo problema de pesquisa exija apenas abordagem teórica. Embora, em quase todos os trabalhos de pesquisa, seja necessário algum tipo de trabalho desta natureza, na pesquisa bibliográfica o trabalho é desenvolvido, exclusivamente, a partir de fontes bibliográficas. (Faria, Cunha & Felipe, 2007, p.32)

Realizar uma pesquisa bibliográfica faz parte do cotidiano de todos os estudantes e pesquisadores. Segundo os autores, é uma das tarefas que mais impulsionam nosso aprendizado e amadurecimento na área de estudo, pois nos permite conhecer a importância da revisão de literatura, apontando que a mesma é indiscutível para o encaminhamento adequado de um problema de pesquisa, bem como um alicerce para subsidiar estudo de campo, o que permite problematizar, expandir, aprofundar e modificar os conhecimentos. Sendo assim, as pesquisas e debates pretéritos e atuais mostram os caminhos teóricos já percorridos, bem como as questões que são mais relevantes no contexto atual.

Produtivismo: A Transformação da Educação em Mercadoria

Desde o final da década de 90, após determinações pactuadas no Consenso de Washington, o Brasil tem mergulhado as IES públicas em um processo mercantil, ou seja, ao atender ou melhor ao submeter a política nacional aos mandos dos “senhores de negócio” (Frigotto, 1996), transforma suas instituições educativas de ensino superior em espaços de educação privada. Um exemplo claro disso tem se dado por meio da “[...] instituição do modelo público-privado, a venda de ‘serviços’ por meio das ditas fundações de apoio e a cobrança de taxas e mensalidades principalmente em cursos de especialização [...]” (Chaves, 2012, p. 02).

Diante do expostos as IES públicas fragilizam cada vez mais suas oferta de educação gratuita. Como efeito de uma lógica produtivista que orienta a gestão e o fazer pedagógico das instituições educacionais de ensino superior em nosso país a centrem-se na mercantilização da educação, ou seja, transformar o trabalho docente em mercadoria.

Na educação superior as “reformas” têm se relevado um aparente processo de mudança. Por quê aparente? “Simples”, por apresentar tipicamente diferenças no que é visível, espaço físico principalmente e equipamentos, os mais comuns e menos caros.

Já no que se refere a qualidade do ensino, como o investimento na qualificação de seu quadro permanente, isso já é bem ausente, pois elas têm cumprido apenas as exigências mínimas previstas nas legislações, desobrigando-se desta forma do compromisso social da academia com a qualidade na educação superior, deixando de ampliar e fortalecer-la para atender as demandas que a universidade apresenta permanentemente, assumindo assim outras prioridades, como a prestação de serviços à empresas, algo que ocorre com muita frequência em cursos ligado a área de tecnologias informáticas e indústrias por exemplo.

A Educação Superior possui finalidades bem definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), entre as oito finalidades²⁷¹ previstas para esse nível de ensino, definidas no art. 43 queremos destacar cinco incisos que julgamos momentaneamente pertinente a essa reflexão, não que os demais sejam menos importantes, mas a esse debate os que aqui estão nos parecem mais relevantes para o momento, a saber:

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

²⁷¹ O inciso VIII é resultante dos constantes processos de mudanças que a legislação brasileira vem sofrendo. Desta forma, o referido inciso passa a compor a LDB 9394/96 por meio da Lei nº 13.174, de 2015, com a seguinte redação: “atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (Brasil, 2015, p. 29).

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (Brasil, 2014, p. 27)

Os cinco incisos destacados mostram o tamanho da responsabilidade da Educação Superior que deveria se solidificar em três pilares, ensino, pesquisa e extensão. Contudo, a própria LDB supracitada apresenta contradições, haja vista que ao criar novas categorias de IES, que desenvolvem só o ensino, por exemplo, desobriga as referidas instituições de seu objetivo fortalecedor e também desenvolvedor das políticas institucionais que a favoreçam.

Quando falamos de Educação Superior nos remetemos ao conjunto articulado de sua representação na cultura, arte, ciência, tecnologia que permitem a investigação, problematização de fenômenos e processos naturais, físicos, filosóficos, culturais ou sociais, de tal forma a formular novos conhecimentos e/ou ampliar os já existentes. Para tanto faz-se necessário que esse nível de ensino seja amplo e continuamente articulado.

A legislação brasileira, ao seguir os padrões internacionais rompe com isso, pois em dado momento abre caminho à fragmentação por meio de IES que trabalham apenas com o ensino, ou ensino e extensão, deixando de lado a relevante contribuição da pesquisa, isso porque fazer pesquisa é muito caro, exige tempo e profissionais qualificados²⁷² para tal.

Como dissemos anteriormente, as IES na relação proveniente da nova ordem dos senhores do capital intensifica a mercantilização das IES e promove relações público-privadas. Hoje parece que o ensino é registrado, ou melhor, regulado por um código de barras. Portanto, os sujeitos são transformados em objetos e como tal viram mercadoria na educação, um exemplo concreto foi o que ocorreu em São Paulo, no Brasil, em que o Grupo Anhanguera demitiu quase 1.500 professores, de doze faculdades adquiridas naquele estado, detalhe, mantendo o mínimo de mestres e doutores exigidos pela legislação (Fepesp, 2012).

O cenário corresponde a contradição legal e/ou a falta de clareza, já que a LDB 9394/95 estabelece o mínimo de pessoal com titulação de mestre ou doutor, mas não debate e/ou alinha a carga horária (número de horas-aula trabalhadas), de tal forma que as mais de duas mil instituições privadas de ensino superior do país acabam por concentrar sua ação no ensino e em alguns casos na extensão.

A pesquisa, portanto fica de fora desse universo, cabendo geralmente às IES públicas, as quais correspondem a 301 instituições públicas sob responsabilidade dos diversos entes federados (União, Estados ou Municípios). É importante destacar que as instituições públicas só representam aproximadamente 12,6% das IES e considerando que nem todas tem pesquisa esse importante alicerce da educação superior fica fragilizado.

O trabalho docente, então, acaba por ser massificado, repetitivo e pouco engajado com as prerrogativas dos incisos III, IV e VI do art. 43, haja vista que incentivar demanda conhecer e estar envolvido com o referido processo. Mas sabe-se que na medida em que os professores têm todo o seu tempo ocupado por aulas ele deixa de pensar em outras coisas diferentes do ensino, afinal passa a ficar focado no currículo e nas perspectivas de sala de aula, o que tem ajudado a transformar o espaço acadêmico científico das IES em escolas, ou seja, cursos de ensino médio que tratam de um "mundo" de coisas sem a devida profundidade e disciplina científica.

Como então promover e divulgar os "conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade [...]" (Brasil op cit) por outras formas que não a do ensino? Vejam é improvável que um professor, pautado em um modelo de escola faça educação superior de qualidade, afinal ele passa a ser professor horista (aquele que é contratado apenas para sala de aula), logo não poderá incluir sem sua carga horária de trabalho, planejamento, projetos de pesquisa e/ou extensão, haja vista que só é pago para ministrar as aulas.

As publicações em livros ou periódicos seriam, ou melhor, são muito interessante, mas exigem tempo de dedicação na elaboração, seja por meio da sistematização e análise de fontes bibliográficas, ou pelo processo de organização textual de sua práxis educativa, o que poderia culminar em comunicações apresentadas e/ou publicadas em anais

²⁷² Grande parte das instituições privadas mantem os percentuais mínimos de Doutores e Mestres em seus quadros funcionais

de eventos. Porém, as faculdades não dão esse aporte e há casos, por exemplo, das universidades públicas em que há limitação do número de publicações anuais, não permitindo abertura e apoio necessário àqueles que transgredirem as barreiras do descaso com esse nível de ensino.

No que se refere ao inciso VI do artigo em debate pode-se dizer que de modo geral as IES até estimulam a pensar, conhecer ou perceber os “[...] problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais [...]”, a questão é o quê fazer depois disso?

Muitos problemas sociais do mundo, de nosso país ou mesmo da comunidade onde moramos nos parecem invisíveis e as IES, de certa forma, ajudam a fortalecer essa invisibilidade, pois diferente do quê se prega no artigo 43 da LDB 9394/96 as IES quase não dão retorno por meio da prestação de serviços especializados à comunidade, embora estabeleça ideologicamente com ela uma relação de reciprocidade. Isso fica claro nas pesquisas e/ou projetos de extensão, que são poucos, onde as universidades levantam dados, emergem na realidade e ganham a confiança dos sujeitos investigados, mas não recebem um feedback, seja por meio de uma palestra para informar os resultados ou mesmo por meio da articulação do resultado da pesquisa como um apontamento à formulação de uma política pública para melhorar a vida dos cidadãos, a ciência portanto, acaba limitando-se novamente ao ensino.

Frente ao exposto, o seletivo grupo que desenvolve pesquisa costuma fazer parceria, pois como o governo geralmente não possui recursos para financiar as investigações de IES públicas (discurso ideológico, a pesquisa não é prioridade para o governo) e as IES privadas se desobrigam de tal competência, as IES públicas, em seus centros de excelência se articulam e formalizam parcerias público-privada com grandes empresas, as quais assumem as patentes dos produtos que resultam das pesquisas. Neste sentido ao invés de promover a extensão, difusão e benefícios resultantes dos processos científicos à comunidade, a academia e a população em geral os centros de excelência em Educação Superior passam a atender o mercado.

Na contra-mão do desenvolvimento social, muito presente nos discursos dos governos contemporâneos vem ocorrendo, recentemente, uma intensa expansão das instituições de ensino superior privadas no Brasil, o que serve como um “termômetro” revelador de mudanças na educação, orientadas pelas políticas neoliberais, cujo principal objetivo é “capacitar” pessoas para o mercado de trabalho, ou seja, garantir a sua “empregabilidade”, logo educar para vida, práticas sociais e continuidades dos estudos previstos na LDB atual são ignorados. Contudo, sob a marca do desenvolvimento econômico e da empregabilidade escamoteia-se um cenário que é potencial a esse modelo político defendido e difundido pelos neoliberais.

