

4

Pesquisas Educacionais:
divulgando o trabalho de jovens pesquisadores

POLÍTICAS, ESCOLAS E AVALIAÇÃO



Organizadores

José Luis Simões
Fábio da Silva Paiva
Ruy de Deus e Mello Neto

PESQUISAS EDUCACIONAIS:
divulgando o trabalho de jovens
pesquisadores – Políticas, escola
e avaliação.

PESQUISAS EDUCACIONAIS:
divulgando o trabalho de jovens
pesquisadores – Políticas, escola e avaliação.

José Luis Simões (Org.)
Fábio da Silva Paiva (Org.) Ruy
de Deus e Mello Neto (Org.)

Recife
2017

Catálogo na fonte:
Biblioteca Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

P474 Pesquisas educacionais : divulgando o trabalho de jovens pesquisadores : políticas, escola e avaliação [recurso eletrônico] / [organizadores] José Luis Simões, Fábio da Silva Paiva, Ruy de Deus e Mello Neto. – Recife : Editora UFPE, 2018.

Inclui referências.
ISBN 978-85-415-0991-6 (online)

1. Pesquisa educacional – Brasil. 2. Educadores – Formação. 3. Educação e Estado – Brasil – Avaliação. I. Simões, José Luis (Org.). II. Paiva, Fábio da Silva (Org.). III. Mello Neto, Ruy de Deus e (Org.).

370.7

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2018-015)

Prefácio

O terceiro número da série *Pesquisas Educacionais: divulgando o trabalho de jovens pesquisadores* coloca-se, mais uma vez, no intuito de apresentar recentes pesquisas do campo da educação. Assim como no primeiro e no segundo número, objetiva-se uma ferramenta de popularização de trabalhos desenvolvidos por discentes em Programas de Pós-Graduação distribuídos pelo país. Mais uma vez, com esta publicação, nós, os organizadores, reconhecemos o difícil trajeto enfrentado por jovens pesquisadores, pois muitas são as vezes em que não vislumbram espaços para divulgação da sua produção.

De maneira semelhante ao realizado anteriormente, este material se propõe a servir como instrumento de difusão e também de desenvolvimento de pesquisadores em início de carreira. Por defender a prática também como meio de se fazer educação, ainda que esteja aliada à dificuldade em conseguir espaços de publicação para jovens pesquisadores (como é o caso de parte dos editores deste livro), decidimos, sob a tutela de um pesquisador mais experiente — o Prof. Dr. José Luís Simões —, fomentar espaços de trabalho e de aprendizagem do discente.

Ao decidir organizar este material, o Prof. Dr. Simões teve em mente que grande parte da profissão docente no Ensino Superior centra-se na produção e na divulgação de ciência, entretanto percebeu que um dos pilares da formação profissional do jovem pesquisador — justamente a divulgação — está obstaculizado pela dificuldade de acesso dos jovens autores aos livros e periódicos específicos. Assim, com o intuito de mitigar essa situação, a criação deste espaço vem se desenvolvendo. Desta feita, a convite do Prof. Dr. Simões, juntou-se um grupo de três editores responsáveis pela elaboração deste material.

Assim, apresentamos, neste livro, quatro novos textos, que, em comum, contam com o interesse pela área educacional e com o estágio de formação de seus autores¹ — todos recém-mestres, mestrandos ou doutorandos de instituições brasileiras. Não houve, portanto, preocupação em caracterizar ou delimitar textos por temáticas, afinal de contas esse seria um crivo que não necessariamente coadunaria com o intuito deste trabalho.

No primeiro capítulo, intitulado *O tratamento da ortografia em dois livros didáticos e os direitos de aprendizagem apresentados no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*, realizado pelas autoras Ana Claudia Gonçalves Rodrigues Pessoa, Juliana de Melo Lima e Yarla Suellen Nascimento Alvares, discute-se o trabalho com regularidades e irregularidades da norma ortográfica de Língua Portuguesa em dois livros didáticos (LD) do ano 3 do ensino fundamental. Tomou-se como norte para discutir as regularidades/irregularidades que deveriam ser trabalhadas nesse ano de ensino os direitos de aprendizagem sugeridos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização Certa (PNAIC). Os resultados apontaram que muitas das regularidades propostas pelo PNAIC não são contempladas nos livros analisados. Além disso, os LDs apresentam poucas atividades que favoreçam a reflexão dos alunos sobre a norma ortográfica.

O segundo capítulo, escrito pela pesquisadora lágri Maria de Lima Maranhão, propõe-se a discutir, especificamente, os problemas e as perspectivas democráticas dos conselhos de escola, percebendo-o como um mecanismo relevante para a materialização da Gestão Democrática. Esse debate surge de um estudo de mestrado que analisou a problemática da materialização dos espaços de participação social na escola, entendendo que, por mais que existam os mecanismos de democratização na escola, alguns obstáculos ocultam a real potencialidade da participação social. O texto também tratará dos discursos que circulam nas escolas com relação aos processos de participação escolar e os mecanismos de Gestão Democrática, percebendo estes discursos como molas propulsoras da consolidação ou não de espaços participativos fomentando a convivência no

1 Em alguns casos, de parte deles, uma vez que alguns artigos contaram com coautoria de orientadores.

coletivo e o exercício da democracia. As conclusões apontam para o reconhecimento da fragilidade da cultura democrática nos sujeitos que compõem os órgãos colegiados e também a centralização do poder decisório nas mãos de alguns conselheiros, como gestores, professores e funcionários, em detrimento da participação dos pais e alunos.

No terceiro capítulo, intitulado *Formação de professores: a profissionalização e a profissionalidade docente contributos para uma análise do estado da arte a partir do 18º EPENN e 19º EPENN*, as pesquisadoras Magna Sales Barreto e Clarissa Martins de Araújo propõem-se a fazer um levantamento do que vem sendo explorado sobre a profissão docente — profissionalização e a profissionalidade —, com base numa análise dos artigos apresentados e publicados no Grupo de Trabalho Formação de Professores do 18º EPENN e 19º EPENN. Foram utilizados, como critério de investigação, palavras-chaves, títulos, resumos, temáticas evidenciadas, o foco das pesquisas e autores mais utilizados. A identificação foi realizada por meio da leitura de resumos e, quando necessário, na leitura na íntegra dos artigos publicados.

No quarto capítulo, apresentado pela pesquisadora Adalgisa Leão Ferreira, busca-se interrogar como a compreensão — entendida enquanto categoria chave da metodologia empreendida por Hannah Arendt em seus estudos sobre a política contemporânea — pode colaborar para a pesquisa em educação em tempos de incerteza, objetivando, com isso, discutir como esse processo metodológico trilhado por Hannah Arendt pode contribuir para a pesquisa em educação, tendo em vista as similaridades entre sua concepção de política — pautada na noção de natalidade e ação — e a imprevisibilidade do ato educativo. O esforço a ser empreendido é o de reconhecer e apreender o método arendtiano ali mesmo onde ele não se encontra totalmente evidente.

Por fim, o último texto, apresentado pelos pesquisadores Lucas Quirino Simões e Katiene Nogueira da Silva, fruto de pesquisa realizada no âmbito da Iniciação Científica, intitulado *Exames, trabalhos e testes: a avaliação da aprendizagem na Revista de Pedagogia (1955–1967) e na Revista da Faculdade de Educação (1975–1998)*, investiga as práticas e as representações de avaliação da aprendizagem tais como elas são evidenciadas na **Revista de Pedagogia** (1955–1967) e na **Revista**

da Faculdade de Educação (1975–1998), periódicos publicados pelo Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo. Para tanto, investiga, entre outras questões, quem eram os autores que escreviam sobre avaliação, qual era a natureza dos artigos, se os textos tinham natureza teórica, metodológica, estudos de casos ou tratavam-se de relatos de experiências e quais eram os autores citados nesses artigos. Com o objetivo de localizar referências que evidenciem práticas e representações de avaliação da aprendizagem nos periódicos, foram sendo selecionados artigos que contivessem termos como “avaliação da aprendizagem”, “exames”, “testes”, “trabalhos escolares”, “verificação do rendimento” e outros relacionados ao tema, inclusive em um período mais recuado, como nos anos de 1950.

Os Organizadores

Capítulo 1

O tratamento da ortografia em dois livros didáticos e os direitos de aprendizagem apresentados no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Juliana de Melo Lima

Yarla Suellen Nascimento Alvares

Introdução

Neste artigo discutimos sobre o trabalho com regularidades e irregularidades da norma ortográfica de Língua Portuguesa em dois livros didáticos (LD) do ano 3 do ensino fundamental.

Durante muitos anos, as discussões sobre o processo de alfabetização estiveram voltadas para o ensino centrando-se principalmente nas reflexões sobre qual seria o melhor método para alfabetizar. Os métodos tradicionais, sintéticos ou analíticos, apesar de suas particularidades, tratam a aprendizagem da escrita como um ato mecânico. O aprendiz é passivo no processo de aprendizagem e a escrita é vista como um código, ou seja, esta seria uma transcrição gráfica da linguagem oral (codificação).

A partir da década de 80 as discussões sobre a alfabetização mudam o foco da forma como se ensina para como as crianças aprendem. Ferreiro e Teberosky (1984) defendem que a escrita alfabética é um sistema notacional, ou seja, ela é dotada de propriedades que regulam seu funcionamento. Assim, algumas questões precisam ser compreendidas pelo aprendiz: o que as letras notam? Como ocorre essa notação? O que de fato as letras representam? (FERREIRO, 1985).

Até compreender o funcionamento do Sistema de escrita alfabético (SEA) a criança constrói várias hipóteses para responder as questões acima. No início do processo de alfabetização (hipótese pré-silábica) as crianças não fazem relação entre as letras e sons, para elas as palavras estão relacionadas a alguma propriedade dos objetos, nesse sentido,

elas imaginam que para escrever a palavra BOI deverá usar muitas letras porque este é um animal grande, tal aspecto é denominado pelas autoras de realismo nominal. Apenas a partir da hipótese silábica as crianças começam a pensar nas unidades sonoras das palavras, apesar de imaginar que as letras notam as sílabas e não as unidades sonoras menores (fonemas). Finalmente, no nível alfabético a criança consegue compreender como o SEA funciona.

O fato de a criança compreender o funcionamento do SEA não significa que ela esteja alfabetizada. Muitas crianças ainda imaginam que cada letra representa um único som, cometendo várias violações ortográficas. Além disso, outras crianças ainda podem dominar poucas relações grafema/fonema, trocando muitas letras o que pode dificultar a identificação da palavra por um leitor mais experiente.

Morais (1995) afirma que um sistema de notação pautado apenas no princípio alfabético, por si só, não garantiria uma transmissão de informações de forma eficaz. Sendo assim, a norma ortográfica é uma convenção social para resolver os problemas da notação alfabética. E essa norma tem que ser apreendida pela criança.

Ainda segundo o mesmo autor, os conceitos de sistema de notação alfabética e norma ortográfica têm sido tratados como sinônimos por alguns estudiosos. Porém, essa perspectiva seria inadequada. Para compreender a diferença conceitual entre notação alfabética e norma ortográfica, é importante reconhecer que a variabilidade da linguagem oral não permitiria uma notação escrita fiel e única. A notação escrita das línguas que se utilizam do sistema alfabético apresenta restrições que são próprias do sistema alfabético e outras que são fixadas pela norma ortográfica de cada língua.

A norma ortográfica da Língua Portuguesa é dotada de regularidades e irregularidades na relação letra-som. As primeiras apresentam princípios gerativos que podem ser compreendidos diferentemente das irregularidades.

Apesar de não haver uma hierarquia direta na aprendizagem das regras ortográficas é possível perceber que algumas são mais complexas do que outras e todas necessitam ser ensinadas sistematicamente, pois a aprendizagem de uma regra não geraria necessariamente a

aprendizagem de outra regra.

Além disso, não há uma determinação de qual regra deverá ser ensinada primeiro. Algumas propostas curriculares, livros didáticos e outros documentos orientam para cada ano escolar os conhecimentos, habilidades que precisam ser enfocadas.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do governo federal de formação continuada de professores do ciclo de alfabetização, 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental contemplando municípios de todo o país.

Neste programa, o material didático utilizado nas formações (cadernos com discussões em torno do currículo e ensino no ciclo de alfabetização) propõe que direitos de aprendizagem em torno dos eixos da Língua Portuguesa (leitura, análise linguística, produção de textos e oralidade) sejam garantidos no ciclo de alfabetização.

Apesar de não ser um documento oficial, entendemos que em virtude do PNAIC ser um programa nacional de formação de professores alfabetizadores consideramos importante compreender como estes direitos de aprendizagem estão contemplados nos livros didáticos, já que estes são recursos importantes no trabalho do professor e também distribuídos nacionalmente pelo governo federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No quadro de direitos de aprendizagem de análise linguística são apresentados os direitos em torno do sistema de escrita alfabética, conhecimentos ortográficos e normativos da língua. Nesta pesquisa, nosso foco de atenção será em torno dos direitos de aprendizagem de ortografia.

Assim, priorizamos nesta investigação o 3º ano, considerado o último ano do ciclo de alfabetização. O objetivo geral desse estudo é analisar as atividades contempladas em dois livros didáticos de 3º ano aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010 e 2013, de acordo com os direitos de aprendizagem apresentados no PNAIC.

A seguir abordaremos algumas discussões teóricas em torno da norma e do aprendizado da ortografia para que possamos analisar melhor os dados apresentados.

A Norma Ortográfica da Língua Portuguesa

A norma ortográfica é uma convenção social que regulamenta a escrita das palavras, como tal não tem nenhuma relação de obrigatoriedade, sendo necessária a aprendizagem da norma através de um ensino formal. “Ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo”. (MORAIS, 2002, p. 8).

A norma ortográfica do português apresenta regularidades e irregularidades. Essas últimas requerem do aprendiz uma tarefa de memorização por não haver um princípio gerativo que justifique determinada notação; as regularidades podem ser compreendidas, a partir da dedução dos princípios gerativos (regras) que as justificam.

Os casos de regularidades e irregularidades estão presentes na relação entre sons e letras. Em nossa língua as correspondências regulares podem ser de três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais (MORAIS, 1995, 1998)¹.

As relações *regulares diretas* são evidenciadas quando só existe na língua um grafema para notar determinado fonema. Por exemplo, o **p** representará sempre o fonema /p/ (**p**ato, **capa**, **chapéu**, entre outras); a mesma coisa acontece com os grafemas **b**, **t**, **d**, **f**, e **v** (**b**acia, **tatu**, **cadeado**, **café** e **velho**).

As correspondências *regulares contextuais* ocorrem quando a relação letra-som é determinada pela posição em que a letra aparece dentro da palavra. Por exemplo: o uso do **c** ou **qu**, relaciona-se ao som /k/, dependendo da vogal que forme sílaba (**c**asa, **pequeno**).

As correspondências *regulares morfológico-gramaticais* são compostas de regras que envolvem morfemas tanto ligados à formação de palavras por derivação lexical como por flexão (MORAIS, 1998). No primeiro caso, por exemplo, tais regras estão presentes sobretudo em substantivos e adjetivos: o sufixo [eza] pode ser escrito com **s** ou com

1 Como indica esse autor (cf. Morais, 1995, 1998), para analisar as regularidades e irregularidades das relações som-grafia numa língua, é necessário tomar como referência um dialeto. Em nosso caso, tomamos como modelo a idealização do que seria o dialeto de pessoas com longa escolaridade em Recife.

z, dependendo da classificação gramatical da palavra (portuguesa, pobreza). Outros exemplos são os casos dos adjetivos que indicam lugar de origem **ês** (francês); dos coletivos terminando com **l** (cafezal), dentre outros.

As correspondências som-grafia baseadas em regras morfológico-gramaticais estão presentes ainda nas flexões verbais. Por exemplo, U no final de verbos na terceira pessoa do passado perfeito do indicativo (cantou), dentre outros.

No caso das *correspondências irregulares* não existe uma regra que ajude o aprendiz a selecionar a letra que deverá ser usada. Apenas um dicionário ou a memorização poderá ajudar nesses casos (MORAIS, 1998). Como por exemplo, a notação dos fonemas /s/ (seguro, cidade, auxílio, cassino, piscina, creça, força, exceto).