Assim, a alienação no trabalho é gerada na sociedade devido à mercadoria, que são os produtos confeccionados pelos trabalhadores explorados, e o lucro, que vem a ser a usurpação do trabalhador para que mais mercadorias sejam produzidas e vendidas acima do preço investido no trabalhador, assim rompendo o homem de si mesmo. Sendo assim, “a atividade produtiva é, portanto, a fonte da consciência, e a ‘consciência alienada’ é o reflexo da atividade alienada ou da alienação da atividade, isto é, da auto-alienação do trabalho” (Mészáros, 1981, p.76).

Segundo Trein e Rodrigues (2011, p.776) “no modo de produção capitalista, há um empuxo irresistível na conversão de todos os objetos e atividades úteis ao homem [...] em mercadoria. O que significa que todos os objetos (ou atividades) tenderão a ser produzidos (ou desempenhadas) para serem mercadejados”. Nesse sentido, percebemos hoje a lógica do capital permeando as relações entre docente e conhecimento, entre docente e discente, repercutindo na formação de seres humanos cada vez mais alienados, acrílicos e defensores da mercantilização da educação e do conhecimento.

A materialização das novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação nas instituições de ensino superior (IES) compõem um conjunto de medidas governamentais que se conformam com a transformação da educação em mercadoria, denotando um processo de precarização e intensificação do trabalho docente nestas IES. De acordo com Sguissardi (2009, p.182),

A reforma da universidade não foi pensada para uma equitativa distribuição de recursos nem para implemento de comunidades de pesquisadores que poderiam formar um espírito de corpo que seria visto como prejudicial aos interesses do polo privado/mercantil do Estado e do próprio mercado.

Assim, os professores das IES se envolvem em um processo de competição na medida em que os valores empresariais, do mercado – eficiência, avaliação por produto/desempenho, competição – tomam conta do cenário educacional sem que “todos” ou pelo menos a maioria dos trabalhadores resistam ativamente a esse quadro mais geral de privatização da educação em nosso país.

O autor, ao analisar as mudanças mais especificamente nas Instituições Federais de Ensino (Ifes), afirma que estas reformas contribuem para a formação de profissionais impregnados da “sociabilidade produtiva” exigida pelo mercado:

As características do atual estágio da acumulação capitalista e da reforma do Estado que priorizam seu polo privado/mercantil, e a reforma real que transmuta a universidade em uma organização/empresa de serviços, formadora de profissionais impregnados da sociabilidade produtiva requerida pelo mercado, exigiriam do processo científico-acadêmico e de trabalho nas Ifes tanto o individualismo quanto a competitividade. (Sguissardi, 2009, p.181)

Trata-se de uma lógica que estimula o individualismo, ou seja, faz crer que os resultados de propostas coletivas não melhores que os de propostas individuais, que o mais “sábio” para os docentes é se adequar rapidamente aos valores do capital para não perder as “vantagens” e incentivos governamentais, para não perder seu prestígio, prejudicando seu currículo e a realização de suas pesquisas. Dessa forma, entendemos que o produtivismo acadêmico (política de produtividade) está diretamente ligado à alienação dos professores das IES, visto que muitos ignoram/negam sua condição de trabalhadores explorados pelo mercado/Estado.

A desumanidade gerada pela imposição de produtividade seria, assim, aceita passivamente pelo docente que não tem consciência desse mecanismo contraditório. Contra essa redução das pessoas a meros produtores de conhecimentos aplicáveis à lógica capitalista, Trein e Rodrigues (2011, p.776) defendem que:

O desafio, hoje, seja o de transitarmos em direção ao outro, ou seja, à sociedade em sua totalidade e à classe trabalhadora, em especial. Sem essa conexão dificilmente poderemos retornar a nós mesmos, plenos do sentido qualitativo do nosso fazer que não se constroi a partir de nós exclusivamente, mas que necessita da mediação da interlocução com as necessidades do outro, sem a qual todo nosso esforço ficará apartado dos resultados concretos que desejamos ver refletidos numa sociedade emancipada.

Faz necessário, assim, que os trabalhadores-professores das IES reconheçam que o individualismo e a competitividade, na universidade e nas IES de forma geral, “[...] não existem como marcas a-históricas desta instituição, mas são requeridas no processo de produção da ciência e da tecnologia, mercadorias capitais do atual processo de produção de valor” (Sguissardi, 2009, p. 181).

A resistência torna-se fundamental nesse processo de intensa produção acadêmica. Para isso, o questionamento da lógica do capital que vem dominando as IES torna-se prioridade, o primeiro passo: o conformismo e alienação podem ser combatidos com a reflexão crítica, coletiva, sobre a mercantilização da educação e as políticas para a educação superior. Os professores que não o fazem condenam-se ao conformismo e à reprodução da ordem vigente, naturalizando a concepção de universidade como empresa e a condução de sua prática pela teoria geral da administração, justificando a exploração pela paixão por sua prática.

Por essa ótica fica evidente que a pesquisa não é interessante e que o papel da universidade, ou melhor da educação superior fragmenta-se no ensino, papel prioritário das instituições privadas que cumprem as exigências mínimas previstas na legislação brasileira. Porém, a pesquisa é fundamental para a educação superior. Sobretudo, na perspectiva de contribuir com as mudanças sociais, popularização e socialização da ciência, cultura e tecnologia, como previsto no art. 43 da LDB 9394/96. Porém, esse descaso leva os centros de excelência, sobretudo das universidades públicas renomadas a aderirem as propostas de parcerias público-privadas.

Fica evidente, portanto, que os resultados das pesquisas estão comprometidos com os financiadores, geralmente grupos econômicos interessados em uma determinada exploração que investe na certeza de um produto final acabado, com grandes perspectivas de lucratividade. *Aqui retomamos a centralidade do trabalho: - Quais os desafios atuais ao trabalho docente na Educação Superior?*

Bem, por tudo que fora exposto poderia ser simples, mas não é. Afinal, a educação, que deveria constituir-se em um conjunto de elementos que contribuem ao processo de formação humana, garantindo ao homem tornar-se sujeito

de seu tempo e de sua história, permitindo desenvolver habilidades e atitudes corresponsáveis com seu pares e o meio onde vive, tem se tornado nos processos formais no ensino superior, um forma excludente, ou melhor privilegiada de se sentir no mundo.

Ao professor, então muitos desafios são colocados, aqui discutimos cinco destes, a saber: 1. Consciência produtiva e enfrentamento da alienação; 2. Qualificação técnico-política; 3. Sensibilização da importância do Outro; 4. Compreensão e rompimento com a lógica do capital; 5. Consciência de Classe. Naturalmente esses desafios não são suficientes, mas nos ajudam a pensar o trabalho docentes e suas marcas no século XXI.

A Consciência produtiva e enfrentamento da alienação

Talvez o maior dos desafios, pois em tempos de produtivismo há uma aceleração da produtividade que em alguns casos o processo já ficou mecânico e pouco apropriado à ideia de aprofundamento do conhecimento tão disseminado na construção acadêmica.

Produção acadêmica é indispensável, inclusive para cumprir parte das prerrogativas do artigo 43 no que se refere a publicação, comunicação, divulgação da cultura, do conhecimento. Porém, é fundamental refletir como essa produção está sendo feita e com qual propósito. Nesta perspectiva tem que ficar claro que a produção acadêmica não deve ser objeto da alienação do homem subsumido as prerrogativas do capital e sim uma necessidade de expansão, notoriedade e socialização da produção do conhecimento.

Ao desenvolver estudos, refletir a prática pedagógica, estudar, explicar um fenômeno ou refutar saberes e conceitos já cristalizados, o professor no exercício de seu fazer docente precisa ensinar seu aluno a ler o mundo e compreender as correlações existentes no conhecimento e no contexto de suas relações com o espaço social, bem como levar o acadêmico a compreender a complexidade do homem e as relações que ele estabelece em suas vivências. Contudo, isso não é um ato de transmissão cognitiva, cultural ou social e sim um processo de socialização que deve desequilibrar e inquietar o indivíduo a construir sua autonomia por meio de reflexões constantes sobre a natureza, o homem, a sociedade, as relações, em fim, o conhecimento.

Tomar consciência de si, do outro e do meio onde vive e se relaciona em um movimento dialético material é fundamental, então poderia-se perguntar: Para quê? Se fosse simples responder diria para compreender a totalidade das coisas. Contudo, ao tentar pensar a totalidade de forma coerente precisaríamos nos reportar ao marxismo, logo se perceberia que a resposta então, não é nada simples.

A direção em que seguimos aqui é a de mostrar que no contexto atual ser docente é um desafio que obriga a enfrentar a alienação e não permitir que a produção do trabalho docente se torne gerador de mais valia, nesta perspectiva é fundamental perceber que o debate da totalidade compreendendo as coisas, os fenômenos e a matéria por seus contrários, ou seja, pelos pólos que se constituem em contradição e ao mesmo tempo se negam e se constituem como um todo (Spirkine & Yakhot, 1975).

Ao pensar sob essa perspectiva é possível ter clareza do processo de exploração a que o professor acaba por ser submetido, na educação superior principalmente, pois parte da competência desse profissional perpassa pela produção do conhecimento, a qual não pode ser consequência do acaso e sim resultado de estudos e pesquisa que se correlacionem com o seu fazer docente. Desta forma os pólo deveriam exatamente se encontrar em um processo reflexivo, onde o docente pensa a ciência analisando a realidade que o rodeia e define sua existência. Para tanto, faz-se fundamental o desempenho técnico-político, materializado na vida social do trabalho docente como sujeito de seu tempo e de sua história (Freire, 1996).

Qualificação técnico-política

[...] A reprodução ampliada do capital pelo aumento da produtividade da força de trabalho requer, por parte do empresariado, o reconhecimento do trabalhador como sujeito do processo histórico, e nessa nova e emergente condição, em nosso país, o trabalhador necessita de uma nova qualificação técnico-política, para que possa intervir autonomamente no processo decisório relativo às questões trabalhistas e, também, nas instâncias mais gerais de poder no Brasil do ano 2000. (Neves, 2000, p.21)

Quando Neves faz esta reflexão nos chama a atenção para a emergência das mudanças nas relações de poder no século XXI, a chave dessa relação é exatamente a qualificação técnico-política, a qual constitui-se na racionalização do trabalho e da produção, bem como do uso das tecnologias microeletrônicas e informáticas no espaço social.

[...] Formação adequada aos requisitos de racionalização do trabalho, demandados pela difusão do sistema de máquinas, desde o final do século XIX, e reforçados, em um patamar superior, no final deste século, pela introdução de tecnologias microeletrônicas e da informática em todos os setores da vida contemporâneos e pelo uso de métodos mais racionalizados de organização do trabalho e da produção. (Neves, 1997, p. 5)

Nesta perspectiva é evidente que essa prerrogativa originada no século XIX se mantém até os dias atuais, embora sob nova roupagem. Sendo assim, percebe-se que a produtividade não é um elemento novo, mas que aprimora-se sob a ótica do capital.

Ao docente na educação superior, frente ao advento da sociedade da informação não é possível ignorar, mas apropriar-se dessas ferramentas e utilizá-las na potencialização de seu trabalho. Quando nos referimos à potencialização, queremos indicar o uso oportuno e articulado daquilo que as novas tecnologias podem contribuir com o processo de formação, pesquisa, socialização e claro produção do conhecimento.

A qualificação técnico-política então no contexto do trabalho docente constitui-se como um desafio, pois ao ser obrigado a apropriar-se das novas formas de uso do conhecimento e das ferramentas tecnológicas o docente não pode ser mero instrumentalista, mas um crítico que tem consciência dos processos que acerbam a produtividade. Portanto não pode ser refém, condicionado ou condicionador das técnicas, precisa sobretudo referir e agir de forma a educar e se educar sob uma perspectiva totalizante, observando o processo técnico como uma forma que facilita a ação humana, mas que não deve escravizar-se por ela.

O conteúdo *político* do termo qualificação técnico-política, refere-se exatamente a atitude, ou seja, como o docente toma consciência dos processos instrumentais sem alienar-se com eles.

Nesse caminho deve pensar seu planejamento articulado ao princípio político de uma formação integral que favorece a formação plena de seu educando, o quê na educação superior perpassa pelo ensino, pesquisa e extensão, os quais são objeto da permanente reflexão crítica do fazer profissional do professor que responde ao princípio social de uma educação que favorece a transformação, onde os indivíduos são sujeitos de seu tempo e sua história (Freire, 1996).

O trabalho docente frente a Educação Superior, deve portanto, pensar na sociedade, em suas múltiplas interfaces, comunidades, igrejas, grupos, sujeitos, geralmente informantes dos produtos e/ou ações acadêmicas. Portanto, há necessidade de uma sensibilização da importância do outro. Nesta perspectiva o docente deve perceber que seu objeto de estudo sempre perpassa pelo homem.

Sensibilização da importância do Outro

A preocupação com o outro é sem dúvida um dos maiores desafios na sociedade do capital, afinal o acirramento da competitividade e a ideologia da riqueza, pregada como forma de vencer a miséria, alimenta ao mesmo tempo a produção de *mais valia*, a lucratividade e a indiferença, posturas as vezes reforçada pelo pensamento acadêmico, que continua usando a *estatística da exclusão*²⁷³ na Educação Superior como forma ideológica do sucesso.

O queremos dizer é que o trabalho docente nesse nível de ensino não pode de forma alguma ignorar a importância dos homens, independente de classe social, etnia ou religião. No fundo, o professor aqui, precisa ser um problematizador sensível às diferenças e reconhecedor do complexo contexto que é a vida social humana, de tal forma a contribuir com a formação plena de seu educando, o qual deve ser um acadêmico comprometido com sua formação, percebendo-a concatenada às relações do homem com o homem, com a sociedade, permitindo compreender o funcionamento expresso nas relações do homem com o mundo, seja no trabalho, política, cultura ou religião.

²⁷³ Usam os pequenos percentuais de acesso à Educação Superior como forma das pessoas que lá estão simplesmente sentirem-se orgulhosas. Deixando de lado o debate e o contexto que revela tal cenário.

É preciso, portanto perceber quais as intenções e investidas das classes sociais e as relações e motivos de seus antagonismos, de tal forma a produzir uma consciência de classe e permitir-se ao enfrentamento à lógica massificante do capital (Frigotto, 2000).

Compreensão e rompimento com a lógica do capital

[...] Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reformas sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (Mészáros, 2009, p.27 – *grifos do autor*)

Compreender a lógica, o funcionamento e sobretudo as intenções do capital é fator determinante na perspectiva de uma formação mais sólida e fundamentada, pois ao apropriar-se do mecanismo de funcionamento desse sistema passa-se a ter clareza do que ele efetivamente representa à estrutura da sociedade que temos.

Mészáros (2009) nos chama a atenção quanto ao abandono objetivo da *transformação social qualitativa*, pois segundo ele faz-se necessário o rompimento com a lógica do capital, uma vez que as reformas não são estruturais e portanto só satisfazem a classe dominante. Portanto continuam a atender a lógica perversa de dominação do homem sobre o homem, que por meio de um modelo de educação cunhado no capital humano, educa os homens a dominarem outros homens e perpetuam as relações entre capital e trabalho.

Tal situação fortalece a condição de subsunção de uma classe a outra. Nesta perspectiva, tem-se reformas que mascaram a realidade frente a pseudomudanças, as quais não são reais, muito menos profundas. Contudo, conseguem fetichizar a ordem do capital, produzindo ao proletário uma perspectiva aparente da realidade, que esconde o real interesse da classe burguesa.

A educação não pode de igual modo submeter-se a esse processo de alienação, afinal é por meio dela que compreendemos o mundo e suas relações. sendo assim, o professor deve contribuir com o processo formativo de seus educandos (acadêmicos), de tal forma a fazê-los perceber essa postura fraguimentada e alienante, configurada como reformista e que tentar fortalecer um modelo de sociedade que exclui e massifica homens, mulheres, crianças, que reproduz o ódio e em pleno século XXI trata seres humanos como animais ou objetos da ciência e do poder²⁷⁴.

É por tantas questões iguais a essas que o trabalho docente não pode ser simplista e meramente escolar. Necessita de conhecimento aprofundado, de perspectivas refutáveis e a academia, por meio do trabalho docente é o primeiro caminho para acordar os sujeitos, os acadêmicos. Faz-se assim necessário cuidar e planejar adequadamente o processo educativo, de tal forma a levar os acadêmicos à compreensão crítica das relações sociais e das posturas intencionais assumidas por cada classe social. É fundamentam transcender da consciência ingênua à crítica, pois a leitura do mundo e da palavra precisam articular-se em um contínuo processo de liberdade pela transformação do ser, que ao tomar consciência de si, de sua existência e de sua classe rompe com a lógica do capital e procura construir as condições objetivas à transformação social (Freire, 1967,1989; 1996).

Consciência de Classe

[...] Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "consciência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (Freire, 1989, p.52)

²⁷⁴ Para entender melhor os sentidos aqui colocados veja os filmes "O Oléo de Lorenzo" (*Lorenzo's Oil*), "O Jardineiro Fiel" (*The Constant Gardener*) e "Diamantes de Sangue" (*Blood Diamond*), cada uma dessas obras expressam fortemente o poder do capital em detrimento da importância da vida das pessoas, sobretudo, no continente africano.

Freire nos alerta para a necessidade da tomada de consciência. Fundamentalmente o mundo do capital nos seduz com seus fetiches encantadores, pois sob a mesma lógica alimentamos sonhos e formas aparentes de mudança. Contudo, como já vimos anteriormente, Mézáros e Freire em suas diversas obras citadas neste texto revelam que o homem, sujeito histórico e protagonista de seu tempo só produz mudanças se tiver clareza do contexto no qual está inserido, do contrário é conduzido de forma alienada a defender, reproduzir e perpetuar a alienação do capital, mesmo que na condição de oprimido.

O trabalho docente assume então esse desafio na educação superior como forma de usar a ciência para alargar os horizontes acadêmicos entorno da compreensão do mundo, podendo produzir assim subsídios e contribuições não apenas à formação de acadêmicos, mas em produtos e/ou conhecimentos que sustentem, fundamentem ou mesmo sejam a expressão das mudanças nas políticas públicas, sobretudo voltadas a formação.

Considerações Finais

O debate ora proposto por esse texto procurou resgatar o comprometimento docente, por meio dos desafios presentes em sua práxis, bem como refletindo o cenário desafio imposto pela ordem capitalista que procura de forma sedutora e aparente encantar os homens tornando-os alienando frente as relações sociais.

Frente ao exposto o trabalho docente exige uma formação cada vez mais comprometida com a classe trabalhadora e a tomada de consciência das intenções do mundo capitalista, nesta perspectiva é inegável que a educação é um meio que pode e contribui para que o homem elimine a barbárie.

A concepção capitalista – mercadológica, exploradora – de mundo, de vida, não pode ser entendida por nós como uma alternativa e sim como forma repressora e excludente da maioria dos cidadãos e trabalhadores de oportunidades sociais condignas. Assim, o papel da educação em geral, e da educação superior em particular, não deve ser de formar trabalhadores acríticos, meros competidores, que atenderão às exigências do mercado capitalista. Portanto, a educação não pode estimular a competitividade, o individualismo, a agressividade e sim abrir caminho à integração ao desenvolvimento da criticidade e do comprometimento consciente com sua classe social.