As correspondências fonográficas acima mencionadas são iniciadas e consolidadas principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental e de acordo com as necessidades dos educandos novos momentos são vivenciados nas etapas seguintes.

No PNAIC, em relação à ortografia, o quadro de direitos de aprendizagem apresentado sugere que no ciclo de alfabetização sejam ensinadas as regularidades diretas, algumas regularidades contextuais e algumas irregularidades de uso mais frequente, como pode ser observado abaixo. (BRASIL, 2012, p. 36.)

Abaixo apresentaremos o quadro dos direitos de aprendizagem com foco nos conhecimentos ortográficos.

Análise Linguística: outros Conhecimentos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e Ñ em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C

Análise Linguística: outros Conhecimentos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A

Legenda: I – introduzir; A – aprofundar; C – Consolidar

Quanto às regularidades diretas, as relações vão sendo estabelecidas pela criança no momento da apropriação do SEA. Ao compreender o princípio alfabético ela deduz que cada letra representa um som e que cada som é representado por uma única letra. Nesse sentido, os grafemas que compõem esse grupo parecem estar perfeitamente ajustados à compreensão sobre a escrita atingida pela criança, mas muitas trocas de letras são feitas no momento da escrita, necessitando de atividades que permitam reflexões sobre as correspondências grafofônicas.

O domínio das correspondências regulares contextuais é mais complexo para os alunos do que o domínio das correspondências regulares diretas, pois é necessário que eles compreendam que a escrita é ortográfica e, sendo assim, não existe sempre uma correspondência direta entre letras e sons (cada letra representando um único som e vice-versa).

Como nas irregularidades não são estabelecidas regras que permitam uma reflexão, o recurso da memorização das palavras poderá ajudar na grafia das mesmas.

Diante do que foi exposto é importante discutirmos como se dá o aprendizado da ortografia considerando as especificidades da norma.

O Aprendizado da Norma Ortográfica

A forma como a notação escrita é apresentada aos alunos depende, entre outras coisas, da concepção que o educador tem em relação a ela. Ou seja, ele pode ter uma visão da notação escrita como o manejo de um código e, nesse caso, o bom desempenho do aluno estaria dependente do processo de memorização, independente da possibilidade com o trabalho reflexivo das regularidades.

Diferentemente da visão apresentada acima, concebendo a notação da escrita como um sistema de representação, o docente distinguirá o sistema alfabético da norma ortográfica (MORAIS, 1995) e verá que, para escrever “como se deve”, o aprendiz terá que compreender (e não só memorizar) muitas das propriedades da ortografia de nossa língua, a fim de segui-la.

Concebemos que a notação escrita é um domínio específico de conhecimento e como tal deve ser entendida dentro de suas propriedades. Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender o processo de aprendizagem da notação escrita como uma construção gradativa de conhecimentos. Sabemos que a criança constrói hipóteses sobre a escrita e testa essas hipóteses, porém ela também começa a perceber que existe uma convenção que limita as possibilidades ao escrever. Essa descoberta pode ser facilitada pelo professor, que vai apresentar ao aprendiz tais convenções.

Estudos apontam que não há estágios fixos no aprendizado da ortografia. Nunes, Buarque e Bryant (2001) afirmam, por exemplo, que o domínio das regras hierárquicas, que correspondem às regras do tipo contextual não envolve todas essas regras ao mesmo tempo, algumas são aprendidas mais cedo que outras.

Além disso, o domínio das regras não acontece igualmente, ou seja, o fato da criança dominar um tipo de regra não subentende o domínio de regras semelhantes, pois parece existir uma complexidade distinta entre regras, mesmo dentro do mesmo tipo, tornando algumas mais fáceis de apreensão que outras.

O estudo desenvolvido por Meireles e Correa (2005) também aponta que certos “contextos ortográficos” são mais fáceis para as crianças do que outros: são mais fáceis os “contextos” ligados tanto às regularidades contextuais como os contextos morfológico-gramaticais. As autoras explicam, ainda, que existe uma hierarquia interna nas regras ortográficas. Inicialmente as crianças consideram apenas algumas particularidades sobre elas e, à medida que vai aumentando a idade e a escolaridade, a regra passa a ser utilizada de forma mais consistente.

Essas autoras evidenciaram, por exemplo, que, em relação à nasalização diante das consoantes, as crianças tenderiam, inicialmente, a omitir o marcador de nasalização. Posteriormente, fariam uso dos marcadores indiscriminadamente, podendo utilizar, por exemplo, o ~. Após esta fase, constatariam que a nasalização em final de sílaba, diante de consoantes, é feita com o uso do **M** ou **N**. O emprego do **N** diante de consoantes apareceria primeiro, enquanto que o **M** só seria completamente adquirido em um estágio posterior.

Apresentando as Coleções Analisadas

Nesta pesquisa objetivamos analisar as atividades contempladas em dois livros didáticos de 3º ano aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010 e 2013, de acordo com os direitos de aprendizagem referente à análise linguística e mais especificamente a ortografia apresentados no PNAIC.

Para isso, adotamos a pesquisa qualitativa utilizando como método de investigação a análise de conteúdo documental dos livros didáticos. Dentre os livros das coleções priorizamos neste momento apresentar os dados referentes ao 3º ano de ambos os livros. Iniciamos as análises realizando uma leitura detalhada das diferentes partes: apresentação, sumário, orientações ao professor e as atividades propostas.

Além de ter acesso aos livros buscamos as informações contidas nos guias do PNLD de 2010 e 2013 das duas coleções selecionadas, conforme apresentamos abaixo.

Ano PNLD	Coleções	Editora	Autores
2010	Língua Portuguesa – coleção Aprendendo sempre	Ática	Claudia Miranda e Vera Lúcia Rodrigues
2013	Projeto Buriti	Moderna	Marisa Martins Sanchez

A coleção “Língua Portuguesa – coleção Aprendendo sempre” de acordo com o guia do PNLD 2010 organiza-se em unidades temáticas e é marcada por continuidade e progressão. Ainda, segundo o guia,

há uma ênfase inicial no trabalho com letras e palavras, exercícios de fixação dos conhecimentos transmitidos e desafios que levam a criança a comparar sua escrita espontânea com a convencional. As convenções do sistema e as questões ortográficas são retomadas, ampliadas e sistematizadas. No manual do professor, destacam-se as orientações ao longo das atividades, para que os alunos façam as modificações e ajustes necessários aos padrões ortográficos. (BRASIL, 2009)

O livro do 3º ano da Coleção Aprendendo Sempre se organiza em dez unidades temáticas e uma proposta de projeto a ser desenvolvido. O livro se divide em seções, das quais, a seção “Língua: reflexão e uso”, a seção “A escrita das palavras” e também a “Vamos brincar” se enquadram no nosso foco de análise, por objetivarem, segundo as autoras do livro, a reflexão sobre o uso da nossa língua, além de fazer com que o aluno pense em como as palavras são escritas, como elas se relacionam, etc.

Com aparecimento nesse terceiro volume da coleção, a seção “Vamos brincar?” foi pensada pelas autoras exclusivamente para colaborar no processo, que as mesmas chamam de “apropriação da escrita ortográfica”, tendo como objetivo o desenvolvimento de habilidades relacionadas às regularidades, a tonicidade das palavras e à acentuação gráfica.

O manual do professor do livro também apresenta um aporte teórico para o trabalho com ortografia trazendo como sugestão de leitura um texto intitulado “A norma ortográfica: uma convenção que unifica a escrita das palavras” que discute a importância da norma ortográfica e diferencia o seu aprendizado do aprendizado do SEA.

De acordo com o guia do PNL 2013 a coleção Projeto Burity

destaca-se pela articulação entre os eixos de ensino, promovida por atividades que, ancoradas em textos variados, envolvem o aluno em práticas sociais de linguagem. A proposta de alfabetização, centrada no primeiro volume, promove uma reflexão sobre as palavras, examinando suas partes orais e escritas. O trabalho reflexivo tem continuidade na forma como a obra explora as correspondências som-grafia de nossa língua, visando a ajudar os alunos a consolidarem o domínio

daquelas convenções e a se apropriarem de algumas questões ortográficas. O trabalho proposto nos eixos da oralidade e da produção de textos escritos também revela cuidados de contextualização, de progressão e de articulação com os demais eixos didáticos (BRASIL, 2012, p. 127).

Apresenta como pontos fortes da coleção o ensino da escrita alfabética e da compreensão de textos de leitura. Traz como crítica certa ênfase no ensino de nomenclatura gramatical.

Nessa coleção os livros estão organizados em nove unidades. Para cada uma são propostos dois textos de gêneros variados e atividades específicas relacionadas aos conteúdos estudados. No volume do 3º ano são encontradas cinco seções distribuídas ao longo das unidades. Após o texto 1 encontramos “Para ler e escrever melhor” e “comunicação oral”, no texto 2 aparece novamente “Para ler e escrever melhor” e “Memória visual”, “Comunicação escrita” e “Fazer arte”.

Nas seções “Para ler e escrever melhor” e “Memória visual” são propostas atividades de apropriação do sistema de escrita e das convenções ortográficas.

Para ler e escrever melhor: Nesta seção, são propostas análises e reflexões acerca dos fenômenos linguísticos. Para o trabalho com ortografia, foram selecionadas as ocorrências que frequentemente oferecem mais dificuldade.

As atividades que abrem o estudo têm o objetivo de levantar as hipóteses de escrita dos alunos. O trabalho com dicionário procura familiarizar o aluno com esse suporte, apresentando o modo como é organizado, as informações que ali podem ser encontradas e como consultá-las.

Memória visual: Nesta seção, estão reunidas as ocorrências ortográficas estudadas na unidade. São propostas atividades lúdicas que exercitam a observação e atenção. (SANCHEZ, 2011, p. 24).

Para atender ao objetivo proposto buscamos analisar as propostas de atividades identificando as convenções ortográficas contempladas nos dois volumes e após essa verificação, identificamos quais conheci-

mentos estavam contemplados conforme os direitos de aprendizagem propostos no material didático do Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa do 3º ano do ciclo de alfabetização.

Desse modo, elaboramos duas tabelas de modo a identificar o que está contemplado nos dois livros e as relações das normas ortográficas com os direitos de aprendizagem do PNAIC.

Na tabela abaixo identificamos as convenções ortográficas presentes em cada volume.

Tabela 1: Convenções ortográficas presentes nos livros analisados.

Convenções ortográficas	Livro 3º ano – 2010	Livro 3º ano - 2013
Regulares Diretas	-----	-----
Regulares Contextuais	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de R/RR - Uso do M/N/NH/ ~, para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua. - Uso do C/QU - Uso do J formando sílabas com as vogais A, O e U. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de R/RR - Uso do M/N/NH/ ~, para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua. - Uso do C/QU
Regulares Morfológico-gramaticais	-----	<ul style="list-style-type: none"> - ESA/ EZA - substantivos derivados de adjetivos e que terminam com segmento sonoro /EZA/ se escrevem com EZA. - Adjetivos que terminam com o OSO se escrevem sempre com S
Irregularidades	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do G e J antes de E e I H - Uso do H inicial X - Som do "S" e do "Z" 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso do G e J antes de E e I - Letras S, SS, C e Ç com som S - LI e LH - Som de S e som e Z com som de S - Som do X

Podemos observar na tabela acima que ambos os livros focam o trabalho da ortografia com as regularidades contextuais e irregularidades. Observamos que as regularidades diretas não são contempladas nas atividades propostas pelos livros. Esse fato pode ser explicado porque as regularidades diretas são aquelas correspondências que não impõem muitas dificuldades para o aluno. Além disso, ainda durante a apropriação do SEA o trabalho com essas regularidades já é iniciado quando o foco é o estabelecimento das relações grafofônicas.

Na coleção Projeto Buriti identificamos que aparecem também atividades envolvendo regularidades morfo-gramaticais, porém quando essas regularidades aparecem não é exigido o domínio de tais regularidades. Entretanto, nas palavras apresentadas à criança não se faz distinção entre as correspondências morfológico-gramaticais e as irregularidades.

Direitos de Aprendizagem Contemplados nos Livros Didáticos Analisados

Neste momento identificamos os direitos elencados para o 3º ano do ciclo de alfabetização relacionando-os à norma ortográfica presente nos dois livros.

	Direitos de aprendizagem: Compreensão de convenções ortográficas regulares diretas e contextuais e irregularidades	Livro 3º ano 2010	Livro 3º ano 2013
1	Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).		
2	Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de C antes de A, O, U / QU antes de E, I.	x	x

3	Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G antes de A, O, U / QU antes de E, I.		
4	Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de SA/SO/SU em início de palavra.		
5	Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G, X e J antes da A, O, U.	x	
6	Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de M e N nasalizando final de sílaba.	x	x
7	Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de E ou I em sílaba final.		
8	Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de O ou U em sílaba final.		
9	Domina as convenções ortográficas relativas ao uso de Z inicial.		
10	Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de R/RR em diferentes posições nas palavras.	x	x
11	Irregularidades mais frequentes	- Uso do G e J antes de E e I - H -Uso do H inicial - X - Som do "S" e do "Z"	- Uso do G e J antes de E e I - LI e LH - Som de S e som e Z com som de S - Letras S, SS, C e Ç com som S - som do X

De acordo com a tabela acima podemos perceber que na coleção Aprendendo Sempre são identificados cinco direitos no livro do 3º ano, tendo três focos nas irregularidades. Na coleção Projeto Buriti, identificamos quatro direitos, sendo cinco, foco nas irregularidades.

Comparando os dois livros quanto às regularidades percebemos que três são comuns nas obras: as regularidades contextuais quanto ao domínio das convenções ortográficas relativas aos usos de C antes de A, O, U / QU antes de E, I; domínio das convenções ortográficas relativas aos usos de M e N nasalizando final de sílaba; domínio das convenções ortográficas relativas aos usos de R/RR em diferentes posições nas palavras. Quanto às irregularidades identificamos que nos dois livros focam o uso do J e G antes de antes de E e I, Som do “S” e do “Z”.

Com o objetivo de discutirmos a abordagem presente nas obras de forma mais aprofundada analisaremos detalhadamente sequências de atividades envolvendo a regularidade contextual relativa ao uso do M e N nasalizando final de sílabas. De acordo com os direitos de aprendizagem apresentado no PNAIC essa regularidade deveria ser aprofundada e consolidada no 3º ano.

Os Usos do M e N nas Atividades Propostas Pelos Dois Livros Didáticos Analisados

No livro da coleção “Aprendendo sempre” tal regra é proposta na unidade dois, sendo desenvolvida em seis questões. No livro Projeto Buriti, a regra é trabalhada em duas unidades, três e nove. Na unidade 3 observamos três questões propostas, na unidade 9 são apresentadas sete questões.

Observando o manual de orientação ao professor, na coleção “Aprendendo sempre”, não há um detalhamento em relação a como o professor deve direcionar o trabalho com a regularidade contextual em estudo. Ao longo das atividades são apresentadas apenas as respostas que os alunos devem dar às questões sem nenhuma outra orientação ou informações sobre possibilidades de ampliação da discussão.

Na coleção Projeto Buriti, são apresentadas orientações para que o professor compreenda a regularidade que está sendo trabalhada, indicando sugestões de outras atividades, como o uso de jogos.

De acordo com o manual de orientações dessa coleção (p. 55), “essa ocorrência ortográfica é chamada de regular, pois há uma regra clara de uso”. Na página 120, novas explicações são destacadas, tais

como: “Em alguns casos em vez do uso do til, o som nasal das vogais é apresentado pelas letras M e N. Não ocorre nasalização com M e N no início da palavra. Em alguns casos pode ocorrer nasalização da vogal anterior ao M ou N que estará na sílaba seguinte”.

As quatro primeiras atividades apresentadas na coleção “Aprendendo sempre” conduzem o aluno a perceber a presença da marca de nasalidade, como, por exemplo, solicita que seja observada a diferença entre pares de palavras (lobo/lombo, etc); leva o aluno a perceber por onde o som “sai” quando são produzidas palavras com sons nasais; por fim, é solicitado que os alunos separem dentre um grupo de palavras aquelas que são orais e as que são nasais, além de começar a chamar atenção para a formação da sílaba com a presença dos grafemas **M**, **N** (marcam o final da sílaba) e o uso do til. Convém ressaltar, que a única palavra usada para que os alunos observem o uso do til é LEÃO.