Assim, é evidente que a conduta autuista e a consciência de classe solidificadas com o processo formativo, em especial ocorrido na educação (a qual deve levar o homem ao centro da mobilidade e transformação social), pode permitir o enfrentamento à ordem destrutiva, fria e desumanizadora imposta pelo princípio burguês, cuja dominação e a centralidade econômica são mais importante que qualquer outra coisa. Portanto, a formação acadêmica por meio do trabalho docente através dos cinco desafios apresentados neste texto devem contribuir com a construção de um meio capaz de superar a dominação desmedida do homem sobre a natureza e sobre outros homens.

Faz-se necessário, portanto, que os sujeitos assumam a reflexão crítica sobre esse momento destrutivo, sobre o irracionalismo atual, passando a envolver e a qualificar-se, assumindo posturas políticas, refletidas em atitudes capazes de eliminar as relações de submissão do outro e de si.

Passa-se então, a adotar como principal alternativa o respeito, o compromisso individual e coletivo, a liberdade e a integridade social como ferramentas ao enfrentamento ao modelo destrutivo do capital. Portanto, a educação em geral e a educação superior em particular pode fazer uma retomada à reflexão crítica que enfrenta o processo de barbárie e de irracionalidade tão presentes na atualidade. No entanto é necessário perceber que esse não é um enfrentamento individual e sim coletivo, orgânico, de classe.

Os trabalhadores da educação superior, ao compreenderem seu papel orgânico, no desenvolvimento do trabalho docente e na efetividade da política pública devem trabalhar de tal forma a dar concreticidade ao princípio educativo progressista, tão defendido pela universidade, sobretudo no campo das ciências humanas. Isso significa que a compreensão das relações entre capital-trabalho, governo-mercado, homem-sociedade devem conduzir os trabalhadores frente à formação de uma classe trabalhadora, consciente da necessidade de organização e protagonismo dessa mesma classe no enfrentamento aos desmandos do capital.

Referências

- Brasil (2014). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (9ª ed.). Brasília/DF: Câmara dos Deputados.
- Chaves, V. J., & Gemaque, R. O. (2011). Políticas públicas de financiamento da educação superior brasileira. In Cabral Neto, A., I. Nascimento & V. J. Chaves (Orgs.), *Política de expansão da Educação Superior no Brasil: democratização às avessas* (p. 135-150). São Paulo: Xamã.
- Faria, A. C. F., Cunha, I., & Felipe, Y. X. (2007). *Manual Prático para Elaboração de Monografias: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses*. (2ª ed) Petrópolis/RJ: Vozes.
- Lima, K. R. S. (2003). Organismos internacionais e política de Educação Superior na Periferia do Capitalismo. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas. Rio de Janeiro. Brasil – 26ª Reunião Annual da ANPEd.
- Mészáros, I. (1981). *Marx: A Teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Mészáros, I. (2009). *A Educação para além do Capital*. São Paulo/SP: Boitempo.
- Neves, L. M. W. (1997). *Brasil Ano 2000: uma Nova Divisão de Trabalho em Educação*. Rio de Janeiro/RJ: papéis e cópias.
- Neves, L. M. W. (Org.). (2000). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas/SP: Autores Associados.
- Sguissardi, V. (2009). Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente. São Paulo: Cortez.
- Trein, E., & Rodrigues, J. (2011). O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento mercador. *Revista Brasileira de Educação*, 48(16), pp. 769-792.

AVALIAÇÃO EXTERNA E AUTOAVALIAÇÃO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS TEIP²⁷⁵

Joana Sousa²⁷⁶

CIEd - Universidade do Minho

Nátalia Costa

CIEd - Universidade do Minho

José A. Pacheco

Universidade do Minho

Introdução

Em Portugal, a Avaliação Externa de Escolas (AEE) é regulada pela Lei nº 31/2002, de 20 de fevereiro, tendo sido implementada, a partir de 2005/06, pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC). Este modelo constitui-se como um identificador de boas práticas organizativas, procedimentais e pedagógicas das instituições educativas. Pretende criar de forma duradoura e sistemática uma cultura de autoavaliação e melhoria através da criação de níveis de eficiência e eficácia que permitam a contextualização e interpretação dos resultados com vista à qualidade, credibilização e sucesso do sistema educativo.

Os estudos empíricos realizados entre 2012 e 2015, por investigadores de seis universidades públicas portuguesas (Minho, Porto, Coimbra, Lisboa, Évora e Algarve), no âmbito de um Projeto com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia sobre a AEE (PTDC/CPE-CED/116674/2010) permitiu a valorização e promoção de práticas avaliativas com base em sinergias interinstitucionais provenientes de pontes entre as universidades e os agrupamentos de escolas, tornando a avaliação relevante ao nível social (Pacheco, 2014).

O estudo apresentado foi realizado num agrupamento de escolas de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) com o objetivo de problematizar a Autoavaliação de Escolas (AE), numa lógica de desenvolvimento, melhoria e aprendizagem (Schreens, 2003; Nevo, 2007; Pacheco, 2010). Através de uma oficina-formação em que participaram os atores educativos, foram discutidas as necessidades do AE TEIP com objetivo de responder à demanda da AEE numa lógica de grounded theory (Charmaz, 2009; Amado, 2013).

Os resultados apontam para a pertinência da interligação entre a AEE e a AE, num processo que compreende uma cultura colaborativa dos atores educativos através da realização de um diagnóstico, da mobilização e adoção de procedimentos de melhoria, fomentando um continuum da AE (Huberman & Miles, 1984; Fullan, 1991; Stringfield, 2002), cada vez mais orientada para uma lógica de resultados académicos.

Avaliação Externa de Escolas

A publicação da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, aprova o sistema de avaliação nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, mediante a implementação de um modelo de AEE, que se encontra enquadrado em processos de regulação transnacional e supranacional e em políticas que promovem a

²⁷⁵ Esta comunicação insere-se no projeto de investigação de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior (FCT – PTDC/CPE-CED/116674/2010) coordenado pela Universidade do Minho.

²⁷⁶ Bolseira de investigação científica em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT - SFRH/BD/93389/2013).

prestação de contas e de responsabilização (Afonso, 2014a), associando-se à autonomia das escolas, ao desenvolvimento profissional docente e à eficácia e melhoria das escolas (Barreira, 2016).

A avaliação de escolas é uma atividade de legitimação legal, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, da responsabilidade da Inspeção-geral da Educação e Ciência (IGEC), assumindo-a “como um contributo para o desenvolvimento das escolas” (IGE, 2011, p. 51), competindo ao Conselho Nacional de Educação a sua avaliação. Sendo apresentado como um instrumento formativo de avaliação da qualidade, o modelo de AEE tem em conta as primeiras experiências deste organismo central ligadas à avaliação institucional, seguindo as orientações europeias, definidas pela European Foundation for Quality Management (EFQM), e adotando os princípios do modelo escocês *How Good is Our School*.

No contexto português, o sistema de AEE compreende dois ciclos. O primeiro ciclo, iniciado em 2006 e terminado em 2011, incidiu nos domínios dos resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento. O segundo ciclo, iniciado em 2012, incidiu no domínio dos resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão. Cada um destes domínios é fundamentado por fatores e indicadores. Como resultado da AEE surge uma classificação que presentemente é a seguinte: Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

Ao longo da implementação da AEE é possível verificar que a mesma está intrinsecamente relacionada com as políticas educativas de cada Estado (Pacheco, 2014) sendo, claramente, um domínio social influenciado por conceitos geradores de mudanças ao nível das práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas (Rodrigues, Queirós, Sousa & Costa 2014).

Autoavaliação de Escolas

A AE é, porventura, a face mais visível da institucionalização AEE (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). No artigo 6º da Lei 31/2002, o processo de AE surge como obrigatório e de carácter permanente, tendo em conta “a) Grau de concretização do projeto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas; b) Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos; c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação; d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens; e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa”. Neste contexto de AEE, a AE surge como promotora de mudanças construídas sobre as capacidades das escolas, de um modo sustentado e focado, desempenhando um papel promotor da melhoria contínua (Bolívar, 2014).

Com este processo pretende-se que a escola seja capaz de se tornar um objeto aprendente que se autoavalia de forma sistemática, gerando instrumentos que potenciem o seu desenvolvimento organizacional (Clímaco, 2005; Bolívar, 2014). Assim, a AE torna possível a interação das diferentes dimensões avaliativas, tais como a AEE, a avaliação dos alunos, a avaliação das aprendizagens, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas, e a avaliação de políticas (Afonso, 2014b), tentando “somar essas análises fragmentárias [de processos e resultados] para constituir um «puzzle»” (Sobrinho, 2000, p.103). Os atores da AE são, por isso, exclusivamente (Marchesi, 2002; Diaz, 2003; Dias, 2005; Bolívar, 2006), ou quase exclusivamente (Nevo, 1992; Alaiz et al., 2003) sujeitos que fazem parte da estrutura da escola.

Em suma, a AE enquadra-se como instrumento de regulação estatal num quadro de AEE (Tristão, 2014).

Características da Escola TEIP

Os TEIP surgiram para responder a contextos economicamente e socialmente desfavorecidos. O projeto TEIP, na primeira fase, foi aplicado a 35 agrupamentos, seguindo de mais 24 agrupamentos na segunda fase, sendo que na sua última fase alargou-se a 105 agrupamentos (Guimarães & Pacheco, 2012).

Enquadrado no artigo nº 3 do Despacho Normativo n.º 20/2012, o programa TEIP pretende a implementação de um plano de melhoria que integra os documentos estruturantes do agrupamento, diversificando estratégias e ações de mediação entre a escola e a comunidade com o objetivo de: i) promover a qualidade da aprendizagem e do sucesso académico dos alunos; ii) reduzir o abandono, o absentismo e indisciplina; iii) facilitar a entrada no mercado de trabalho; iv) intervir culturalmente na comunidade em que a escola está inserida. Como percurso alternativo de organização educativa, inserido nas políticas de inclusão social, o TEIP é uma resposta a problemas sociais ligados ao abandono e ao insucesso escolares, que foi conhecendo vários programas através da mobilização de recursos humanos e financeiros significativos. O seu objetivo principal insere-se na territorialização de políticas educativas (Barbieri, 2002) destinadas à integração social de alunos em situações de risco.

Se, por um lado, foram promovidos mecanismos de autonomização dos agrupamentos TEIP, por outro, demonstrou-se a necessidade de criar uma monitorização da eficácia com que cada agrupamento lida com a qualidade dos processos que implementa. Assim, a AEE surge como um mecanismo de autoaprendizagem (Santos Guerra, 2001), de promoção da melhoria (Thurler, 2001; Scheerens, 2003; Afonso, 2010, Afonso, 2014a, Afonso, 2014b; Pacheco, 2010; Pacheco, 2014; Barreira, 2016) e como prestação de contas (Lafond, 1998, Thurler, 2002; Afonso, 2009; Fullan, Rincon-Gallardo & Hargreaves, 2015).

Metodologia aplicada na oficina-formação

O desenvolvimento desta oficina-formação surgiu após um pedido do agrupamento realizado a um docente da Universidade do Minho por parte de um agrupamento de escolas TEIP, da região norte de Portugal, com o objetivo de problematizar a AE, com vista a corresponder à preparação do agrupamento para uma AEE no curto prazo.

Recorrendo ao estudo de caso, de natureza institucional (Stake, 2006) e à metodologia grounded theory (Charmaz, 2009; Amado, 2013), partimos dos dados recolhidos e analisados para dar resposta às necessidades dos atores educativos, principalmente, no que se refere à AE e sua relação com a AEE. Assim, foi planificada uma oficina de formação destinada à direção do agrupamento de escola e ao grupo de AE. De acordo com Huberman e Miles (1984), Fullan (1991) e Stringfield (2002), o processo de oficina-formação compreende um momento diagnóstico, seguido de uma mobilização e adoção de procedimentos de melhoria, que levou à implementação de um continuum da AE.

A oficina de formação contou com a participação do Diretor do agrupamento, de todos os elementos da equipa de AE, assim como, de três formadores, respeitando a quase exclusividade de sujeitos que fazem parte da estrutura da escola defendida por Nevo (1992) e Alaiz et al. (2003) Como objetivos, esta oficina de formação pretendeu: i) problematizar a AE e a avaliação interna no processo de AEE; ii) definir parâmetros, critérios e indicadores para a elaboração de um plano estratégico de AE; iii) definir critérios para a elaboração de instrumentos de recolha de dados e sua análise; iv) monitorizar o processo de AE relativamente ao TEIP.

De acordo com os objetivos da oficina de formação e as necessidades identificadas, foram explorados conteúdos transversais ao conceito de AE e avaliação interna no contexto da AEE, por exemplo: modelos, processos e práticas da AEE; parâmetros, critérios e indicadores para a elaboração do plano estratégico de AE; competências da equipa de AE; possíveis instrumentos de recolha e análise de dados e monitorização do processo de AE no contexto TEIP.

Com a metodologia escolhida pretendeu-se produzir mudanças de práticas ao nível da AE, conceber, implementar, avaliar instrumentos de avaliação, assim como acompanhar e monitorizar práticas institucionais do TEIP. O grupo de trabalho foi avaliado através de processos ativos corresponsabilizados, com a apresentação, debate dos trabalhos e valorização da intervenção crítica e autónoma.

Processo de oficina-formação

O primeiro passo desenvolvido nesta oficina-formação foi fomentar a capacidade de decisão na equipa de AE. A decisão de traçar um caminho de AE para aquele agrupamento e avançar, foi um dos mais importantes momentos em todo o processo. A tomada de consciência da importância de responder à AEE, tendo em conta as características do agrupamento enquanto TEIP revelaram-se cada vez mais potenciadoras de uma espiral de empenho, motivação, autoconhecimento e autoaprendizagem para os atores desta equipa de AE.

Para concretizar os objetivos da oficina de formação, a primeira sessão iniciou-se com o diagnóstico de necessidades e interesses do agrupamento, com base na discussão e análise de documentos orientadores, como o plano estratégico de AE, os objetivos do contrato de autonomia, o projeto TEIP e o relatório de AE, enquadrando-os na Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro. Com base na análise dos documentos foi reformulado o plano estratégico de AE, com a especificidade do projeto TEIP e do art.º 6º da Lei 31/2002. O plano estratégico de AE foi redimensionado tendo em conta quatro vetores: dimensões, critérios, indicadores e instrumentos de avaliação. Cada um destes vetores relaciona-se com os eixos do Projeto TEIP, nomeadamente nas suas dimensões. Ao longo das sessões de oficina-formação foram-se afinando indicadores e instrumentos de avaliação evidenciassem o trabalho realizado no agrupamento.

Na segunda e terceira sessões da formação foram construídos inquéritos por questionário a ser aplicados a alunos, docentes, não docentes e pais/encarregados de educação, com o objetivo de aferir o grau de satisfação relativo ao serviço prestado pelo agrupamento.

Na quarta sessão, foi proposta uma estrutura do relatório de AE, validada tendo em conta os dados e análises que foram emergindo ao longo do trabalho realizado pela equipa. Na sua versão final, o relatório de AE contempla: i) um enquadramento com uma breve contextualização e caracterização geral do agrupamento com a constituição da equipa de AE e os seus objetivos; ii) a concretização do plano estratégico e o contrato de autonomia do agrupamento, relacionando e apreciando o cumprimento dos respetivos objetivos e constrangimentos decorrentes da sua aplicação; iii) a abordagem metodológica, identificando os participantes no estudo, os instrumentos de recolha e as técnicas de análise de dados; iv) a descrição e análise dos resultados tendo em conta as dimensões/eixos; v) a identificação de áreas de melhoria.

A oficina-formação terminou com a apresentação da versão final do relatório de AE, do qual emergiu a elaboração do plano de melhoria com a participação da comunidade educativa.

Embora o agrupamento já fosse detentor de práticas de AE, a oficina-formação promoveu a sua capacidade de construir respostas adequadas às suas necessidades e interesses de forma consistente. Isto porque, por um lado, os atores envolvidos demonstravam cada vez mais empenho e dedicação no trabalho desenvolvido nas sessões orientadas e autónoma, por outro, estas sessões foram espaços de trabalho colaborativo entre a equipa de AE, promovendo ao mesmo tempo uma cultura de reflexão aliada a um compromisso entre e para com a comunidade educativa (Hargreaves, 1998; Fernandes, 2000; Alarcão, 2001; Bolívar, 2003). Assim, se cumpriram as orientações do artigo n.º6 da Lei 31/2002, clarificando a importância da AE como potenciadora de mudanças sustentáveis e focadas na melhoria contínua (Bolívar, 2014) que conduzem de forma intencional a um processo inteligível e compreendido para os atores educativos, numa 1ª fase, bem como à orientação para os resultados, numa 2ª fase.

A capacidade de aprendizagem constante alicerçou a construção de instrumentos que visam a melhoria do desenvolvimento organizacional do agrupamento (Clímaco, 2005; Bolívar 2014), tendo em conta as diferentes esferas avaliativas (Afonso, 2014b), já citadas neste texto, de modo a dar sentido à aparente desfragmentação (Sobrinho, 2000).

Notas Finais

Os resultados desta oficina-formação demonstram que interligação entre a AEE e a AE para além de estar determinada na Lei nº31/2002 apresenta-se como uma mais-valia para um agrupamento de escolas TEIP. Se já haviam indicadores de estudos empíricos que apontavam para a relação entre estas duas vertentes da avaliação

(Pacheco, 2014) esta oficina-formação permitiu desenvolver de forma coerente e sequencial a AE com vista a corresponder ao quadro orientador da AEE respeitando o contexto educativo, através das suas características singulares, como o facto de ser um agrupamento de escolas TEIP com um contrato de autonomia. Assim, pretendemos contrariar uma das evidências constatadas através do projeto de investigação nacional realizado sobre a AEE (PTDC/CPE-CED/116674/2010), que identifica o efeito exógeno (Ehren & Visscher, 2006) através da uniformização de documentos, independentemente da autonomia ou tipologia do agrupamento (Pacheco, 2014).

Ao longo do processo de oficina-formação foram identificadas algumas dificuldades. A primeira está relacionada com o facto de o agrupamento TEIP servir diferentes escolas, com espaços e recursos, nem sempre coincidentes. O que por si só justifica uma segunda dificuldade, que se prendeu com a obtenção de concordância dos elementos equipa de AE quanto às questões a incluir nos inquéritos por questionário de satisfação a alunos, docentes, não docentes e pais/encarregados de educação. Este desafio foi ultrapassado com a mediação/negociação dos parâmetros mais pertinentes tendo em conta os vetores do plano estratégico em curso. A terceira dificuldade surge com a quantidade de dados recolhidos e gerados pela equipa de AE e modo em como estes seriam agrupados no relatório de AE.

Esta oficina-formação revelou-se bastante positiva, dada a sua natureza de construção efetiva de um modelo de AE que correspondeu às necessidades elencadas pelos atores educativos envolvidos. O diagnóstico permitiu uma focalização dos recursos desenvolvidos através da capacidade de decisão da equipa de AE, que foi capaz de orientar e inovar o trabalho desenvolvido sempre numa lógica de aprendizagem contínua e colaborativa, nunca perdendo de vista a AE como um espaço de análise do agrupamento ao nível macro, meso e micro. Entendemos que a contribuição da equipa de formadores foi fundamental, na medida em que teve um papel facilitador de mudanças e estratégias ajustadas às características específicas do agrupamento, conducentes ao processo avaliativo. Este olhar interligado entre a perspetiva de elementos externos ao agrupamento e elementos internos, permitiu o desenvolvimento de uma cooperação particularmente produtiva e eficaz que resultou numa autonomização dos elementos da equipa de AE. O forte comprometimento, o apoio da direção do agrupamento, da equipa de formadores e a autonomia em criar e adaptar a lógica de avaliação ao contexto em questão, foram características motivadoras de um trabalho sistemático e coerente (Huberman & Miles, 1984).