Esse trabalho inicial é importante para conduzir o aluno a diferenciar os sons nasais dos orais, pois em fase de consolidação da alfabetização é percebido muitas vezes que os alunos apresentam omissões dos grafemas M ou N mantendo a formação silábica consoante-vogal (ex: escrevem POBO* no lugar de POMBO).

Na questão 5 solicita que o aluno observe as letras que aparecem após o **M**, mas não sugere que a criança elabore uma sistematização para o que foi trabalhado até o presente momento. E imediatamente na questão 6 apresenta a regra para o aluno e propõe uma atividade de aplicação da mesma.

Para favorecer uma tomada de consciência do aluno seria importante oportunizar uma discussão coletiva sobre o que os alunos observaram no decorrer das atividades e levantar hipóteses sobre que conhecimento poderia ajudá-los a saber quando usar o M e o N.

No livro da coleção Projeto Buriti, na unidade 9, são trabalhadas as atividades com uso do M, N e til. Traz três textos, sendo uma tirinha, um fragmento de texto literário e um texto adaptado. Inicia a seção com uma atividade de encaixe de letras para formar três palavras: samba, jantar e carvão.

Em seguida apresenta uma tirinha destacando o uso do til em duas palavras. Traz quatro questões: a primeira explora a compreensão leitora e as outras três leva os alunos a tomarem consciência sobre a

presença da nasalização marcada pelo til. Um ponto interessante da atividade é a sugestão de realização coletiva o que permite aos alunos construir e refutar hipóteses sobre a presença da nasalização.

Logo em seguida existe uma sistematização do próprio autor sobre o que é o sinal do til e o que ele marca. As questões 2 e 3 exploram as possibilidades do uso do til utilizando a formação do plural.

A partir da questão 4 é iniciada a discussão sobre o uso do M e N como marca de nasalização, porém em nenhum momento sistematiza a regra ou solicita que os alunos percebam o uso desses grafemas. Esse fato pode ser explicado porque na unidade 3 o trabalho foi direcionado para essa regularidade contextual e o foco da unidade 9 foi apresentar mais uma marca de nasalização além daquelas já estudadas (uso do til). Porém, mesmo na unidade 3 percebemos pouca exploração por meio de atividades que permitisse ao aluno a sistematização da regra.

Na unidade 3, antes do livro sistematizar a regra trabalhada, apresenta um texto e solicita que os alunos grifem as palavras que apresentam M e N depois de vogal, apenas 3 palavras aparecem no texto (tempo, embora e cansado). Na questão seguinte pede que o aluno conclua que consoante aparece depois do M e que consoante aparece depois do N.

Depois dessa atividade o livro apresenta a sistematização da regra e propõe atividades para que os alunos exercitem a regra.

Convém ressaltar que no exercício anterior o aluno só poderia concluir que antes de P e B deveria usar M e antes de S deveria usar N. A resposta das questões posteriores só poderia ser dada se o aluno observasse a regra dada pelo livro e não a partir de suas conclusões, pois o N não é usado apenas antes do S.

Considerações Finais

Esse estudo mostra que das correspondências regulares/irregulares propostas pelo PNAIC sete não foram contempladas nos livros analisados. Apesar de sabermos que esse não é um documento oficial entendemos que é uma sugestão dada por um programa de formação nacional para professores da rede municipal e estadual e,

possivelmente, terá algum impacto na prática desses professores. Além disso, os livros didáticos também são distribuídos pelo Governo Federal o que pode também interferir na prática docente.

Esse estudo nos revela, também, que os livros didáticos ainda não apresentam de forma sistemática um trabalho que valorize as especificidades da norma ortográfica, apesar de ambos os manuais assinalarem que o trabalho com ortografia nos livros abarcará uma maior reflexão, quando analisamos mais detalhadamente as atividades apresentadas ao longo das obras, observamos que o tratamento ainda privilegia atividades com pouca reflexão que favoreçam a tomada de consciência da regra pelo aluno.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1 : unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

LOPES, Angélica Carvalho; MIRANDA, Cláudia; RODRIGUES, Vera Lúcia. Coleção - Aprendendo sempre (doravante AS). São Paulo: Ática, 2010.

MEIRELES, E.S. CORREA, J.. Regras Contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Criança. Psicologia Teoria e Pesquisa. Vol. 21. n 01 Brasília. Jan/Abr 2005.

MORAIS, A. G. de Representaciones Infantiles sobre la OrtografíaDel

Português. Tese de doutorado na Universitat de Barcelona para obtenção do título de doutor. 1995. P. 1-292.

MORAIS, A. G. de Ortografia: Ensinar e Aprender. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A.G (Org.). O aprendizado da Ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NUNES, T., BUARQUE, L., BRYANT, P. Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: Teoria e Prática. 4ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

SANCHEZ, Marisa Martins (org). Projeto Buriti: português. São Paulo: Moderna, 2011.

Capítulo 2

Os instrumentos de participação social na escola: mecanismos de controle ou gestão democrática

Ílgrici Maria de Lima Maranhão

Introdução

As reflexões aqui apresentadas são resultantes de uma pesquisa que tinha como objetivo compreender de que maneira os Conselhos Escolares atuam de forma a materializar a Gestão Democrática nas escolas da rede municipal do Jaboatão dos Guararapes, município da Região Metropolitana do Recife.

Partimos da compreensão de que a análise do papel dos conselhos escolares para o processo de democratização da gestão da educação pública implica, inicialmente, em compreender que a gestão democrática abre possibilidades para o controle da sociedade civil sobre a política educacional, que exige, por sua vez, a participação de professores, pais, alunos, funcionários e comunidade na gestão da escola e da educação. Segundo Cury (2000) a gestão da educação no Brasil tem nos conselhos de educação um dos principais componentes. O autor aponta que desde o império eles existem e começaram a ser tratados do ponto de vista legal, sendo admitidos, em documento normativo, a existência de órgãos colegiados nos sistemas educacionais.

Para situar a questão, precisamos apresentar o contexto do surgimento das políticas públicas educacionais, enquanto política social, que se inscreve a partir de um conjunto de elementos, dentre os quais destacamos as pressões sociais, a prospecção de demandas e de conquistas sociais e expressam a correlação de forças presentes na sociedade.

No Brasil, as orientações de Políticas Educacionais, originadas pelos acordos estabelecidos com os organismos internacionais de financiamento (FMI, Banco Mundial, BID), a partir do final dos anos

80, apontam em seu discurso, para a construção de um ambiente escolar mais democrático, através de propostas que incorporem ideais como autonomia, participação, descentralização financeira, formação continuada, parcerias, entre outros, encontrados nas normatizações referentes ao sistema educacional brasileiro.

Nunes (2006, pg.7) aponta que algumas dessas políticas têm caráter quase sempre compensatório em sociedades capitalistas, não combatendo as “causas geradoras dos problemas” ao passo que se concentram em seus efeitos, além do que, em sua grande maioria, não possuem continuidade. “Cada governante no poder muda as prioridades, não permitindo assim a concretização de seus efeitos sobre a realidade”. Dessa forma, compreendemos que a política de democratização da gestão escolar incide sobre um paradigma de administração hegemônico, com o intuito de combater a centralização dos processos decisórios. O que irá se constatar ao longo de diferentes estudos (WERLE 2003), PARO (1996, 1999, 2000, 2002), SCHLESENER (2007), é que a participação social não ocorre de fato, sendo uma participação condicionada a uma questão financeira.

Nessa mesma perspectiva sobre a participação, a constituição de 1988 considera os municípios como entes federativos autônomos e a LBD nº 9.394/96 determina que a gestão democrática seja um dos princípios que deve reger o ensino, dispondo no artigo 14 que “os sistemas definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II- participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Quanto à análise da participação na sociedade brasileira pode ser apresentada através do surgimento dos movimentos sociais, principalmente os ligados à educação, sobretudo na década de 1980 quando estes tinham como motivo de luta a ampliação da participação nas decisões referentes ao sistema educativo e na implementação de políticas e programas para a educação pública do país.

Nesse contexto, a ideia de publicização emerge como um movimento que defende uma visão diferenciada da democracia, a qual consiste em ampliar a organização e materialização dos mecanismos de

participação e suas formas de atuação dentro e fora do Estado, a fim de tornar mais dinâmico os instrumentos de participação social para que ela assuma um caráter cada vez mais representativo, especialmente, para as camadas da população que historicamente ficaram a margem dos processos decisórios.

Portanto, nessa perspectiva, o processo de publicização denota a luta por uma mudança da tendência histórica de subordinação de camadas da sociedade civil frente ao Estado, através do fortalecimento da democracia, mecanismos de organização e de representação dos interesses coletivos na esfera pública, de modo que entendemos este espaço como essencialmente político, marcado pela relação entre as forças divergentes presente na sociedade e que não podem deixar de ser percebidos nas análises que envolvem a questão da participação social em qualquer organização social, inclusive na escola.

Demo (1986, p. 18) afirma que a participação é conquista, portanto, significa que é processo, “no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se refazendo”. Desse modo, ressalta o autor, a participação não pode ser compreendida como dádiva, nem como concessão entendendo que:

Como dádiva, porque não seria produto de conquista, nem realizaria o fenômeno fundamental da autopromoção; seria de todos os modos uma participação tutelada e vigente na medida das boas graças do doador, que delimita o espaço de participação. [...]. Como concessão porque não é fenômeno residual ou secundário da política social, mas um dos eixos fundamentais; seria apenas um expediente para obnubilar o caráter de conquista, ou esconder, no lado dos dominantes, a necessidade de ceder. (DEMO, 1986, p. 18).

Convém ressaltarmos que a luta pela participação deve ser aliada à luta “pela autonomia no seio da própria sociedade, portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa” (GADOTTI, 2010, p. 46). Levando as colocações acima para a escola e suas relações com a democracia, entendemos que a participação deve ser direcionada para a construção de relações sociais que superem as

relações centralizadoras e autoritárias existentes em nossa sociedade, não apenas no âmbito das instituições escolares, mas em todos os órgãos e nas relações entre os sujeitos em todas as camadas sociais.

Portanto, compreendemos que não basta enfatizar a participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou em outros mecanismos de gestão da escola com caráter democrático, mas compreendê-la enquanto um espaço de participação, construção da autonomia, descentralização do poder e exercício de cidadania de forma que nessa perspectiva, ela se torna não apenas um princípio e sim um objetivo que deve ser buscado e aprimorado cotidianamente, não apenas nas escolas, mas nas diversas esferas da sociedade, uma vez que a população é “chamada” a participar em várias instâncias. Entretanto, nem sempre a escola está preparada para essa participação, considerando que o modelo adotado pelos sistemas públicos é revestido de características hierarquizadas e centralizadoras, embora disfarçadas de caráter descentralizador.

Nosso trabalho visa analisar de que forma os mecanismos de participação social na escola materializam a autonomia ou mantém o controle dos processos decisórios, respeitando os conflitos e promovendo a criação de espaços democráticos. Para tanto, estaremos apresentando alguns dos dados obtidos em nossa pesquisa.

Autonomia, Democracia e Participação na Escola.

Pensar uma instituição escolar pública, gerida dentro de princípios democráticos remete-nos a perceber um ambiente promotor de espaços para participação social. A constituição de organismos coletivos de gestão se posiciona como pretensa solucionadora de diversos problemas, mas pode incorrer em outro problema: pautar-se na ideia de que a participação das pessoas na gestão da coisa pública é meramente técnica.

Por anos, a educação sustentou-se nos conceitos da administração¹ para dar significado à direção escolar, abalizado por um paradigma que envolvia o ato de dirigir uma escola mediante a lógica fordista,

1 Voltadas para a administração de empresas e do trabalho.

do sistema capitalista. Sobre isso, Luck (2006) ressalta que, devido às mudanças que ocorreram ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade brasileira e das diversas mobilizações sociais que requereram a participação democrática nas políticas organizacionais, surge a necessidade de mudança de paradigma, passando do entendimento de administração escolar, para a concepção de gestão educacional. Esta mudança de paradigma não resultou na substituição da administração pela gestão, mas em um novo entendimento de organização educacional, que surge com a finalidade de “[...] superar as limitações de enfoque fragmentado, simplificado e reduzido. Para ser efetiva, a gestão baseia-se na administração e a propõe como uma dimensão e área da gestão que possibilita o bom funcionamento das demais dimensões.” (Luck, 2006, p.53).

Diante da colocação da autora podemos compreender a democracia² como um regime de governo no qual o poder de tomar importantes decisões políticas está com os cidadãos, que são os componentes da sociedade. É ao povo ou à comunidade a quem cabe discutir, refletir, pensar e encontrar soluções e intervenções para os seus próprios problemas. Na escola, não é diferente, tendo em vista a constituição dos mecanismos de participação que se materializam através dos princípios de democratização da gestão.

Faz-se importante acrescentar que a democracia “não é um fim em si mesma, mas sim um influente e imprescindível instrumento para a constituição da cidadania, da justiça social e da liberdade compartilhada. Ela é a garantia do princípio da igualdade irrestrita entre todas e todos” (Cortela, 2005, p. 146).

Porém, mesmo diante da legislação, percebemos que há elementos necessários para constituir-se avanços que representem conquistas na construção de uma sociedade democrática. Prova disso é que vivenciamos situações nos ambientes escolares que expressam muitas contradições existentes no processo de gestão escolar democrática entravando o processo de participação social.

2 Compreendemos a polissemia com relação a uma definição do conceito de democracia de forma que optamos por apontá-la como governo do povo, após as várias leituras sobre o tema.

Outro elemento constitutivo da democracia nas escolas é a autonomia. O contexto educacional vem construindo, gradualmente, a autonomia frente às necessidades impostas pela comunidade escolar ou local. Autonomia passou a se constituir a palavra de ordem para a construção de uma escola democrática. Essa autonomia se dá, não simplesmente porque foi normatizada pelo governo, mas, sobretudo, porque está sendo construída no dia-a-dia por todos os educadores e comunidade.

Neste contexto, a autonomia se constitui como um princípio de gestão quando oportuniza a participação na tomada de decisões, fomentando a avaliação dos resultados e direcionando o olhar de todos os atores envolvidos nesse processo para o planejamento das ações, atividades e projetos a serem desenvolvidos pela escola.

É importante salientar que ao apontarmos a autonomia da escola como elemento necessário para a democratização da gestão, não estamos nos referindo a um grupo apenas como detentor deste aspecto. Não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. Neste caso, a autonomia é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa ou interna), dos quais se destacam: o governo os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local (BARROSO, 1996, p. 186).

Assim podemos compreender que a autonomia se fundamenta na interação de todos os indivíduos representantes da comunidade escolar e local que se reconhecem³ como atores fundamentais na tomada de decisões coletivas, de forma que a construção da gestão democrática exige que elementos como a descentralização e a autonomia não sejam apenas prescrições legais. Neste sentido, é necessário rompermos com as estruturas burocráticas, centralizadas e verticalizadas dos órgãos que planejam e executam as políticas de educação, ou seja, é preciso “uma profunda alteração dos organismos ligados à educação: federais, estaduais e municipais” (SPOSITO, 2002p. 50).

3 Retomamos aqui a ideia de pertencimento e do reconhecimento que os sujeitos sentem quando realmente tomam parte do processo decisório na escola, entendendo que a participação promove estes sentimentos de reconhecimento.

O Papel dos Colegiados Escolares na Materialização da Gestão Democrática

Partindo da compreensão de políticas públicas como a ação do Estado enquanto provedor das ações que melhoram a vida da sociedade e que estas se materializam em programas e obras realizadas pelo Estado, determinando como os recursos serão usados para o benefício de seus cidadãos, podemos afirmar que as políticas públicas dão visibilidade ao Estado e representam a materialidade da intervenção do Estado ou o Estado em ação. (AZEVEDO, 1997, p.5).

Na educação, as políticas públicas se voltam para a elaboração de proposições que irão delinear as configurações acerca do funcionamento, da estrutura administrativa, do currículo, entre outros aspectos que se fazem necessário para o sistema educacional, de forma que a gestão democrática se constitui em uma política pública relacionada à administração escolar e educacional visando à descentralização da gestão e promoção uma maior participação social na escola.

Compreendendo a importância dos estudos voltados para a democratização da gestão escolar e partindo da premissa de que o nosso estudo buscou identificar as formas de constituição da gestão democrática, tendo como unidade de análise escolas públicas de Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana do Recife, através da atuação do Conselho Escolar, consideramos importante compreender como esse mecanismo se materializa no sistema educacional.

Entendemos que, assim como em todo o Brasil, Pernambuco sofre a influência do processo de redemocratização ocorrido na década de 1980. O Estado, no ano de 1989, promulga sua Carta Magna, onde no Capítulo II, artigos VI e VII, constam, respectivamente, que a educação se dará através do pluralismo de ideias e gestão democrática nas escolas públicas.

A nosso ver, a colocação dos elementos “pluralismo de ideias e gestão democrática nas escolas públicas” aponta uma forte influência dos movimentos pela democratização, os quais acabam por culminar em transformações no campo educacional, que voltam-se para a

abertura de espaços onde a sociedade estivesse “controlando” os aparelhos do Estado, de forma que esse espaço não consistiriam apenas em promotores de uma mudança de cunho gerencial, mas viabilizadores da materialização da participação, que era um dos anseios da sociedade à época.

Luck (2010, p.64) aponta essa transformação como uma mudança de paradigma que suplantava os seguintes aspectos do sistema de administração gerencial: a) a óptica fragmentada, divulgada pelo paradigma da administração; b) a limitação da sua responsabilidade; c) a centralização da autoridade; d) a burocratização e hierarquização; e) a ação individual. A superação dos paradigmas da Administração é colocada por Vaz (2006, p. 2) como algo que deve estar disposto entre os objetivos de um governo que se comprometa com a solidificação da democracia, entendendo que democratizar a gestão da educação requer, fundamentalmente, “que a sociedade possa participar no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução, através de mecanismos institucionais”.

Esta presença da sociedade representa mais que a materialização das lutas. Significa a inclusão e incorporação de categorias e grupos sociais envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo, e que, normalmente, estão excluídos das decisões (pais, alunos, funcionários, professores). Ou seja, retira dos governantes e dos técnicos o monopólio de determinar os rumos da educação, seja no âmbito federal, estadual ou municipal.

Ainda segundo Vaz (2006, p. 2), não deveria ser difícil mobilizar profissionais, pais e alunos para estar integrando o cotidiano da escola, isso por ser a educação uma política de grande visibilidade que atinge diretamente grande parte das famílias e sobre isso, concordamos com o autor que afirma que

É necessário que os mecanismos de democratização da gestão da educação alcancem todos os níveis do sistema de ensino. Devem existir instâncias de participação popular junto à secretaria municipal de educação, junto a escolas e, onde for o caso, em nível regional.

Também é possível imaginar instâncias de participação especializadas, correspondentes aos diferentes serviços de educação oferecidos (creches, ensino de primeiro e segundo graus, alfabetização de adultos, ensino profissionalizante). Em qualquer instância, os mecanismos institucionais criados devem garantir a participação do mais amplo leque de interessados possível. Quanto mais representatividade houver, maior será a capacidade de intervenção e fiscalização da sociedade civil. (Vaz, 2006, p.2 grifos nossos).

Corroborando com a ideia de participação apresentada anteriormente, entendemos que os processos de participação não acontecerão apenas através da promulgação de leis e abertura de espaços, mas sim com o engajamento da sociedade nessas instâncias (MARQUES, 2007). É dessa forma que, ao analisar a importância do papel dos Conselhos Escolares na construção de uma gestão democrática, percebemos aspectos interessantes que apontam para o desafio de envolver sujeitos, tendo em vista que a gestão democrática, apesar de ser central discussões atuais, é algo recente.

Esse esforço para a percepção sobre como os Conselhos Escolares atuam enquanto mecanismos de participação social materializando a gestão democrática escolar, nos indica elementos que se fazem necessário para a compreensão do processo democratizante da gestão de órgãos públicos, especificamente em nosso caso, a educação, tendo em vista que mesmo havendo a promulgação dos mecanismos de participação na forma da lei, ainda se apresenta de forma incipiente, existindo entraves para a consolidação da mesma na escola.

A Participação na Gestão da Escola: um Elemento da Democratização.

Remetendo o nosso estudo especificamente ao órgão colegiado denominado de Conselho Escolar⁴, compreendemos existir uma

4 O Conselho de Integração Sócio – Educativo, denominação utilizada no município estudado, é o órgão colegiado formado por representantes de

diversidade de entendimentos acerca deste e que essa complexidade quanto ao seu entendimento implique no surgimento de alguns obstáculos para o seu funcionamento.

Em nosso estudo, percebemos que muitos dos atores percebem o órgão não enquanto um mecanismo gestor da escola, mas sim um instrumento de caráter financeiro. Contudo, entendemos que, por mais que exista o viés financeiro nas ações que devem ser desempenhadas pelo Conselho, eles não se resumem a um órgão financeiro. Estas são, porém, as demandas mais percebidas pelos seus atores que colocam a necessidade da existência do órgão como condição para o recebimento das verbas destinada ao aprimoramento das condições do processo de ensino aprendizagem.

Compreendemos que a criação das Unidades Executoras, teve como finalidade promover a descentralização da gestão dos recursos, através do empenho da comunidade local na superação dos problemas vivenciados pela escola. Nesse caso, a participação no programa de repasse de verba se constitui em uma participação de caráter funcionalista, ou seja, a transformação dos Conselhos Escolares em Unidades Executoras buscava instituir um padrão institucional, delegando a responsabilidade da gestão dos recursos públicos descentralizados para uma instituição de natureza privada.

Diante do panorama colocado, as impressões dos conselheiros com relação ao CISE6 nos apontam um sentimento de apatia pelo processo de participação, o que nos leva a questionar o formato do órgão, sua constituição e organização na escola.

Sobre esta apatia, Brito (2003) conclui em seu estudo que esse sentimento/comportamento se consolidou na maioria das sociedades democráticas pela decepção com as políticas que ao longo dos anos apenas estigmatizou parte da população deixando esses sujeitos à margem das políticas públicas, sem espaço de luta ou de participação. O autor indica ainda que “o caminho para superar a apatia é o vários segmentos atores da escola. Tem como papel gerir a escola de forma compartilhada com o gestor eleito pela comunidade. O órgão colegiado é um dos instrumentos de gestão democrática apontados ainda como mecanismo de participação social na escola. Além do papel gestor, o Conselho também é um órgão fiscal, deliberativo e administrativo.

fortalecimento dos espaços participativos fomentando o combate às práticas excludentes e autoritárias”.

Assim, entendemos que no desafio de combater práticas excludentes, manipuladoras e de caráter hierárquico, a escola não pode ser considerada um local neutro, de aquisição de simples conhecimentos (Marques, 2007, p. 59), mas de aprendizado outros, como a prática da democracia, prática esta que ocorre mediante a implantação dos mecanismos de participação.

E nesse sentido, a autora aponta que os intercâmbios que ocorrem no cotidiano escolar ocasionam mudanças no pensamento, sentimentos e conduta da comunidade escolar, construindo identidades e destituindo o sentimento de apatia. Nesta perspectiva, podemos considerar a participação no Conselho Escolar como um elemento construtor da identidade dos sujeitos da comunidade escolar conforme aponta Marques (2007) percebendo que o Conselho Escolar ao ser instituído como espaço democrático, materializa o entendimento de que cada sujeito/ator da escola tem direito a estar integrado nos momentos decisórios e não apenas consentir com as decisões tomadas previamente, conforme algumas práticas encontradas durante o nosso estudo. Essa prática de tomar as decisões previamente sem consulta do Conselho e levá-las ao colegiado apenas para sanção da mesma, não se constitui em uma prática democrática e distorce o significado da participação (MARANHÃO, 2010).

Assim como a importância do órgão colegiado de gestão voltada para o aspecto financeiro não pode ser negada, a relevância deste mecanismo como responsável pelas deliberações referentes à escola, seja para questões pedagógicas ou administrativas também não pode ser desconsiderada, conforme podemos perceber na fala de uma gestora que coloca que “É preciso pensar o Conselho Escolar de forma diferente. Percebendo que os entraves estão no fato de as pessoas não desejarem participar, encontramos um obstáculo maior que remetermos o órgão apenas à questão financeira, limitando sua ação.”

Diante da fala da gestora, compreendemos que a atuação do Conselho vai para além das questões financeiras como coloca o material do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares que aponta que:

Não é possível criar conselhos escolares no Brasil esquecidos que, em cada unidade de ensino onde se pretende criar um Conselho Escolar, há indivíduos providos de suas individualidades. São essas individualidades, que precisam comprometer-se mutuamente com a defesa do Conselho Escolar enquanto um espaço de diálogo, de convivência da diferença e fomentador de uma educação humanizadora. Portanto, não é por ter “vontade de fundar” um Conselho Escolar que uma pessoa está provida do direito de impor a alguém que crie e participe do mesmo. As raízes profundas de um Conselho Escolar germinam no interior das pessoas que têm necessidade de melhorar a escola do seu filho, ou de educadores que acreditam nas pessoas que educam. É preciso saber dos aspectos legais, da história e do sentido que o Conselho Escolar assume enquanto uma estratégia para efetivar um projeto de educação que contribua com educadores e educandos, para realização de sua vocação ontológica, melhorando como ser humano. (PROGRAMA DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES, 2009)

A compreensão sobre as atribuições do Conselho Escolar está relacionada ao que entendemos sobre participação e como esta permeia nossa convivência em ambientes coletivos como a escola. Neste sentido, um aspecto interessante, levantado durante o nosso estudo aponta para a fragilidade da cultura democrática nas escolas, uma vez que muitos dos conselheiros se percebem apenas como alguém que não necessita expor sua opinião diante dos demais componentes por estes possuírem certo grau de conhecimento. Neste sentido, intuímos que durante anos foi-se disseminado um discurso de que pais e/ou alunos não possuíam conhecimentos específicos acerca da dinâmica da escola e que, por esse motivo, não podiam opinar, interferir ou influenciar nenhuma decisão na escola. Também podemos corroborar essa afirmação através da fala dos representantes abaixo quando colocam que:

Eu sei que o CE é o órgão que recebe e gasta o dinheiro da escola. Mas, a verba quando chega a gente se reúne e decide como gastar o dinheiro com o que a escola tá precisando. Geralmente a diretora, que conhece melhor a escola, diz para a gente o que a escola tá precisando e a gente libera a compra. Mas, o CE é para resolver os problemas mesmo e gasto de dinheiro não é problema...é? (Representante dos pais – G2)

A fala dos conselheiros nos aponta uma forma arbitrária e hierárquica que ainda persiste nos mecanismos de participação da escola. Entendemos que essa atitude arbitrária e autoritária suplanta o ideal de participação proposto pela Constituição Federal de 1988 que define o Brasil como um Estado Democrático de Direito, criando um novo paradigma de gestão pública que visa estimular a participação popular, a qual deve ser entendida como o exercício pleno da cidadania, exigindo dessa forma, a conscientização do indivíduo com relação ao seu verdadeiro papel na busca pela melhoria do bem estar social.

Entendemos que a finalidade do Conselho é o compartilhamento do espaço democrático e à medida que esse não se concretiza, perde seu objetivo principal como colocado em diversos documentos normativos da educação. Dessa forma, podemos afirmar que adoção de práticas participativas que materializam a gestão democrática devem agregar de fato todos os sujeitos nos processos de participação. Essa ideia é corroborada por Marques (2007, p.75) quando a autora afirma que a gestão democrática não é instituída através de leis ou normatizações, mas sim se constrói através das práticas das pessoas, acontecendo de forma diferenciada justamente por este aspecto.

Numa das falas da gestora participante da pesquisa, percebemos que os Conselheiros voltam seus questionamentos para interesses dos seus pares, enquanto que na verdade, deveriam refletir sobre o coletivo como a mesma coloca:

Na minha escola, eu tenho muitos conflitos dentro do Conselho Escolar. Isso por que cada segmento quer defender seus interesses. Isso quer dizer que o Conselho é ruim? Que não

podemos deliberar em prol do que é melhor da escola? Não! (pensando) O que os conflitos representam, são as lutas coletivas e o entendimento de que precisamos nos articular de forma coletiva. No Conselho é preciso ainda ser melhor trabalhado o fato que não pode prevalecer a vontade de ninguém, mas a decisão do conjunto. (Diretora G1)

No entanto, o órgão colegiado, em sua autonomia, requer o entendimento de que o seu funcionamento volta-se para compartilhamento da gestão envolvendo conflitos e divergências de opiniões, e que estes precisam ser tratados como elementos inerentes ao processo democrático. Na fala da gestora, apontamos para o aspecto de que as lutas individuais ainda prevalecem sobre as lutas coletivas e atentamos para o fato de que diante de um esclarecimento sobre a necessidade de uma maior percepção sobre a democracia e o espaço que se constitui de todos, o Conselho Escolar poderia atuar de forma a materializar o exercício da democracia na escola.

Sobre esses conflitos existentes na prática democrática Mouffe (2003) aponta que o mesmo fortalece o trabalho em conjunto e a autonomia do órgão colegiado. Vale destacar que embora tenhamos percebido os conflitos como um dos obstáculos à materialização da gestão compartilhada, existe exemplos que denotam o contrário e expressam a possibilidade de consolidação de uma gestão democrática com a participação de diversos segmentos também apresentados durante nossa pesquisa.

Através da fala dos sujeitos do nosso estudo, entendemos que essa escola mediante os possíveis conflitos que possam ocorrer, tenta fomentar a organização de um Colegiado democrático favorecedor daquilo a que se propõe o Conselho Escolar. A nosso ver, as diferenças que se estabelecem estão relacionadas à cultura democrática, tendo em vista que essa se constrói nas relações entre os sujeitos. Marques (2007) aponta que a cultura política insere-se em um processo de mudanças no cotidiano da escola, tendo em vista que esse ambiente possui uma dimensão política.

Finalizando

Considerando o processo de democratização da escola pública é que tentamos ao longo desse estudo refletir sobre a dinâmica do Conselho Escolar para a sua construção e materialização nas escolas da rede de ensino do município de Jaboatão dos Guararapes. O histórico educacional desse município vem apresentando reformulações que decorrem do panorama nacional com a promulgação da carta magna de 1988 a qual institui a “gestão democrática do ensino público na forma da lei” como princípio da educação.

Entendemos que a instituição da gestão democrática nas escolas públicas se constituiu em um processo histórico de lutas e conquistas que culminou na promulgação da legislação, em âmbito nacional, estadual e municipal, que a institui como princípio da educação, particularmente a educação pública. Compreendemos que esses ideais foram se estendendo aos municípios dando-lhes o direito de organizarem os seus sistemas de ensino, como em Jaboatão, aonde o SME foi institucionalizado através da lei municipal nº 267 de 14 de setembro de 2004, tendo no Título IV, com os artigos 10 e 11 especificamente referências sobre a gestão democrática nas escolas públicas do município.

Conforme vimos em nosso estudo, a atual gestão do município de Jaboatão vem adotando práticas de maior abertura à população do município. Conseqüentemente, a população tem sentido uma maior promoção de espaços para debate e reflexões acerca da vida do município e tem participado ativamente da busca por soluções dos problemas da cidade.

Ao analisarmos o discurso dos sujeitos sobre os Conselhos Escolares percebemos que a maioria das falas evidencia a percepção de que a principal atividade do Colegiado é a gestão financeira. Dessa forma, entendemos que alguns sujeitos percebem o Conselho não como um espaço democrático de discussão, reflexão e tomada de decisões, mas sim como instância responsável pelas questões financeiras.

A esse respeito, observamos uma disparidade entre os discursos de alguns sujeitos e os que se materializam nas leis, levando-se em conta que a maior parte dos participantes dos grupos focais entendem as funções e responsabilidades do Conselho, participam das formações, mas não questionam o direcionamento das ações do colegiado ao aspecto financeiro em detrimento da participação de todos, ao passo que em alguns momentos apontam a tomada de decisão como algo realizado apenas por professores e gestores.

Percebemos que esse comportamento origina-se do sentimento de apatia, que se coloca como um empecilho ao exercício dos Conselhos. Esse desinteresse ocasiona uma desarticulação entre as instâncias responsáveis pelo sistema de ensino e conseqüentemente gera um “círculo vicioso” de ações individualistas e voltadas para interesses próprios.