O modelo de oficina-formação pode ser adotado como uma prática de construção de conhecimento ativo a ser implementado numa lógica de decisões e poderes partilhados, assim como de desenvolvimento pessoal e profissional dos atores educativos, monitorizando e aceitando pontos fracos previamente identificados, para reestruturar recursos e implementar processos baseados na inovação (Fullan, 1991). Esta vertente formativa responde ao objetivo primordial do modelo da AEE que prevê a AE como um instrumento formativo que busca a avaliação da qualidade das escolas públicas geradores de mudanças ao nível das práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas (Rodrigues, Queirós, Sousa & Costa 2014).

Para terminar e voltando ao título deste texto, a oficina-formação demonstrou que a AEE apresenta-se como promotora do desenvolvimento da AE nas instituições educativas, dado o seu quadro normativo (Tristão, 2014), porém, para a sua concretização, não basta convocar a obrigatoriedade da AE, é necessário desenvolver mecanismos que estruturam a sua aplicação. Tal como aconteceu nesta oficina-formação, e com base nos dados de estudos empíricos realizados no âmbito de um projeto de investigação nacional sobre Avaliação externa de Escolas (PTDC/CPE-CED/116674/2010) (Pacheco, 2014; Barreira, 2016), assume-se que as instituições educativas revelam uma carência de apoio na capacidade de tomada de decisão e na afirmação da sua identidade. Neste sentido, torna-se pertinente criar sinergias entre as escolas/agrupamentos e instituições de ensino superior, de modo que através da investigação-ação a AEE e a AE sejam socialmente relevantes.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545/447>
- Afonso, A. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em avaliação educacional*, 21(46), pp. 343-362.

- Afonso, A. (2014a) The emergence of accountability in the Portuguese education system. *European Journal of Curriculum Studies*, 1(2), pp.125-132. Disponível em: <http://webs.ie.uminho.pt/ejcs/>
- Afonso, A. (2014b). Questões, objetos e perspetivas em avaliação. *Revista Avaliação*, 19(2), pp. 487-507.
- Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e nova racionalidade* (pp.15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barbieri, H. (2002). *O projeto educativo e a territorialização das políticas educativas*. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/19747>
- Barreira, C. (2016). *Estudos sobre Avaliação Externa de Escolas*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, 9(1), pp.37-60.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora e da escola como comunidade de aprendizagem profissional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional - Autoavaliação das escolas*, 14, pp. 9-40.
- Charmaz, K. (2009). A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Dias, M. (2005). Como abordar... A construção de uma escola mais eficaz. Porto: Areal Editores.
- Ehren, M., & Visscher, A. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), pp. 51-72. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-8527.2006.00333.x>
- European Commission, EACEA, Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/the_matic_reports/178EN.pdf
- Fernandes, M. (2000). Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational.
- Fullan, M., Rincon-Gallardo, S. & Hargreaves, A. (2015). Professional Capital as Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1-22.
- Guimarães, E., & Pacheco, J. (2012). Projeto educativo TEIP. Um estudo de caso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 11, 65-88.
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill.
- Huberman, A., & Miles, M. (1984). *Innovation up close: How school improvement Works*. New York: Plenum Press.
- IGE (2011). Plano de atividades. Instrumentos de gestão. Lisboa: IGE.
- Lafond, M. (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In J. Azevedo, R. Carneiro & T. Ambrósio (Orgs.), *Autonomia: gestão e avaliação das escolas* (pp. 9-24). Porto: Edições ASA.
- Marchesi, A. (2002). Mudança educativa e avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp.33-49). Porto: Edições Asa.
- Nevo, D. (2007). Evaluation in Education. In I. F. Shaw, J.C. Green & M. M. Mark (Eds.), *Handbook of evaluation. Policies, programs and practices* (pp.440-460). London: Sage Publications.
- Pacheco, J. (2010). *Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos*, Seminário Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (Org.) (2014). Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (Coord.) (2015). *Relatório final do projeto de investigação impacto e efeitos da avaliação externa de escolas do ensino não superior*. Disponível em: <http://webs.ie.uminho.pt/avaliacaoexternaescolas/Relat%C3%B3rio%20%20AEENS.%202015.pdf>
- Rodrigues, E., Queirós, H., Sousa, J., & Costa, N. (2014). Avaliação Externa de Escolas: do referencial aos estudos empíricos. In J. Pacheco (Org.), *Avaliação Externa de Escolas: Quadro Teórico/Conceptual* (pp. 89-118). Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Scheerens, J. (2003). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes.
- Stake, R. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares. Barcelona: Editora Graó.
- Stringfield, S. (2002). Big change questions: is large-scale educational reform possible? *Journal of Educational Change*, 3, pp. 63–73. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1016539814319>
- Thurler, M. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed.

Thurler, M. (2002). Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In C. Alessandrini, L. Macedo, M. Thurler, N. Machado & P. Perrenoud (Orgs.), *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp.61-87). São Paulo: Artmed Editora.

Tristão, E. (2014). A autoavaliação das escolas como instrumento de avaliação externa. Um estudo extensivo para caracterização das práticas implementadas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional - Autoavaliação das escolas*, 14, pp. 117-136.

O DIREITO À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM S.TOMÉ E PRÍNCIPE: DILEMAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO ENQUADRAMENTO LEGAL

Emília Vilarinho

Instituto de Educação – Universidade do Minho

Teresa Sarmento

Instituto de Educação – Universidade do Minho

Introdução

A presente comunicação inscreve-se no trabalho de cooperação com o governo de São Tomé e Príncipe e a UNICEF, tendente à elaboração da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e aos Estatutos dos Estabelecimentos do mesmo nível de educação. Tem como objetivos identificar os dilemas que se nos colocam na conceção da política de educação de infância para as crianças de um país africano, enquanto investigadoras e professoras europeias; refletir acerca da construção participada daquele enquadramento legal, centrado nas realidades do país, em particular nas condições da infância, da família, da mulher e do trabalho e discutir como se têm vindo a encontrar propostas de soluções que, de forma articulada, respeitem os direitos da criança à educação e ao lazer, valorizem as experiências das crianças e que atendam aos interesses das famílias e do desenvolvimento comunitário.

O direito das crianças santomenses à educação, à cultura e à proteção, estão consignados na Constituição Política de S.Tomé e Príncipe e vertidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 2/2003-LBSE), constituindo o princípio primeiro que sustenta a proposta de uma Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Cabe, assim, ao Estado encontrar as formas de garantir o acesso e o sucesso de todas as crianças santomenses a um sistema que respeite estes princípios, e promova um conjunto de objetivos socio-psicopedagógicos que efetivem o pleno desenvolvimento pessoal de cada criança. A garantia da implementação e uso desse(s) direito(s) para as crianças dos 0 aos 6 anos de idade passa pela universalização de um sistema de educação pré-escolar que atenda à diversidade individual, social e geográfica das crianças santomenses. Prescreve também a Constituição que a educação das crianças, no âmbito de um sistema educativo estruturado e assumido pelo Estado, deve desenvolver-se em articulação com os valores santomenses e em colaboração com as famílias.

Como metodologia geral para a concretização dos objetivos protocolados, apoiamo-nos em análise documental, na observação em missões no terreno e na realização de *focus group* com diferentes entidades. Posteriormente, concretizamos a redação faseada de documentos, os quais foram sucessivamente sujeitos a avaliação pelos agentes educativos locais. No desenvolvimento desta comunicação detalharemos alguns dos diferentes pontos deste processo.

Com base nos objetivos delineados anteriormente, começaremos por identificar os dilemas com que nos confrontamos para a concretização de uma regulamentação jurídica que faça jus ao respeito pelos direitos das crianças santomenses, atenta e preventiva de riscos de contaminação de ideologias e de políticas desterritorializadas. De seguida apresentaremos as dinâmicas desenvolvidas neste processo, deixando para um ponto final a avaliação geral das missões efetuadas.

Dilemas no processo de cooperação

Partindo dos pressupostos enunciados no parágrafo anterior, foi-nos entregue o desafiante trabalho de prepararmos o anteprojeto da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar bem como o anteprojeto dos Estatutos dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar.

A aceitação da construção destes referenciais de política de educação de um país africano, foi de imediato acompanhada de um conjunto de dilemas, explicitamente enunciados e a que procuramos ir dando resposta ao longo de todo o processo: enquanto professoras e investigadoras, formadas e com um já longo percurso profissional desenvolvido na Europa, como poderemos construir esses instrumentos legislativos respeitando a cultura, os valores, as condições (existentes e emergentes) de um país africano? Eivadas de concepções de políticas educativas eurocêntricas, como alcançar a descentração crítica? Conhecedoras e produtoras de investigação sociológica e pedagógica numa realidade de países com um determinado nível de desenvolvimento, como conseguir olhar e propor a qualificação da educação de infância num país dito 'de periferia', respeitando o seu processo emergente de desenvolvimento?

Processos de Globalização e de transnacionalização das políticas educativas

Pensar a educação pré-escolar para este país africano obriga, à partida, a ter a consciência de que se parte de concepções políticas educativas integradas num processo de globalização, marcadas por processos de transnacionalização e por uma 'hegemonia do norte' (Santos, 2004, 2010), ou seja, em que o pensamento do hemisfério norte procura afirmar o seu poder de influência sobre o hemisfério sul. O conhecimento de que se têm verificado *efeitos de contaminação e de empréstimo das políticas* (Walford, 2001; Barroso, 2003) no processo de definição das mesmas, muitas vezes de forma acrítica, manteve-nos em vigilância permanente, procurando com isso refutar a reprodução de práticas de produção de políticas alheias às realidades locais. Neste sentido, reconhecemos quão importante é ter presente o *contexto de influência* e de o *contexto de produção da política* (Bowe, Ball & Gold 1992) no processo de elaboração dos documentos legais, de forma a procurarmos ser vigilantes e críticos no processo de construção das propostas destes ante-projetos.