Os contextos que reiteram o entendimento de que os sujeitos ligados às instâncias locais não estão ansiosos por participação quase sempre omitem a precariedade das condições para que a ação colegiada transcenda os limites da escola, levando o Conselho Escolar e as demais instâncias de participação a limitarem suas responsabilidades às questões financeiras da escola. Isso pode ser corroborado pelo fato de que muitos dos nossos sujeitos apontam com muita clareza as dificuldades de participar do Conselho e destacam o compromisso e o tempo para participar das reuniões como se essas existissem constantemente. No entanto, outros sujeitos apontam que há poucas reuniões dos Conselhos, havendo urgência na maioria das vezes quando a verba chega.

Constatamos também que essa falta de articulação e acompanhamento das ações do Conselho fere o exercício da autonomia do órgão, uma vez que não há uma prática sistemática de diálogo que auxilie o entendimento de como o Conselho vem trabalhando na escola para consolidar a gestão compartilhada.

Ao início de nosso estudo nos questionávamos sobre as possíveis razões que ocasionavam a apatia em um contexto onde existem diversas formas de participação. Encontramos alguns pontos que ora originam esse sentimento, ora nutrem o desinteresse já existente e ora encaminha para a fragilidade do processo de participação. Entretanto,

não podemos deixar de nos preocupar com as ações que estão sendo direcionadas para amenizar a aversão que vem se estabelecendo com relação aos processos de participação.

Percebendo que a gestão democrática, a participação e os conselhos escolares ainda estão nos centros das discussões e refletimos sobre forte relação do Conselho com o caráter financeiro da escola. Entretanto, este caráter não poder ser a única atividade inerente ao órgão colegiado.

A criação dos Conselhos Escolares não nasceu da necessidade das escolas e comunidade se articularem para o exercício democrático. Deduzimos por esse motivo os sujeitos ainda mantenham-se distante desse mecanismo. Essa ação da comunidade em busca da consolidação dos processos participativos pode ser um meio de exercício democrático e de conscientização da comunidade de seu papel na vida da escola, originando o desenvolvimento de uma cultura democrática.

A democracia, como afirma Paro (2002), não é algo que se concede a outro. É um processo que se realiza e se constrói através de mecanismos voltados para a democratização e um dos primeiros passos nesta direção é a busca pelo conhecimento crítico da realidade existente e a busca de meios para a sua superação que se dá através da participação no processo de tomada de decisão, por meio da reflexão da realidade da escola e aprofundando a qualidade do ensino com a formação de sujeitos políticos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Janete M. L de. A educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 1997.

BRITO, Walderes Lima de. Superação da apatia política pela valorização de novas práticas de participação cidadã. [S.l.]: (2003). Disponível em: <www.ucg.br/ucg/ser/ArquivosUpload/1/file/Artigos/.../superacao_apatia.pdf> Acesso em: 10 jan, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. BORDIGNON,

Genuíno (Elab.). Brasília: MEC, SEB, 2004.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. Prefeitura Municipal do Jaboatão dos Guararapes. Lei Orgânica Municipal do Jaboatão dos Guararapes. 1996.

LUCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. Série Cadernos de Gestão Vol. III. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. OS CONSELHOS ESCOLARES E A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Agosto de 2011.

MARQUES, Luciana Rosa. A descentralização da Gestão Escolar e a Formação de uma Cultura Democrática nas Escolas Públicas. Recife: Editora Universitária UFPE, 2007.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. Revista Política e Sociedade. n. 03. Out. 2003 – p. 11- 26.

NUNES, Débora. Por uma pedagogia da participação popular. Organizações e Sociedade. v. 6, n.16. Salvador: EAUFBA, 2006.

PARO, V.H. Administração Escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1996.

_____ Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã, 1999.

_____ Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2000.

_____ Escritos sobre a educação. São Paulo: Xamã, 2002

SCHLESENER, Anita Helena. Gestão Democrática da Educação e Formação dos Conselhos Escolares. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. p. 177-189.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: Gestãodemocrática. BASTOS, João Batista (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.z

VAZ, José Carlos. Gestão Democrática da Educação. Revista eletrônica Fundação Perseu Abramo (2006) – Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/formacao/pt-no-parlamento/textos_Publicacoes/gestao-democratica-da-educacao> Acesso em: 10 jun 2010

Capítulo 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A profissionalização e a profissionalidade docente. Contributos para uma análise do estado da arte a partir do 18º EPENN e do 19º EPENN

Magna Sales Barreto

Clarissa Martins de Araújo

Introdução

O presente artigo busca analisar as produções acadêmicas apresentadas em sessões de Comunicações Orais do 18º e 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN). O interesse por este levantamento de estado da arte está voltado para a relevância de se discutir a profissão docente num contexto atual, destacando-se a emergência de pesquisas sobre a profissionalização docente, e também, perceber como este debate se faz presente nas pesquisas desenvolvidas no Norte-Nordeste de nosso país.

Sabemos da complexidade de variada natureza que envolve a proposição de discutir a produção acadêmica, colocando-a, até certo ponto, em questão. Por isto, afirmamos que este estudo não se trata, de questionar a pertinência dos objetos investigados, nem uma intromissão na liberdade acadêmico-científica dos investigadores ao invés, com o intuito de conhecer um pouco do campo da formação de professores.

Nesse sentido, as pesquisas denominadas de “estado da arte” têm como propósito o mapeamento, a discussão e a reflexão sobre a produção do conhecimento numa determinada área, dessa forma não se configuram apenas como um levantamento de informações. Tais pesquisas apresentam a descrição da produção acadêmica e científica sobre determinado tema e, no seu desenvolvimento, buscam elucidar quais os conhecimentos/áreas/ perspectivas de investigação vem sendo privilegiadas ou omitidas em determinado campo, suscitando questões

sobre os porquês dos privilégios ou dos silenciamentos de temáticas e, além disso, possibilita o direcionamento de novas pesquisas.

O EPENN é um dos encontros de pesquisa em Educação do Norte e Nordeste mais importantes do país realizado bianualmente que vem se mostrando, ao longo dos mais de 20 anos de sua realização, como o principal instrumento de divulgação e trocas de experiências de pesquisas entre os pesquisadores em educação nas regiões Norte e Nordeste do país. Tem como um de seus objetivos de fortalecer os Programas de Pós-graduação e socializar a pesquisa e a produção intelectual voltada para a área da Educação. Está vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e ao Fórum de Programas de Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste (FORPRED-N/NE).

E a cada ano ampliam-se o número de trabalhos apresentados no evento, consolidando-se, dessa forma, pela sua abrangência como um encontro de importante relevância segundo avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

O 18º EPENN ocorreu no Estado de Alagoas no mês de julho no ano de 2007, no qual foram inscritos 1.609 trabalhos de comunicação oral e de pôsteres, cuja temática geral foi *"Inovações, desafios e resultados: Política de Ciência e Tecnologia e Formação do Pesquisador em Educação"*, envolvendo cerca de 2.500 participantes entre eles alunos de pós-graduação, graduação, bem como professores que atuam em diversos seguimentos de ensino. O 19º EPENN teve como tema central: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social. Esta se constitui uma temática de grande relevância, haja vista que contempla a discussão de problemas sociais da atualidade. Assim, foram propostas discussões, reflexões e debates para pensar uma questão que é de direito de todos e a luta pela educação de qualidade.

No presente encontro, as comunicações orais se dividiram em vinte e quatro grupos temáticos, a saber: História da Educação; Movimentos Sociais e Educação; Didática; Estado e Política Educacional; Educação Popular; Educação de Crianças de 0 a 6 anos; Formação de Professores; Trabalho e Educação; Alfabetização, Leitura e Escrita; Política de Educação Superior; Currículo; Educação Fundamental; Sociologia da Educação; Educação Especial; Educação e Comunicação; Filosofia

da Educação; Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Educação Matemática; Psicologia da Educação; Afro-brasileiros e Educação; Educação Ambiental; Gênero, Sexualidade e Educação; Educação e Arte; Educação do Campo.

Diante do vasto panorama das Comunicações Orais do 18º EPENN, O 19º EPENN este estudo elege como recorte um olhar sobre as produções apresentadas no Grupo Temático/GT 08: Formação de Professores buscando fazer um levantamento do que vem sendo explorado sobre a profissão docente - profissionalização e Profissionalidade, mais especificamente as apresentadas nas comunicações orais. Esse recorte sobre as comunicações foi tomado como procedimento de análise porque em relação às mesas redondas do 18º EPENN já houve um levantamento que resultou na publicação de um livro intitulado: FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO: Profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Sobre a organização de Luis Paulo mercado e Maria auxiliadora da silva Cavalcante. Sendo assim, não optamos por analisá-las.

Profissionalização e Profissionalidade Docente

O processo de profissionalização docente vem surgindo como tema emergente nos últimos anos contribuindo para debates importantes atualmente, como a profissionalidade, a identidade profissional do docente, as discussões sobre carreira, sindicalização, gênero e as relações do profissional docente com as práticas culturais (ANDRÉ, 1999).

Com os estudos da Sociologia Clássica, desde o início do século passado, vêm sendo realizada uma reflexão sobre as profissões e sua profissionalização, ou seja, o processo percorrido pelas ocupações para que estas evoluam e atinjam o status de profissão, sendo tal profissionalização considerada como processo linear baseado em normas e modelos de profissões liberais já estabelecidas (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Nesse contexto, as profissões, enquanto ocupações reconhecidas oficialmente, se distinguem em virtude de sua posição relativamente

elevada nas classificações da força de trabalho. Em parte isso se deve às aspirações ou origens de classe de seus membros, mas ainda mais importante é o tipo de conhecimento e de habilidade vistos como requisitos para seu trabalho. Assim, de acordo com Freidson (1996), como qualquer ofício e ocupação, uma profissão é uma especialização: um conjunto de tarefas desempenhadas por membros da mesma ocupação, ou donos do mesmo ofício.

Uma referência ao trabalho do professor precisa considerar, inicialmente, a existência de duas abordagens: a profissionalização e a profissionalidade. A profissionalização refere-se aos processos de educação, das competências e das habilidades profissionais, do salário e da carreira e profissionalidade “poderia ser entendida como a profissão do professor em ação, ou seja, a profissionalidade é o professor exercendo sua profissão considerando um determinado contexto histórico” (PAGANINI 2006 p.26).

Conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) profissionalização como processo interno é entendida como a construção de uma Profissionalidade, onde o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes; e a profissionalização, como processo externo que se refere ao profissionalismo e, envolve a reivindicação de status dentro da visão social do trabalho, que requer negociações por grupo de atores no intuito de reconhecimento perante a sociedade das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas. A profissionalidade mais especificamente diz respeito ao exercício competente, responsável da profissão e ao compromisso político e ético com o trabalho.

Nos estudos recentes alguns autores têm se debruçado a estudar as questões da profissionalização, do profissionalismo e da profissionalidade docente e, uma breve revisão de literatura indica diferentes abordagens acerca desses temas. Alguns, de alguma forma, relacionam a discussão da profissionalização com o processo de aligeiramento que vem ocorrendo nas formações docentes, à fragmentação ou Precarização da formação dos professores fatores que foram discutidos na década de 90 em crítica as políticas educacionais desta década (VEIGA E CUNHA, 1999; LUDKE E BOING, 2004; OLIVEIRA, 2004). Outros estudos discutem a questão da profissionalização

relacionando-a com os saberes necessários à prática docente (DIAS DA SILVA, 1998; TARDIF, 2002;).

Em síntese podemos extrair dos estudos da profissionalização, alguns fatores que se mostram favoráveis ao desenvolvimento profissional docente. Fatores tais como: sentimento de responsabilidade perante a profissão; busca pela melhoria da formação que proporcione desenvolver maiores competências; diminuição da absorção de pessoas que não possui formação inicial para assumir determinadas áreas de ensino; crescimento de anos de estudos e a tendência a se especializar (LÜDKE; BOING, 2004).

Delineando o Campo de Estudo

Investigamos no 18º EPENN, 211 produções de comunicações orais que constituíram o GT Formação de Professores, buscando dentre elas as que discutissem a profissão docente, após essa análise geral encontramos 27 trabalhos nessa investigação,

Investigando o 19º EPENN encontramos 291 produções que constituíram o GT Formação de Professores – GT – 08 o que possibilitou perceber as questões que constituem o foco de pesquisa que concerne na profissão docente - profissionalização e Profissionalidade.

Para a referida investigação tomamos como critérios:

- Leitura de títulos resumos e palavras-chaves a fim de identificar questões necessárias ao presente estudo: regiões e estados, temáticas evidenciadas, foco das pesquisas, autores, metodologia, instrumentos de coleta;
- Leitura na íntegra das produções onde não foram identificadas, nos respectivos resumos, às questões necessárias ao presente estudo;
- Tabulação e ordenamento das informações encontradas;
- Análise dos dados encontrados.

É necessário destacar a dificuldade encontrada ao buscar as informações inicialmente nos resumos dos artigos apresentados no 18º EPENN e 19º EPENN, pois estes, na grande maioria, não foram

organizados segundo critérios que levem a descrições mais detalhadas fazendo-se necessário, na maioria dos casos, a leitura dos textos na íntegra. Ressaltamos ainda que muitos resumos não apresentavam as palavras chaves.

No geral, as descrições aparecem excessivamente resumidas ou simplesmente uma síntese introdutória. Em alguns trabalhos, mesmo após a leitura completa, ainda não se consegue evidenciar requisitos necessários para o estudo que se segue.

A análise dos dados, nessa fase inicial do estudo, caminhou para um tratamento quantitativo, já na etapa seguinte, caminhou numa busca dos sentidos atribuídos às categorias elencadas, constituindo assim, uma análise qualitativa.

A seguir, apresentamos os campos analisados, os estudos encontrados e seus enfoques:

Temáticas Evidenciadas no GT Formação de Professores do 18º EPENN e 19º EPENN

Quanto aos dados elencados sobre as temáticas mais pesquisadas no **18º EPENN**, encontramos uma grande diversidade, o que demonstra a preocupação em compreender as múltiplas dimensões no que se refere à profissionalização docente como podemos perceber no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Temáticas mais evidenciadas no contexto da profissionalização da docência.

Podemos entender que diante dos dados encontrados, os estudos sobre a **Identidade Docente** tem sido a preocupação maior no que se refere à profissionalização do professor, com 23% dos trabalhos analisados, a identidade tem uma relação direta com o desenvolvimento profissional dos professores, na medida em que afeta suas perspectivas perante a sua formação e profissionalização, bem como interfere na sua forma de atuar como professor.

Pimenta (1999) parte da premissa de que essa identidade é construída

a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Em geral a identidade foi tratada nas pesquisas como norteadora do ser e do se fazer professor.

Outras duas temática é o **Trabalho Docente / trajetória profissional -Profissionalidade** que fica como segunda mais evidenciada entre as pesquisas com (18%) respectivamente. O que nos revela que a discussão sobre profissionalização e profissionalidade docente não pode deixar de ter como referência tanto a profissionalidade e o trabalho do professor, pois de acordo com Soares (2007) não basta discutir como o professor deve realizar o seu trabalho, é preciso ir mais além e aprender “o que é” o trabalho docente, para que seja possível discutir o que é a profissionalidade docente e suas implicações no contexto atual.

Em síntese os trabalhos vão numa perspectiva que vai de acordo com a de Tardif e Lessard (2005) os quais acreditam que é necessário ligar a questão da profissionalização docente à questão mais ampla do trabalho docente. E como terceira temática mais evidenciada tem-se os Saberes Docentes, com 12% de destaque nos artigos.

Os saberes ganham destaque na discussão sobre a profissionalização e profissionalidade pois o professor não se torna docente sem a mobilização de saberes Paganine (2006) colabora dizendo-nos que a “questão dos saberes docentes está intimamente ligada ao desenvolvimento profissional e o papel do professor” (p.85).

De acordo com Guimarães (2004) saberes, identidade e profissão estão interligados: Esses três temas funcionam como engrenagens de um mesmo sistema, uma vez que não existe a profissão propriamente dita, sem o saber e a identidade. Os saberes são formados de acordo com a formação didática e pedagógica do próprio professor, o que leva diretamente a incidir sobre sua identidade, baseando-se na teoria de que a educação forma o caráter e o torna um profissional.

Quanto a outras temáticas destacamos autonomia, qualificação, sindicalismo e feminização do magistério que apareceram cada uma em um trabalho. Destaca-se ainda polivalência, proletarização, competência, que são evidenciadas cada uma em 2 trabalhos.

Quanto ao objeto de pesquisa entre os artigos destacados

identificamos entre os 27 trabalhos (6) que tinha como foco discutir a constituição da identidade docente, outros (3) tinham como principal objeto perceber as representações sociais sobre a profissão docente, em relação ao objetivo de discutir a constituição da docência ou do conhecimento docente (4) trabalhos foram encontrados.

Buscando como objeto entender o desenvolvimento profissional ou discutir as trajetórias formativas encontramos (4) sendo dois de cada. Trazendo como discussão principal a escolha da profissão foram elencados (2) trabalhos e quanto às crenças sobre a profissão encontramos (1) e sobre o objetivo de traçar o perfil profissional docente também encontramos (1) existia ainda (1) trabalho que discutia a abrangência do processo de profissionalização, e de fato tomando como objeto o estudo sobre o exercício da profissão (3) trabalhos tinham esse interesse.

Quanto aos Dados Elencados Sobre 19º EPENN

Quanto ao 19º EPENN as temáticas que se revelaram nos artigos foram: Profissionalização Docente/Profissionalidade evidenciadas em 24 produções (8,24%); Prática Docente em 15 produções (5,15%); Identidade e Revisão de Literatura em 14 produções cada (4,8%); Saberes Docentes em 13 produções (4,48%); em 11 produções a Formação Universitária foi evidenciada; e a Formação Inicial e Continuada em 10 produções. Comum número inferior a dez produções aparecem a Educação de Jovens e Adultos (3,09%), Educação do Campo e Tecnologias da Informação (2,4%), políticas para a formação de professores (1,37%).

Nos trabalhos apresentados, podemos ressaltar uma grande diversidade, o que demonstra a preocupação em compreender as múltiplas dimensões que circundam à formação de professores. A ênfase das pesquisas na formação inicial do professor esteve presente em 76 produções (26,11%), em seguida, a prática pedagógica esteve como temática evidenciada em 49 produções (16,83%) e alguns aspectos da formação continuada atingiram 12,03% (total de 35 produções) como podemos observar no gráfico:

Podemos ressaltar uma grande diversidade, o que demonstra a preocupação em compreender as múltiplas dimensões que circundam à formação de professores.

Essas temáticas sugerem a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre as características, os limites e as possibilidades dessas áreas, como também, apontam as novas demandas e interesses de um sistema educacional que seja, efetivamente, justo, igual e significativo para todos.

Considerações Finais

No conjunto dos trabalhos, no que tange a temática da profissionalização docente, destaca-se a construção da identidade profissional do professor. Entretanto, sentimos a ausência entre as pesquisas da discussão de um aspecto da profissionalização: à participação nas associações da categoria e quanto aos movimentos em defesa da valorização do professor do mesmo modo. Acreditamos ainda que políticas públicas de formação docente, de desenvolvimento profissional e de valorização da profissão também são questões que carecem de investigações.

Quanto à profissionalidade apesar de ser evidenciada em alguns trabalhos, percebemos que em nenhuma das pesquisas essa temática se evidencia como foco principal de estudo e também que as pesquisas não demonstraram interesse de esclarecer quanto ao conceito do termo profissionalidade uma vez que este é um conceito em desenvolvimento e, portanto necessita de um debruçar sobre, no intuito de contribuir e instigar pesquisas sobre que profissionalidade os docentes vem desenvolvendo.

No avanço, em termos de pesquisar o conhecimento sobre como o professor “aprende a ensinar”, como ele articula os saberes, suas técnicas, seus valores no contexto da sala de aula e quais são esses saberes e como se manifestam. E na compreensão de que o professor deve assumir sua profissão como uma atividade que além da resolução de problemas, através da aplicação de técnicas e de modelos aprendidos, exige a abertura para o novo, o singular, ou o impensado.

O debate da profissionalização docente abrange diversos aspectos que incluem a natureza do trabalho do professor; os saberes dos docentes sobre a profissão; os saberes necessários para o exercício da docência; a participação efetiva do professor na produção de conhecimentos, a organização do espaço de trabalho e os requisitos necessários para o exercício da profissão. (NÓVOA, 1992), (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004), (ENGUITA, 2002), (IMBERNÓN, 2002).

Nesse contexto, as pesquisas voltadas para o estudo da profissão docente vêm revelando o profissional docente como um sujeito que constrói e reconstrói conhecimentos, mobilizando diversos saberes em sua prática profissional, considerando suas experiências pessoais, de formação e profissionais construídas ao longo da carreira.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli (org). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre. Imagens e auto-imagem - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. da (Orgs.) Desmistificando a profissionalização do magistério. 1 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 127-147.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. Caderno CEDES, Campinas, SP, v. 19 n. 44, p. 33-45, 1998.

ENGUITA, Mariano. F. A Ambiguidade da Docência: Entre o Profissionalismo e a Proletarização. IN: BRZEZINSKI, I. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. 1º Ed. Brasília: Plano Editora, 2002.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e dos conhecimentos formais. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 31, 1996.

GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas, Papyrus, 2004.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a

mudança e a incerteza (Coleção questões da nossa época) - 6. ed. São Paulo: Cortez: 2002.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação & Sociedade, vol. 25, n.89, Set/Dez. 2004.

NÓVOA, António. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRAD. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

RAMALHO, Betânia; NUÑEZ, Isauro. GAUTHIER, Clermont. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. Portugal: Porto, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Capítulo 4

O conceito de compreensão em Hannah Arendt como aporte metodológico para a pesquisa em educação

Adalgisa Leão Ferreira

Introdução

É notório o fato de que Hannah Arendt não forneceu explicitamente elementos a respeito do seu modo de pensar e elaborar suas categorias distintivas, tampouco sobre o modo como tornou estas categorias operativas. No entanto, diversos autores no nível nacional (BIGNOTTO, 2001; DUARTE, 2013; MAGALHÃES, 2001) têm se empenhado em rastrear os procedimentos teóricos utilizados por ela, tendo em vista a maneira sutil como a pensadora interpretou e mais do que isso, inventou para si mesma uma maneira própria de pensar.

No entanto, é possível identificar como um primeiro delineamento metodológico acerca da compreensão, sua tentativa de análise sobre o evento totalitário em sua obra mais célebre, *Origens do Totalitarismo* (1951). O esforço a ser empreendido é o de reconhecer e apreender o método arendtiano ali mesmo onde ele não se encontra evidente.

O problema que nos guia neste trabalho é o de interrogar como a compreensão – entendida enquanto categoria chave da metodologia empreendida por Hannah Arendt em seus estudos sobre a política contemporânea – pode colaborar para a pesquisa em educação em tempos de incerteza? Dito de outra maneira, mas ainda atrelados ao vocabulário arendtiano, como compreender o processo educativo uma vez que o fio da tradição foi rompido?

Apesar de nos debruçarmos sobre o método de compreensão numa determinada autora e logicamente, reconhecendo que seu pensamento se situa na tradição filosófica da fenomenologia heideggeriana, o nosso delineamento metodológico para o presente estudo é de cunho hermenêutico enquanto processo interpretativo. As categorias elencadas e que construíram o horizonte da interpretação foram

'compreensão', 'experiência de pensamento', 'tradição', 'totalitarismo', 'educação' e 'política'. Essas categorias nos auxiliaram a identificar o modo pelo qual Hannah Arendt estabelece suas distinções conceituais.

Assim, num primeiro momento, nos dedicaremos a explicitar nossa concepção de educação e como esta pode ser percebida no contexto político atual. Num segundo momento, buscamos articular essa noção de educação em relação ao pressuposto arendtiano da perda do fio com a tradição, inerente à modernidade. Ademais, como esse quadro proporcionou à autora, a elaboração de uma compreensão acerca da nossa condição política (e, do nosso ponto de vista, também educacional) contemporânea. Finalmente, discutir como esse processo trilhado por Hannah Arendt pode contribuir para a pesquisa em educação, tendo em vista as similaridades entre sua concepção de política – pautada na noção de *natalidade* e ação – e a imprevisibilidade do ato educativo.

A Educação em Tempos de Incerteza

É recente a afirmação de que o discurso pedagógico não mais se caracterizaria apenas como formas de relação de mediação, um espaço neutro, não-problemático ou mero espaço de possibilidades para desenvolvimento da subjetividade. Antes, porém, se caracterizaria como produtor de formas de experiências de si, nas quais os indivíduos podem se constituir enquanto sujeitos, de uma maneira bem específica. Nessa perspectiva, a pedagogia não pode se ver somente como espaço para o desenvolvimento e autoconhecimento, mas como ferramenta na definição de formas singulares e normativas que constroem e/ou transformam a experiência de si (LARROSA, 1994).

É chegado o tempo de questionar, acima de tudo, essa concepção herdada da tradição da *humanitas*, de a função primordial da educação é a de saber como o ser humano pode se tornar um ser humano verdadeiro, logicamente através do discurso pedagógico. As críticas mais incisivas são advindas do pensamento heideggeriano, que propõe uma mudança de atitude que, como salienta Sloterdijk, “dirige

o homem para uma ascense reflexiva que vai bem mais longe que todas as metas de educação humanistas” (SLOTERDIJK, 2000, p. 30), e acrescenta que somente por força desta ascense é que poderemos formar uma sociedade de reflexivos.

Logo, é preciso refletir acerca do que significa educar fora de um viés humanista, questionar a pertinência dos modelos vigentes dentro do discurso pedagógico, não para instaurar novos discursos, mas na perspectiva de pensar formas alternativas de entrar em relação com o processo educativo, uma vez que acreditamos que a questão sobre o cuidado, a educação e formação do ser humano não se deixa mais formular, de maneira adequada, no campo das meras teorias da domesticação e educação (SLOTERDIJK, 2000).

Numa discussão que adentra o campo da cultura, George Steiner (1991) parece partilhar da mesma suspeita que Sloterdijk quando afirma que a arte, a atividade intelectual, o desenvolvimento das ciências naturais e de muitos ramos da erudição – atividades tão caras à educação e, sobretudo e em grande medida, proporcionadas por ela – floresceram espacial e temporalmente com o massacre e os campos de extermínio nazistas. E, justamente esta proximidade é que deve ser examinada: “por que as tradições e os modelos de conduta humanísticos demonstraram ser uma barreira tão frágil contra a bestialidade política? Eram de fato uma barreira?” (STEINER, 1991, p. 40). O que este questionamento deixa transparecer é a fragilidade do ato de depositarmos na educação todas as esperanças de humanização do ser humano, e mais, quantas promessas (não cumpridas, logicamente) são atribuídas à educação – sobretudo a promessa de melhoria da condição social. O que se perdeu ou está gravemente lesado, segundo Steiner (1991) é este axioma de progresso, a suposição óbvia de que a curva da história era ascendente, a correlação imediata entre melhor educação e sociedade aperfeiçoada.

O diagnóstico é “desgraçado”, como afirma Fernando Bárcena (2001), na medida em que a filosofia da educação e as teorias pedagógicas dominantes parecem estar especialmente preocupadas com os sistemas que melhor conduzam a fabricação de sujeitos competentes, de condutas

normalizadas e padronizadas. No entanto, é justamente pelo abismo aberto entre a cultura e a moralidade, que se faz necessária prática de pensar sem amparos, através da iminente novidade do mundo.

Frente a esse desaparecimento da sociedade moderna diante dos nossos olhos, quando a confiança e a fé no futuro se dissolvem e que ninguém (ou quase ninguém) mais acredita nos encantos da revolução e do progresso, num contexto onde todos querem viver o momento atual com o maior nível de intensidade possível, se manter jovem e não mais pensar em forjar o “novo homem” que podemos, sem espanto, concordar com a afirmação de que

Sabemos que a excelência formal e a extensão quantitativa da educação não se relacionam necessariamente a um aumento da estabilidade social e da racionalidade política. As virtudes demonstráveis da escola secundária [...] na Alemanha e na França, não são garantias de que a cidade votará no próximo plebiscito, nem de como votará. Percebemos agora que extremos de histeria coletiva e selvageria podem coexistir com a conservação e, até mesmo, o maior desenvolvimento das instituições, burocracias e códigos profissionais da alta cultura. Em outras palavras [...], podem prosperar ao lado dos campos de concentração (STEINER, 1991, p. 87).

As análises de Hannah Arendt sobre o julgamento do general Adolf Eichmann em 1961, vêm evidenciar justamente a falência de uma educação humanística, enfatizando que em um mesmo indivíduo, qualidades relativas à sensibilidade letrada e estética podem facilmente coexistir com um comportamento bárbaro e politicamente sádico – como por exemplo, a logística de extermínio de milhões de pessoas, a cargo de Eichmann.

Logicamente que não há resposta adequada para a questão da cultura, principalmente quando esta se encontra relacionada à educação. Mas é nesta brecha aberta pelo evento totalitário que Arendt construiu suas primeiras reflexões acerca do sentido da compreensão, ou melhor, da compreensão do mundo contemporâneo – onde um acontecimento como o totalitarismo foi possível.

A Ruptura com o Fio da Tradição Enquanto Pressuposto Metodológico

Para prosseguirmos, faz-se necessário elucidar o pressuposto arendtiano que considera a ruptura com o fio da tradição como um fato consumado, não sujeito a ulterior revisão e, sobretudo, como a característica principal da modernidade e como um mal endêmico da sociedade atual.

O diagnóstico da perda com o fio da tradição e a crise da autoridade afeta a educação e não significa de maneira nenhuma uma atitude reacionária de Hannah Arendt. Pelo contrário, a autora é incisiva em relação à crise da modernidade, tema que permeia toda a sua obra, fazendo uma análise pessimista do ideal de linearidade e progresso do homem, amplamente difundido e herdado a partir do Iluminismo. Não seria diferente ao se debruçar sobre o tema da educação. A autora afirma que os modos de aprender e ensinar também estão desgastados, inserindo o debate educativo no campo da crise política da modernidade e da condição humana. No entanto, enfatiza que a crise da educação por si só, não é prejudicial, mas deve ser entendida como parte de uma tensão existente entre a conservação e a experimentação, significando abertura de possibilidades para advertir sobre a fragilidade da organização da instituição escola e dos saberes ali presentes (CÉSAR; DUARTE, 2010).

É neste limiar educacional que Arendt instala a “crise na educação” no mundo moderno afirmando que o problema está precisamente “no fato de, por sua natureza [a educação], não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição” (ARENDR, 2000, 245).

O fio da tradição tem algo a dizer sobre a educação na medida em que a sua perda implica no esvaziamento desta lacuna entre passado e futuro, isto é, a perda do sentido e da orientação para lidar com a história, seus acontecimentos, seus legados e o seu futuro. Ou melhor, para pensar a permanência ou não do homem no mundo (DUARTE, 2013). Inclusive porque Arendt enfatiza que o mundo está continuamente

sujeito à novidade e à instabilidade causada pelos recém-chegados, e a educação cumpre justamente o papel determinante de apresentar aos jovens o conjunto de estruturas racionais, científicas, culturais, linguísticas e políticas que constituem o mundo no qual eles vivem.

Para Hannah Arendt, o problema educacional é, portanto, um problema político por excelência e não simplesmente uma questão pedagógica. Cabe-nos questionar, em meio à crise na educação no mundo contemporâneo, qual o significado da educação e da instituição escola e qual a sua função de ambas na contemporaneidade?

Para pensar em tempos de incertezas como estas e de perda dos fundamentos capazes de orientar o pensamento na determinação de valores últimos para os assuntos humanos, Hannah Arendt afirmou que era preciso “começar a pensar como se ninguém antes houvesse pensado para então aprender a pensar de todos os demais” (ARENDR, 1979, p. 337 *apud* DUARTE, 2013). Nesse movimento, a autora nos leva a reconhecer que com a ruptura com o fio da tradição restam-nos apenas fragmentos de conceitos e experiências de pensamento os quais, embora não possam ser reajuntados e/ou recompostos, configuram o terreno pelo qual devemos nos movimentar se desejamos continuar a pensar (DUARTE, 2013).