O nosso posicionamento segue a linha dos estudos pós-coloniais que procuram apresentar uma análise crítica, consolidada numa teoria que põe em causa o determinismo de visão europeísta (Sanchez, 2012), ocidentalcêntrica, que se tem vindo a impor aos países ditos periféricos. Os estudos pós-coloniais põem-nos de sobreaviso e ao mesmo tempo desafiam-nos, sabendo que o nosso conhecimento é produzido no Norte; estes são os nossos referenciais e é destes referenciais que nos temos que descentrar para conhecermos e contribuirmos para a produção de políticas legitimadoras dos saberes, dos sentires e dos interesses africanos.

Apoiadas numa linha de educação crítica, de uma educação para a emancipação, e atentas ao que Bourdieu e Passeron (1978) conscientizaram de que 'os excluídos reproduzem a sua própria exclusão', procuramos desconstruir o discurso eurocêntrico, discutindo-o com os atores locais, no sentido de definir qual o papel da educação das crianças de São Tomé e Príncipe. Em São Tomé e Príncipe atuam várias organizações internacionais (OCDE, UNICEF, Banco Mundial, entre outros) cuja ação e, sobretudo, concepções subjacentes, interessa conhecer. Reconhecendo a importância das mesmas para este território, foi tarefa nossa compreender até que ponto se observam os efeitos da ação destes organismos na vida das crianças deste país, bem como os *efeitos de contaminação* e de *empréstimo* de políticas transnacionais (Walford, 2001; Barroso, 2003). Por exemplo, um dos programas que estava a ser concebido consistia no apoio do Banco Mundial à expansão dos jardins-de-infância e a deslocação da responsabilidade com a primeira infância para as famílias, fornecendo-lhes apoio para a sua formação. A benevolência de supor que a formação das famílias promove o desenvolvimento das crianças, o que implica muito acompanhamento dos adultos às suas crianças, confronta-se com a realidade de um país assente numa estrutura familiar muito marcada pela monoparentalidade (38% da população - INE, 2013), com todas as responsabilidades (económica, educativa) a cargo das mães, logo, com um acumular de constrangimentos ao desenvolvimento desse programa. Esta reflexão levou-nos também à conscientização dilemática de pensar se a defesa dos direitos das crianças pode acontecer no alheamento dos direitos das mulheres.

Concepções de infância e de educação pré-escolar

Outro conjunto de dilemas que se colocam tem a ver com o público foco a quem se dirigem as políticas de educação pré-escolar, ou seja, as crianças. O nosso ponto de partida são os estudos sociais da infância, com particular enfoque na Sociologia da Infância, nas Políticas para a Infância e na Educação de Infância.

A Sociologia da Infância, nas suas orientações teóricas estruturalista, interpretativa e crítica (por exemplo, a partir dos contributos de Qvortrup, 1991 & 2010; James, Jenks & Prout 1998; Prout, 2010; Corsaro, 1977; Sarmiento, 2013), obriga a atender, na formulação das políticas educativas, às condições estruturais que marcam a infância neste país, bem como às crianças com as suas particularidades, com as suas singularidades e com as suas culturas. Sabemos que há conceções de educação pré-escolar ainda muito marcadas pelo processo de 'reinstucionalização da infância' (Sarmiento, 2013): a infância foi trazida com a escola, e a escola foi criando uma normatividade que reforça alguma negatividade nas crianças - a criança ainda não pode, não consegue, não é capaz, não tem direito a isto ou aquilo. Nessa perspetiva, que recusamos, a educação pré-escolar é entendida como compensatória, capaz de suprir as incompletudes das crianças. Outro dos dilemas teve a ver com o conhecimento de como as políticas educativas para a infância, em termos globais, estão embasadas de conceções hegemónicas de pendor neoliberal que têm vindo a diversificar o modo de fornecimento e o conteúdo da educação de infância (Vilarinho, 2012, 2013, 2015), valorizando uma orientação pré-escolarizante, quando o nosso posicionamento se vincula a perspetivas críticas.

Os contributos socioconstrutivistas da Educação de Infância (Katz, 1977; Vygotsky, 1998; Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007; Hohmann, Banet & Weikart, 1992; Malaguzzi, 1999; Spodeck, 1982; Spodeck, Saracho & Davis, 1987; Moss, Peter, 2015; Vasconcelos, 2002) permitem-nos também questionar modelos de educação de infância, colocando-nos numa posição que consagre os direitos das crianças consignados na Convenção sobre os Direitos da Criança, que tenha como suporte os estudos científicos nesta área e que esteja de acordo com os requisitos de qualidade internacionalmente considerados, devidamente contextualizados na realidade nacional santomense.

Formação de professores - para a emancipação ou para o utilitarismo?

Um outro dilema susteve-se no nosso posicionamento face à formação de professores e a sua congruência com os princípios de educação (efetivamente em desenvolvimento e retoricamente desejados). Face a um discurso emancipatório, defensor do desenvolvimento integral das crianças de forma a preparar cidadãos ativos e intervenientes na construção de um país em progresso, encontramos intervenções pedagógicas estritamente pré-escolarizantes, de cariz propedêutico e imediatista.

Numa breve síntese sobre os dilemas com que nos confrontamos, e sedeadas no conhecimento sobre formação de professores que temos refletido em vários textos (Sarmiento, 2002, 2009, 2009^a), podemos dizer que partiram da consciência da nossa formação e socialização eurocentrista e dos riscos de não conseguirmos despir por completo esses referenciais para atuar num outro contexto, com uma cultura e valores próprios.

Outro dilema focalizou-se nas conceções de infância, na obrigatoriedade ética de nos centrarmos nas crianças santomenses e nas suas culturas específicas. Por fim, a pertinência de intervir na reflexão sobre uma formação de professores que seja capaz de se tornar consistente e congruente com uma educação pré-escolar criativa e emancipatória (Moss, 2015).

Gerir os dilemas: um processo de construção colaborativo

A partir de uma reflexão crítica sobre estes determinantes na construção das políticas, iniciamos então a aproximação ao terreno, apostando numa metodologia participativa, com a colaboração efetiva dos atores locais. Assim, em termos de processo, e depois de análise documental aos referentes legislativos e estudos significativos: i) reunimos com o staff de liderança para diagnóstico da situação e definição de metodologias de trabalho; ii) realizamos observação dos contextos; iii) desenvolvemos alguns focus group com pessoas e entidades envolvidas no processo (professores, ONGs, Caritas, Misericórdia, Proteção Social, Associações, FONG e outras); iv) fizemos o levantamento das representações das diferentes entidades para se constituírem como parceiras do Estado na educação básica; v) analisamos oportunidades ou constrangimentos a um movimento educativo comunitário; vi) identificamos modalidades alternativas de educação de infância, com crianças e famílias; vii) procedemos a reuniões periódicas, com os diferentes grupos de atores, para revisão partilhada da construção do enquadramento legal; viii) elaboramos os anteprojetos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de São Tomé e Príncipe e o Estatuto

dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar de São Tomé e Príncipe; ix) procedemos à apresentação pública destes referenciais e, finalmente, entregamo-los às entidades requerentes.

Numa breve referência a cada um destes pontos poderemos salientar o seguinte: a análise dos documentos permitiu evidenciar o propósito estabelecido na Carta de Política Educativa de promover e expandir a educação pré-escolar, considerando a sua importância para o desenvolvimento das crianças e também para o desenvolvimento do próprio país. A identificação desta prioridade obriga a uma forte expansão, sendo considerada pelas instâncias governativas locais a pertinência de se tornar obrigatória. Ainda que para nós, investigadoras europeias, a obrigatoriedade seja questionável, o contato com a realidade santomense permitiu-nos compreender como para aquela realidade a obrigatoriedade a partir dos 4 anos se constituirá como uma forma de garantir a universalização do sistema, a oportunidade de garantir a essas crianças a sua integração no sistema e o direito a uma refeição quente diária.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe (Lei n.º 2/2003-LBSE) consagra que “Todos os santomenses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição Política.” (ponto 1. Artigo 2º, capítulo 1º), entendendo esse princípio como base da promoção de uma sociedade democrática e garante do direito de efetivação justa de igualdade de oportunidades. De acordo com a LBSE, de 2003, a Educação Pré-Escolar é facultativa e abrange todas as crianças dos zero aos seis anos de idade, cabendo ao Estado, através do Ministério da Educação, Cultura e Ciência (MECC) assumir a responsabilidade da definição, criação, regulação e acompanhamento deste nível educativo. Apesar da sua natureza facultativa os sucessivos governos de São Tomé e Príncipe têm demonstrado um crescente interesse pelo alargamento das taxas de cobertura e pela melhoria da qualidade do atendimento prestado às crianças. “A Carta da Política de Educação: Políticas e Estratégias de Desenvolvimento no Horizonte de 2022” (1ª versão-maio de 2012) apresenta um exame relevante sobre a situação demográfica, social, económica e da educação em São Tomé e Príncipe, e aponta políticas e estratégias de desenvolvimento da educação. São Tomé e Príncipe é um país com uma população muito jovem (as crianças representam 55% da população), com uma situação de pobreza em crescimento (1994 = 40%; 2010 = 60,2%. E situação de pobreza extrema vive 15% da população), em que 44% das mesmas vivem em baixo nível de conforto e só 12,5% se encontram num nível mais ou menos moderado. A taxa de alfabetização é de 45,9%, sendo a taxa de frequência global de 45% (INE-STP, 2013).