Esta centralidade da experiência de pensamento em Arendt, aliada ao pressuposto da ruptura com o fio da tradição, convencem a autora que ela já não pode mais reeditar procedimentos teóricos preexistentes tendo, portanto, de encontrar por si mesma seu caminho de pensamento. Isto significava ter de começar a pensar e repensar toda e qualquer questão política de novo, porém, através de um diálogo constante e crítico com esses fragmentos do passado, a fim de compreender as circunstâncias e os dilemas políticos do presente (DUARTE, 2013).

A Compreensão em Hannah Arendt: Balizas Teórico- Metodológicas

No contexto do pensamento político contemporâneo, no qual podemos localizar Hannah Arendt, percebemos com nitidez que as barreiras ideológicas que antes delimitavam rigidamente as categorias

que e cujas oposições fundaram esta política contemporânea (direita/esquerda, privado/público, totalitarismo/democracia) não são mais capazes de esgotar o espectro de possibilidades reflexivas dentro do atual panorama político. Além disso, é importante considerar que, na modernidade, essas fronteiras são constitutivamente móveis.

Dessa maneira, observamos que o cenário político já não é o mesmo, mostra-se instável e as mudanças ocorrem de maneira veloz. É notória a emergência de um modo de socialização e de individuação inéditos, que rompem com as perspectivas as quais estamos habituados e inserem uma nova forma de controle dos comportamentos e uma diversificação incomparável dos modos de vida. Ou seja, uma flutuação sistemática das esferas do público e privado. Esse contexto é descrito por Gilles Lipovetsky (2005) como processo de personalização. O processo de personalização culmina como uma nova maneira da sociedade se organizar e se orientar.

Estamos cientes que são autores que compartilham experiências distintas mas, é a partir deste desconforto junto à uma organização social instável, que fazemos uma aproximação entre o diagnóstico de Lipovetsky e Arendt, pois, o traço distintivo do pensamento arendtiano pode ilustrado por sua postura radical de independência e autonomia de pensamento, uma vez que para ela, pensar sempre significou pensar por si mesma (DUARTE, 2013).

Nas análises de Bignotto (2001) e Duarte (2013), os autores identificam que Arendt não nos apresenta muitas pistas a respeito do seu modo de pensar e construir os operadores conceituais com os quais trabalha, dando apenas alguns indícios teóricos a esse respeito. Segundo Bignotto (2001), Hannah Arendt buscou na raiz dos acontecimentos que marcaram o século XX e que proporcionaram a eclosão de movimentos políticos e posteriormente, de regimes totalitários, encontrar o significado mais profundo de uma experiência humana que parecia ultrapassar os limites dos eventos políticos até então conhecidos. O autor enfatiza que, o crucial para Arendt era mostrar que o evento totalitário nada mais era que o resultado da condição criadora do homem, de sua capacidade de inventar novas ordens e instaurar novas formas de organização da vida em comum, ainda que estas culminem nas estruturas de eliminação em massa da vida – como o holocausto.

Se for correto afirmar que os regimes políticos extremos são o produto das ações humanas então, é preciso antes compreender de que maneiras elas são formadas e de que maneira elas formam diversos contextos pelos quais as disputas entre os homens se desenrolam. É esta tentativa de compreensão que Hannah Arendt desenvolve em *Origens do Totalitarismo*.

Arendt, fazendo referência ao exercício de pensamento político, afirma que este “surge dos acontecimentos políticos da experiência viva e deve manter-se vinculado a eles como as únicas referências a partir das quais podemos nos orientar” (ARENDR, 2000, p. 14). Ora, mas qual o procedimento que a autora desenvolveu para si na perspectiva de entrar em relação com os acontecimentos políticos da história recente e que marcaram sua vida? O problema é que mais uma vez, a autora quase nada nos diz a respeito da maneira pela qual erigiu suas análises sobre a origem do totalitarismo, restando apenas para nós, seguir os mesmos fragmentos pensamento que outrora ela também seguiu.

Isso significa dizer que tomamos como referência um texto posterior a *Origens do Totalitarismo*, datado de 1954, intitulado “Compreensão e Política” onde a autora procura esclarecer algumas questões suscitadas pelos problemas metodológicos apontados pelos críticos. Acreditamos que esse movimento já visa reconhecer, por parte da autora, o método bastante inusual aplicado no processo de construção do livro.

Hannah Arendt começa o artigo distinguindo a compreensão da adequada informação e do conhecimento científico, situando a compreensão como um processo complexo que nunca alcança resultados unívocos, tendo em vista que é uma atividade incessante, que muda e varia a todo momento mas através da qual podemos reconhecer a realidade e reconciliarmo-nos com ela (ARENDR, 2001). Eis o ponto central da argumentação arendtiana: sendo a compreensão criadora de sentido, de um sentido que é produzido no processo mesmo de viver e na medida em que nos esforçamos para nos reconciliar com as nossas ações e paixões, é que ela se torna o instrumento adequado para as investigações acerca do acontecimento totalitário. Situando a ascensão desses regimes totais como acontecimento central do nosso

tempo, compreender não equivale de modo algum a perdoar, uma vez que o que precisamos é lidar de nos reconciliar com um mundo no qual tal evento foi possível.

Mais uma vez, a autora enfatiza que a originalidade do totalitarismo é horrível não porque reside no fato de ter surgido de uma nova ideia mas porque as ações que o caracterizam representam uma ruptura com todas as tradições, os quais não tínhamos referências precedentes para dar conta. O próprio fenômeno despojou-nos, segundo a autora, de nossos meios habituais de compreensão e fizeram, manifestadamente explodir nossas categorias de pensamento político e os nossos critérios de juízo moral (ARENDDT, 2001).

Logicamente, Hannah Arendt sabe que a emergência do totalitarismo ocorreu num mundo não-totalitário, mas que só foi possível através da cristalização de elementos presentes nesse mundo. A compreensão, nesse sentido, embora não possa nos fornecer elementos e resultados concretamente úteis para uma luta contra o totalitarismo, deve acompanhar esta tentativa de enfrentamento e reconciliação.

Ora, mas metodologicamente falando, como proceder? Bignotto deixa entrever que, compreender para Arendt não é nada mais do que buscar a explicitação e a confirmação dos caminhos que foram seguidos para que um dado evento viesse a ocorrer (BIGNOTTO, 2001). Esse método reflete muito da herança fenomenológica da autora e revela com um pouco mais de precisão sua forma de pensar os eventos políticos do nosso tempo.

Acredito que a maneira de Arendt pensar os acontecimentos políticos e a própria história se baseia no ponto de inflexão que é a compreensão, que se caracteriza como outra coisa diferente de nos valermos de suas análises sobre o evento totalitário a fim de prever sua possível aparição na cena política atual, pois, para a autora, é possível apenas compreender seu aparecimento na história, não sua antecipação. Ela acrescenta que “é o acontecimento que esclarece o seu próprio passado, e não pode nunca ser deduzido dele” (ARENDDT, 2001, p. 246).

A tarefa do historiador, esclarece a autora, é a de identificar o que

é inesperadamente novo com todas as suas implicações num período dado e identificar o alcance daquilo que isso pode adquirir. Esta centralidade de categorias como acontecimento, novidade, começo e origem, permitem vislumbrar o fato de que todas as questões propriamente políticas resultam do fato de ação política – como toda ação – ser o começo de qualquer coisa de novo. Nesse sentido, buscar a compreender a origem de algo é diferente de remeter o evento a um estatuto de passado, de coisa já superada.

Um ser cuja essência é o começo pode ser portador de origem suficiente para compreender sem categorias preconcebidas e ajuizar sem as regras consuetudinárias que constituem a moralidade. Se a essência de toda a ação, e em particular, da ação política, é fazer um novo começo, então a compreensão transforma-se no outro lado da ação (ARENDR, 2001, p. 250).

Aqui, Arendt parece entrelaçar mais duas categorias chave do seu pensamento: natalidade e ação, que revelam a sua preocupação com a ascensão do social à esfera pública, na medida em que esta foi invadida por interesses econômicos e a esfera privada tornou-se o domínio da intimidade. A autora observa que este processo de obscurecimento do político pelo social gera uma transformação no espaço público: restrição da capacidade de ação dos indivíduos no meio político (ARENDR, 2010). Esta indistinção entre público, privado e social constitui ainda hoje uma grave ameaça, que foi levada a cabo pelos regimes totalitários.

Por fim, gostaria de enfatizar que, no final do seu artigo, Hannah Arendt esclarece que a adoção de um termo novo indica que qualquer coisa de novo e decisivo aconteceu, ao mesmo tempo em que seu subsequente uso parece deixar transparecer esta identificação a algo de comum, proporcionando uma falsa sensação de familiaridade. Mas é justamente esta supressão da capacidade de lidar com o novo – e analogamente com a natalidade e novidade para com o mundo, de lidar com a palavra nova, que abre precedente para o totalitarismo, uma vez que sabemos que a violência começa onde a palavra (argumentada) acaba. E ela conclui: “todavia, não se tornará desesperada a *tarefa de*

compreender quando enfrentamos qualquer coisa que destrói as nossas categorias de pensamento e juízo?” (ARENDR, 2001, p. 238, grifos meus).

Tal qual o processo educativo, a compreensão é interminável e por isso, não pode chegar a resultados finais.

Considerações Finais

Conforme dito na seção anterior, a necessidade de compreensão faz-se na medida em que identificamos movimentos que são capazes de restringir nossa capacidade de pensar. Segundo Brayner (2014) o clichê representa justamente aquilo que nos impede de pensar, de deslocar os hábitos de pensamento que poderiam permitir um distanciamento crítico. Dito de outra maneira, o clichê nos fornece a impressão de estarmos num terreno comum, num horizonte semântico e teórico que protege nossa zona de conforto, pois cumpre o seu papel na medida em que faz-nos ver algo na realidade independente de sua existência objetiva. Na verdade, é impedindo a experiência, que o clichê impede, por conseguinte, o pensamento.

O autor continua sua discussão argumentando que uma das principais características dos regimes totalitários se baseia no enforcamento imenso para garantir o controle das palavras, reajustando e reduzindo o universo vocabular dos indivíduos, o que, no limite, corrói a capacidade de formular conceitos¹.

Neste sentido, não seria de todo absurdo admitir que, embora vivendo numa ordem formalmente democrática, a deterioração de nossa linguagem – inclusive a educacional – parece indicar que estamos adentrando numa era de “vida fascista” (BRAYNER, 2014, p. 9).

¹ Aqui, remetemos deliberadamente ao clássico de George Orwell, 1984, onde é relatada a experiência totalitária de invenção de um novo idioma – novilíngua – com a clara intencionalidade de limitar a capacidade crítica dos indivíduos, enfatizando a noção de que quanto menos extensa for a escolha linguística, menor será a tentação de refletir.

Acredito que, apostar na compreensão enquanto metodologia para a pesquisa em educação seja uma atitude arriscada, pois pode abrir o precedente interpretativo de que uma reconciliação com o passado recente obscureça os desafios e conflitos da educação contemporânea. Pelo contrário, apostar na compreensão enquanto estratégia metodológica no campo educacional não visa de maneira nenhuma, um retorno à educação humanística a qual teci críticas anteriormente.

O sujeito da compreensão não é o que nega a diferença, mas aquele que se apropria da diferença traduzindo-a a sua própria linguagem (LARROSA; SKLIAR, 2011). Assim, a pré-condição para que a ação ocorra é a pluralidade humana. Nesse sentido, Milan Kundera (2009, p. 29) parece compartilhar da mesma noção quando afirma que “é pela ação que o homem sai do universo repetitivo do cotidiano em que todo mundo se parece com todo mundo; é pela ação que ele se diferencia dos outros e se torna um indivíduo”. Dito de outra maneira, o sujeito da compreensão é aquele que se faz referência ao seu próprio contexto, às suas próprias experiências de vida.

O caminho trilhado por Hannah Arendt na sua tentativa de compreensão do evento totalitário significa mais do que a tentativa de elucidação de um fato isolado, pois incentiva que, a atividade de pensar por si mesmo, de romper com as perspectivas dominantes do discurso pedagógico no que se refere à formação do humano.

Passados mais de sessenta anos da publicação de *Origens do Totalitarismo*, a necessidade de nos perguntarmos sobre o significado da herança teórica e, nesse caso, metodológica de Arendt ainda se impõe, no movimento de interrogar em que medida essas reflexões sobre o totalitarismo podem auxiliar na compreensão dos problemas e impasses que continuam a dominar a cena política e educacional brasileira.

Mesmo que não seja o objetivo da presente discussão, gostaria de esclarecer que em *Origens do Totalitarismo*, o pensamento arendtiano vem coincidir com os meus questionamentos atuais frente aos contornos totalitários de gestão da vida e qual o papel da educação nesse contexto.

Ainda é absolutamente correto afirmar que os regimes totais são uma possibilidade inscrita na lógica política contemporânea, o que é mais urgente, no entanto, é compreender o alcance desta assertiva.

Inclusive, colocando-nos questões, problematizando e compreendendo a situação político-educacional pois, como afirma Steiner (2001, p. 109) “o ato de perguntar, hoje em dia, é muito mais incisivo, muito mais lisonjeiro para nossa inteligência, que a resposta sem clareza”. Assim, antes de darmos respostas apressadas, compreendamos antes.

Referências Bibliográficas

ARENDRT, Hannah. Origens do Totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. A Condição Humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. A crise na educação. In: Entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. Compreensão e Política (as dificuldades de compreensão). In: Compreensão e Política e Outros Ensaio (1930-1954). Lisboa: Relógio D'água, 2001.

BÁRCENA, Fernando. La Esfinge Muda: El aprendizaje del dolor después de Auschwitz. Barcelona: Anthropos, 2001.

BIGNOTTO, Newton. O Totalitarismo hoje? In: AGUIAR et. al. (Orgs.). Origens do Totalitarismo: 50 anos depois. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

BRAYNER, Flávio. O clichê: notas para uma derrota do pensamento. Por uma consciência ingênua. Educação e Realidade, v. 39, 2014.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 36, p. 823-837, 2010.

DUARTE, André. Hannah Arendt e o evento totalitário como cristalização histórica. In: AGUIAR et. al. (Orgs.). Origens do Totalitarismo: 50 anos depois. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DUARTE, André. Hannah Arendt e o pensamento político: a arte de distinguir e relacionar conceitos. Argumentos – Revista de Filosofia. Fortaleza, jan./jun. 2013.

KUNDERA, Milan. A Arte do Romance. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu

(Org.). O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. A Era do Vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2005.

MAGALHÃES, Thereza. A Natureza do Totalitarismo: o que é compreender o totalitarismo? In: AGUIAR et. al. (Orgs.). Origens do Totalitarismo: 50 anos depois. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

SLOTERDIJK, Peter. Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

STEINER, George. No Castelo do Barba Azul: algumas notas para a redefinição da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

Capítulo 5

Exames, trabalhos e testes: um estudo de práticas e representações de avaliação da aprendizagem na Revista de Pedagogia (1955-1967) e na Revista da Faculdade de Educação (1975-1998)

Lucas Quirino Simões
Katiene Nogueira da Silva

À Guisa de Introdução

Ao investigarmos as práticas e as representações de avaliação da aprendizagem em periódicos publicados pelo curso de pedagogia da USP, tomamos como fonte as revistas pedagógicas. Os periódicos constituem importante material de pesquisa para a compreensão de métodos e concepções pedagógicas de uma determinada época. De acordo com Denice Catani e Maria Helena Bastos (1997) os periódicos são fontes bem significativas porque tornam-se “(...)um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou de um grupo social a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar” (op. cit., p. 5). Desta forma, foram escolhidas duas revistas publicadas pelo Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo para conhecermos os discursos e as pesquisas realizadas por professores e pesquisadores: Revista de Pedagogia (1955-1967) e na Revista da Faculdade de Educação (1975-1998).