O sistema de educação pré-escolar encontra-se pouco desenvolvido, com apenas 1/3 de crianças santomenses a entrar neste ciclo (0-5 anos), sendo 54% desse valor integrado por crianças da faixa etária de 3-5 anos (Carta de Política Educativa: Políticas e Estratégias de Desenvolvimento no Horizonte de 2022). As salas integram uma média de 68 crianças, com uma muito grande falta de materiais pedagógicos, com um educador a coordenar a instituição mas quem estava com as crianças eram auxiliares, com baixo reconhecimento dos profissionais quer ao nível do estatuto social, quer ao nível do estatuto remuneratório e com dificuldades de cooperação entre as diferentes entidades o que obstaculiza a construção de pensamento estratégico para a ação.

Nas reuniões com os diferentes grupos de atores locais, começamos por abordar conceções educativas, sociais e organizacionais, aspetos concernentes ao quotidiano das crianças, bem como conceções referentes a perfis, formação e problemáticas profissionais. As primeiras reuniões permitiram-nos conhecer as perspetivas, sensibilidades e expectativas existentes face ao avanço do alargamento da rede de Educação Pré-Escolar e da requalificação dos serviços; identificar oportunidades e constrangimentos e detetar algumas dificuldades que terão que ser superadas em conjunto, após um profundo debate local sobre o que se entende por educação, por crianças e direitos, por sociedade inclusiva e por articulação entre políticas educativas e políticas sociais.

A partir da reflexão sobre esta primeira fase, foram identificados três eixos para a conceção do enquadramento jurídico, concretamente:

1. ao nível da rede - a reorganização dos subníveis criados (0-3/3-5) e a expansão da oferta;
2. ao nível da conceção - a clarificação das orientações socioeducativas, a articulação com o 1º ciclo e com as famílias;
3. ao nível organizacional - a promoção da qualidade, a implementação de novas modalidades de serviços e a regulação, monitorização e inspeção do sistema.

A partir daí foram então identificados e discutidos localmente os fundamentos para a definição da política de educação pré-escolar STP, que integram o reconhecimento dos direitos de todos, das crianças e das famílias, a implementação de uma educação pré-escolar de qualidade, sustentada em políticas integradas para a infância (Hadad, 2006; Sarmiento, 2013; Vilarinho, 2013) num país que está em desenvolvimento, que possa fazer pontes com a área da saúde, com a área da proteção social e com a área jurídica. Definiu-se também como fundamento a pertinência de se criarem modalidades alternativas que dêem conta da diversidade demográfica e morfológica do país, desde modalidades que se desenvolvam como centros comunitários ou educação itinerante ou jardins-de-infância.

Em síntese, poderemos dizer que em resultado do trabalho efetuado em forte cooperação com as entidades oficiais e os vários agentes locais, e depois de identificados os pontos fortes e pontos débeis do sistema de Educação Pré-Escolar de São Tomé e Príncipe, articulada com a análise documental de diferentes fontes sobre a realidade santomense e com o nosso conhecimento científico na área da educação de infância, foi possível construir uma proposta em que se definem as prioridades, os objetivos e a definição das estratégias políticas.

Assim, o nosso estudo da realidade do país e todo o processo vivido e relatado anteriormente permitiram ir identificando e construindo, de forma participativa, as grandes linhas de definição da LQEPE e dos EEPE, nomeadamente ao nível dos fundamentos políticos, epistemológicos, pedagógicos e ao nível dos seus princípios organizativos.

Na elaboração dos referidos diplomas legais atendeu-se aos seguintes fundamentos:

- A República Democrática de S. Tomé e Príncipe reconhece os direitos de todas as Crianças à educação e ao bem-estar infantil;
- A Educação Pré-Escolar de qualidade é um garante da igualdade de oportunidades educativas das crianças;
- A Educação Pré-Escolar é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças;
- A Educação Pré-Escolar e a formação dos seus profissionais é informada pelo conhecimento científico internacional;
- A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da Educação Básica;
- A Educação Pré-Escolar desenvolve-se numa diversidade de contextos educativos e de modelos pedagógicos;
- A Educação Pré-Escolar desenvolve-se em articulação das famílias;
- A Educação Pré-Escolar desenvolve-se na base de políticas integradas para a infância;
- A Educação Pré-Escolar mobiliza a participação das entidades e atores locais;
- A Educação Pré-Escolar está inserida na comunidade e é promotora do desenvolvimento local.

Para finalizar reafirmamos que reconhecemos o papel determinante do Estado como garante do direito das crianças santomenses à uma educação pré-escolar de qualidade, ainda que com a colaboração de atores da sociedade civil sem fins lucrativos.

Referências Bibliográficas e Documentos Consultados:

- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (org.). *A Escola Pública. Regulação. Desregulação. Privatização* (pp. 19-48). Porto: ASA Edições.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1978). *A Reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.

- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). The Policy Process and the process of policy. In R. Bowe & S. J. Ball. *Reforming, Education and Changing Schools. Case Studies in Policy Sociology* (pp.6-23). Londres: Routledge.
- Dale, R. (1998). A Educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. *Educação e Realidade*, 13(1), pp. 17-37.
- Corso, W. (1997). *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Governo STP (2012). Carta de Política Educativa: Políticas e Estratégias de Desenvolvimento no Horizonte de 2022.
- Formosinho, J. O., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro* Porto Alegre: Artmed
- Haddad, L. (2006). Políticas Integradas de Educação e Cuidado Infantil: Desafios, Armadilhas e Possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, 129(36), pp. 519-546.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1992). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística. (2013). Seminário de Divulgação dos Dados - IV Recenseamento Geral da População e Habitação de 2012 (RGPH-2012). São Tomé 25 de Setembro.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press: Cambridge.
- Katz, L. (1977). *Talks with teachers: Reflections on early childhood education*. Illinois: National Association for the Education of Young Children
- Lei n.º 2/2003 – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards et al (Orgs.), *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre, Artmed.
- Ministério da Educação, Cultura e Formação (2012). *Carta de Política Educativa de São Tomé e Príncipe* (Visão 2022).
- Moss, P. (2015). Childhood, education and society at a time of deepening multiple crises. *Revista Investigar em Educação: Infância(s), Educação e Sociedade*, 4, pp. 9-23.
- Prout, A. (2010). Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças, *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), pp.729-750. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>.
- Qvortrup, J. (1991). Childhood as a Social Phenomenon - An Introduction to a series of National Reports. Eurosocial - Report 36/1991. Vienna: European Centre.
- Qvortrup, J. (2010). A Tentação da Diversidade – e seus riscos. *Educação e Sociedade*, 31(113), pp.1121-1136.
- Sanches, M. (Org.) (2012). *Malhas que os impérios tecem – textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Santos, B. S. (2004). Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um e outro. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/misc/Do_posmoderno_ao_poscolonial.pdf.
- Santos, B. S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 31-83). São Paulo: Cortez.
- Sarmiento, M. (2003). O Que Cabe na Mão... Proposições para Uma Política Integrada da Infância. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade* (pp. 73-85). Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In R. Ens & M. Garanhani (Orgs.), *Sociologia da Infância e Formação de Professores* (pp. 13-46). Curitiba: Champagnat Editora.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Col. Ciências da Educação, nº 47, IIE
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Revista Locus SOCI@L*, 2, pp. 46–64.
- Sarmiento, T. (2009). Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. In J. Formosinho (Org.), *Sistemas de Formação de Professores: Saberes Docentes, Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora.
- Spodeck, B., Saracho, O. N., & Davis, M. D. (1987). *Foundations of early childhood education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Spodeck, B. (1982). *Handbook of research in early childhood education*. New York: Free Press.
- Vasconcelos, T. (2002). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vilarinho, E. (2012). As políticas de educação pré-escolar e as parcerias entre o Estado e o Terceiro Sector". *Configurações*, vol 10, pp. 109-122.
- Vilarinho, E. (2013). O direito das crianças à Educação pré-escolar pública de qualidade: análise crítica da implementação do modelo de educação e cuidado infantil em Portugal. *Revista Pedagógica*, 31(15), p. 281-300.
- Vilarinho, E. (2015). Pela "causa" da educação pré-escolar em Portugal: aproximações às políticas de *Terceira Via*. In V. M. V. Peroni (Org.), *Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado em Educação* (pp. 144-174). São Leopoldo: Oikos.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walford, G. (2001). Privatization in Industrialized Countries. In H. Levin (Ed.), *Privatizing Education can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion?* Colorado, USA: Westview Press.

Colecção Ciências da Educação

■ Série Debates e Perspectivas

A Secção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE-SEC) organizou em Lisboa, de 25 a 27 de janeiro de 2016, a sua 1ª Conferência Internacional, sob o tema A Educação Comparada para além dos números: contextos locais, realidades nacionais, processos transnacionais.

A Conferência contou com 312 participantes, oriundos da Europa (137), da América Latina (129), da Ásia (3) e de África (3). Desses participantes, 214 apresentaram uma comunicação, inserida no vasto programa que incluía, para além das sessões plenárias, sessões temáticas, grupos de trabalho e comunicações livres. Um número muito significativo de autores disponibilizou o seu trabalho para publicação, que constitui o livro de atas agora editado.

Esta publicação representa um contributo para a afirmação da SPCE-SEC, uma secção da SPCE que pretende representar nacional e internacionalmente a comunidade que, em Portugal, se identifica com o campo da Educação Comparada.

Coordenação de António Teodoro

1. A Educação Superior no Espaço Iberoamericano.
Do Elitismo à transnacionalização
António Teodoro (Org.)
2. Os manuais escolares e os jovens: tédio ou curiosidade pelos saberes?
José Duarte; Sérgio Claudino & Leonor Carvalho (Org.)
3. Escola em tempo de crise: problemas, desafios e perspectivas
Ana Benavente & Paulo Peixoto (Coords.)



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA



spce | SEÇÃO
s e c | DE EDUCAÇÃO
COMPARADA
PORTUGAL