Ao longo do exame realizado nos periódicos foram selecionados os artigos que tivessem como tema principal a avaliação da aprendizagem ou que de alguma forma tratassem da questão, utilizando de algumas palavras-chave para essa busca: “avaliação da aprendizagem”, “exames”, “testes”, “trabalhos escolares”, “verificação do rendimento”, e outros termos relacionados ao tema. Além do registro, os artigos também foram classificados. Definimos quatro gêneros para classificar os artigos:

- Metodológico: descreve um método, conjunto de procedimentos, que permite alcançar determinado fim.
- Teórico: discute o tema abordado num campo teórico, sem citar questões práticas. Lidando com novas pesquisas realizadas e discussão sobre aspectos teóricos.
- Estudo de caso: relata uma experiência realizada em sala de aula ou outro contexto, e realiza um estudo a partir disso.
- Prático: descreve detalhadamente como realizar determinado método.

Sobre os autores dos artigos selecionados, definimos quem eram e quais cargos ocupavam quando escreveram os artigos. Também para a melhor compreensão do período estudado foram definidos os ciclos de vida de ambas as revistas: a vida do periódico (ano de sua primeira e de sua última publicação), os número de publicações, os diretores que estiveram à frente da publicação, etc. Para complementar e fundamentar a pesquisa foram lidas teses, dissertações, textos e livros, os quais também serviram para análise dos artigos selecionados.

Ciclos de Vida dos Periódicos Examinados

A *Revista de Pedagogia* foi consultada e analisada através dos vinte e três volumes - número completo das publicações - encontrados na biblioteca da Faculdade de Educação da USP. Constatamos que a periodicidade era semestral, com exceção de alguns anos, como: o 11º e o 12º que saíram em uma única publicação no período de Janeiro-Dezembro de 1960; o 15º que foi Janeiro-Dezembro de 1962; o 18º que foi de Janeiro-Dezembro de 1964; o 19º e o 20º que saíram em uma única publicação no período de Janeiro-Dezembro de 1965; e o número 23 que foi publicado de Janeiro-Dezembro de 1967.

Ao longo de toda sua vida esse periódico teve como principal fundador, diretor, e a partir de 1963 "diretor proprietário", segundo termos da própria revista, o Professor-catedrático de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Onofre de Arruda Peixoto Penteado Júnior. No texto de apresentação da revista, encontrado no primeiro volume, afirma-se

que a revista como meio social de divulgação moderno teria a função de unir aqueles que trabalham na área da educação. Dessa forma o periódico teria três principais funções: “ser elemento de ligação entre a Faculdade e seus ex-alunos; ser órgão de informação e de atualização de professores não formados pela Faculdade e de seus ex-alunos; divulgar conhecimento educacional útil.” (Vol.1, 1955, p.1). Além disso, afirma que a revista contemplará em seus artigos todos os níveis de ensino. Também se coloca à disposição dos educadores tanto para a divulgação de seus artigos e trabalhos quanto para resolver questões que surjam a partir dos artigos publicados. Entre os seus vinte e quatro volumes, doze foram anuais: 1, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 16, 17, 20 e 23. E os outros doze foram semestrais: 2, 7, 8, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 22 e 24.

A *Revista da Faculdade de Educação* teve sua primeira publicação no ano de 1971 e seu encerramento no segundo semestre de 1998. O então diretor da Faculdade de Educação, José Quirino Ribeiro, redigiu a seguinte apresentação neste volume inicial: “Entre os compromissos desta Universidade, assumidos pelo próprio Estatuto, encontra-se o da prestação de serviços à comunidade. Esta é uma das razões do lançamento da *‘Revista da Faculdade de Educação’*, órgão destinado à divulgação dos estudos e investigações desta unidade universitária, oferecidos à apreciação dos interessados nas atividades pertinentes à educação em geral e ao ensino em particular, atividades estas que constituem outro daqueles compromissos acima referidos” (p. 7). Também acrescenta que a própria publicação de artigos é parte significativa da vida acadêmica e que o “lançamento da *‘Revista da Faculdade de Educação’* responde de fato ao lugar-comum do preenchimento de uma lacuna no programa de atividades deste instituto universitário” (p. 8). A primeira edição ainda faz uma homenagem, também escrita por José Quirino Ribeiro, antes mesmo do texto de apresentação, ao Professor Laerte Ramos de Carvalho que foi o primeiro Diretor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, do ano de 1970 até 1972. A homenagem conta um pouco sobre sua vida pessoal e da sua trajetória acadêmica.

Ao longo do seu ciclo de vida a revista contou com oito “presidentes de comissão de publicações”, segundo termos da própria revista, que eram professores da faculdade. O primeiro presidente foi Heládio

Cesar Gonçalves Antunha, que ficou apenas um ano no cargo. Em 1976 (v.2- n.1) assume José Eduardo Villalobos, que permanece até 1979. No primeiro número do sexto volume, publicado em 1980, Ruy Afonso da Costa Nunes torna-se presidente da comissão, mas um ano depois, em 1981, Nicolas Boér assume. De 1984 (v.10- n.1) até 1989, o presidente da comissão é João Theodoro D'Olim Marote. Em 1990 (v.16- n.1-2), Nilson José Machado assume o cargo até o ano de 1994. No primeiro semestre de 1995, (v. 21 – n.1) Selma Garrido Pimenta torna-se presidente. E por fim, no ano de 1997, na publicação do número 1-2 do vigésimo terceiro volume, Afrânio Mendes Catani torna-se presidente da comissão de publicações. A partir de 1999 a revista passa a ser publicada com o nome *Educação e Pesquisa*

Análise de Artigos Selecionados nos Periódicos Estudados

Antes de apresentarmos o estudo realizado acerca dos artigos selecionados, iremos fazer uma breve consideração sobre concepções de avaliação. Philippe Perrenoud dividiu o tema da avaliação da aprendizagem em duas grandes categorias (1999): a primeira conhecida como tradicional é a aquela normalmente “associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência” (op. cit., p. 11), ou seja, uma avaliação que se limita a atribuir qualificações aos alunos (ruim-bom; medíocre-razoável-excelente) ou notas, geralmente de 0 a 10. Conceito similar ao que Domingos Fernandes (2009) chama de avaliação como medida:

“a ideia que prevalecia era a de que a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, por meio de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos.” (op. cit., p. 44).

A outra categoria apresentada por Perrenoud é conhecida como formativa, na qual “seu papel, [...], não era mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno

o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos". (op. cit., p.14). Dentre os artigos examinados na *Revista de Pedagogia*, foram selecionados quinze artigos referentes à avaliação, e em sua maioria apenas citavam o tema. Na tentativa de melhor organização e análise desse material, esses textos foram classificados em duas grandes categorias: aqueles que concordam que a função da avaliação é "formativa", mas não afirmando de forma categórica e sim pela negação de uma avaliação de excelências; e os que expõem a grande influência que a psicologia começa a ter sobre a pedagogia nas décadas de 50 e 60. Ressaltamos que em nenhum momento é utilizado o termo "avaliação formativa" pelos autores, mas nos apropriamos do termo desse modo baseando-nos no vocabulário usado por Perrenoud (1999) por compreendermos que há uma perspectiva de avaliação nos periódicos mais próxima de uma proposta que acompanhe o processo de ensino e que ajude os alunos a aprender. Apesar de bastante contemporâneos, esses autores nos ajudaram a compreender a maneira pela qual representações e práticas de avaliação ora são valorizadas ora são condenadas em discursos veiculados nos periódicos educacionais.

O primeiro grupo é composto por artigos que fazem críticas a um estilo de ensino que se preocupa mais com a memorização e o "acúmulo de conhecimentos". Geralmente utilizam como evidência desse tipo de ensino os exames que exigem mais um treino específico do que a utilização dos conhecimentos dos alunos. Como exemplo desses artigos localizamos o texto escrito por J. S. Pereira, doutor em Pedagogia, assistente da Cadeira de Estatística da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, intitulado "Dificuldade relativa de alguns problemas de aritmética (resultados de uma pesquisa)", publicado na *Revista de Pedagogia* em 1956, no qual o autor relatou como realizou sua pesquisa: "Em junho de 1950 o S.M.P.E. aplicou uma série de oito problemas, selecionados dentre os propostos nos últimos exames de admissão aos ginásios oficiais do Estado, aos alunos das 1^{as} e 2^{as} séries do C.E.P.R. e da E.N.P.A." (op. cit., p.75). Após conferir os exames notou que os alunos das 1^{as} séries foram mais bem sucedidos do que os alunos da 2^{as} séries. Dessa forma concluiu que: "De fato,

não havendo razão nenhuma para supor que os alunos das 1^{as} séries sejam mais inteligentes do que os das 2^{as} nem que tenham maiores conhecimentos de Aritmética, parece que só resta uma explicação para a superioridade apontada: treino específico” (op. cit., p. 75).

Como aponta Fernandes (2009) a propósito: “a ideia era de que as aprendizagens complexas não eram mais do que a soma de um número mais ou menos extenso de aprendizagens mais simples” e a consequência dessa concepção é de que se torna necessário ‘treinar’ os alunos naquelas pequenas partes” (op. cit., p. 31). Alguns dos artigos examinados, após criticarem os exames de treino específico, apresentam como solução um ensino que se preocupe com o desenvolvimento intelectual e criativo do aluno, e citam rapidamente que nessa nova visão de ensino os exames e as outras ferramentas de avaliação devam ter outra função. Ou seja, a questão de uma nova forma de avaliar é citada como consequência de uma visão inovadora de ensino, porém o tema não é aprofundado nos textos examinados.

O segundo grupo é formado por textos que têm como seu principal tema as descobertas da psicologia na área da aprendizagem e as consequências para a educação. Baseados nessa perspectiva, os autores defendem um ensino que tenha como principal preocupação cooperar e auxiliar esses processos de aprendizagem, concluindo dessa forma que as ferramentas de avaliação devem se preocupar em “diagnosticar” e acompanhar o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Essa “nova avaliação” é mencionada superficialmente e como resultado de uma “nova didática”. Como exemplo dessa segunda categoria, encontramos o artigo de L. A. Mattos, professor catedrático da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, intitulado “A aprendizagem como objetivo do ensino”, no qual define a “função do professor”, publicado na Revista de Pedagogia em 1956: “a – organizar o plano de trabalhos para que a aprendizagem seja eficazmente realizada pelos alunos; b – dirigir e incentivar com boa técnica o processo de aprendizagem para que os objetivos previstos sejam, na medida do possível, atingidos pelos alunos; c – controlar as condições e a marcha dos trabalhos, diagnosticando, retificando e aferindo o seu rendimento em termos de resultados conseguidos” (p. 82). Por mais que nesse artigo o autor enfatize que a didática não deve

ficar sempre à espera da psicologia, mesmo que essa traga grande contribuição, vemos uma influência dessa área pelos termos que utiliza: diagnosticar, retificar, etc. Além disso, ressaltamos o tópico “c” que implicitamente apresenta a avaliação (diagnosticar, retificar, aferir) o rendimento do aluno como uma função do professor. Mas ao longo do texto o autor não desenvolve essa questão.

Em seu outro artigo, “A diagnose e retificação da aprendizagem”, publicado no mesmo ano na mesma revista, ele relata o conteúdo e a atividade realizada em um curso de Didática Geral. Relata que em sua aula levanta uma problemática e depois aponta suas causas. Em síntese, o problema e sua causa seriam: a escola, na aprendizagem dos alunos, tem sido deficitária, resultando em frustração, aversão e senso de insegurança diante dos exames. E que além de causar essa situação, a escola consolida “personalidades interiormente derrotadas, frustradas e desajustadas, incapazes, por tanto, de vencer nos estudos e na vida.” (1956, p. 61). O currículo extenso e sobrecarregado de matérias também seria um problema para a aprendizagem, assim os alunos não conseguiriam reter o que lhes era ensinado e criariam uma defasagem ao passar com o passar dos anos. Segundo Mattos (1963), os havia professores que aceitavam essa “anomalia” (termo usado pelo autor) como se a situação fosse inevitável ou até mesmo um processo comum no sistema escolar. Por fim apresenta uma possível solução:

“Em função diagnosticadora, o professor age em relação ao aluno e à sua aprendizagem como o clínico em relação ao paciente e à sua doença: faz oportunas sondagens e analisa os índices e sintomas que o levam a identificar a natureza específica das anomalias que estão ocorrendo e a atinar com suas causas, para, em seguida, aplicar-lhes o corretivo mais indicado” (op. cit., p. 63).

Após esse resumo do conceito apresenta “procedimentos típicos de diagnose” (p. 63). Ressaltamos os tópicos “b”: a análise das tarefas feitas pelo aluno e seus erros mais frequentes; e o ‘c’: testes analíticos, quer padronizados, quer elaborados pelo próprio professor, para identificar a deficiência ou o mecanismo responsável pelos erros

constantes dos alunos” (op. cit., p.63). Aqui percebemos, mais uma vez, a ideia de uma avaliação da aprendizagem, mas de forma superficial e abrangente. Acerca da “retificação da aprendizagem”, afirma que “tão universal e constante é a emergência do erro na aprendizagem que muitos psicólogos chegaram a considerá-la como da essência do próprio processo; para eles, toda a aprendizagem se processaria pela: ‘tentativa, erro e acerto’” (op. cit., p. 65). Afirma que é papel do professor é avaliar o erro, identificando suas causas e retificando-o da maneira mais apropriada. Os artigos encontrados na *Revista de Pedagogia*, em ambas as categorias, não se aprofundam na questão das novas formas de avaliação. Apenas citam, às vezes de forma bem breve, a necessidade de uma mudança, como um resultado das novas pedagogias ou descobertas científicas.

Na *Revista da Faculdade de Educação* foram encontrados dezesseis artigos, que também foram separados em duas categorias: aqueles que têm como principal tema a avaliação; e aqueles nos quais a avaliação é, de alguma maneira, citada ao longo do texto. Os artigos inclusos no primeiro grupo contém uma estrutura similar, que podemos resumir da seguinte forma: constatação e crítica da atual situação do sistema escolar, e em seguida, apresentação de uma possível solução para a questão. Críticas muito semelhantes às encontradas na primeira revista, ou seja, contestação da ideia segundo a qual “a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, por meio de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos” (FERNANDES, 2009, p.44). Podemos usar como exemplo dessa categoria de artigos o da professora M. L. Carvalho, publicado na *Revista da Faculdade de Educação* em 1982, intitulado “O problema da referência na avaliação educativa”. Logo no início do texto a autora afirma que a avaliação realizada nas escolas “consiste primordialmente numa classificação de alunos: quais tiveram êxito, quais fracassaram e quais se limitaram a acompanhar razoavelmente as exigências apresentadas pelas diversas disciplinas” (op. cit., p. 27). A autora debate acerca do problema da referência na avaliação, ou seja, qual é base comparativa que é utilizada para se determinar o “bom e o ruim”. Considera que, no caso das escolas brasileiras, estas são influenciadas por normas pré-determinadas. Neste caso, pensamos a

propósito do que diz Perrenoud (1999) acerca de normas de excelência: “alguns professores falam de exigências preestabelecidas, outros constroem sua tabela a posteriori, em função da distribuição dos resultados, sem todavia chegar a dar sistematicamente a melhor nota possível ao trabalho ‘menos ruim’” (op. cit., p. 11). Como solução para que o processo de avaliação seja menos arbitrário, Carvalho chega a seguinte conclusão:

“Se por rendimento entendemos um processo que se produz continuamente, sua avaliação deve realizar-se também de forma contínua e constante. Por meio do diálogo, do trabalho e explicações em classe, os professores podem apreciar o progresso conseguido pelos alunos e atribuir-lhes uma qualificação escolar justa” (op. cit., p. 36).

Artigos como estes evidenciaram a questão da avaliação da aprendizagem em uma perspectiva teórica, permanecendo no campo da discussão e da apresentação de pesquisas desenvolvidas, não adentrando tanto em questões metodológicas ou práticas. Em relação à segunda categoria de artigos, que em sua maioria são estudos de caso, podemos verificar em geral a seguinte construção: tratam de questões metodológicas e didáticas do ensino em geral ou de algum conteúdo específico. E, por lidarem com elementos mais práticos do ensino, citam o tópico da avaliação. Como exemplo desta categoria, encontramos o artigo “A situação do professor e o rendimento escolar de crianças de 1ª série de escola pública”, publicado na *Revista da Faculdade de Educação* em 1988, de autoria de N. A. A. Sipavicius, professora da Faculdade de Educação da USP. O texto tem por objetivo:

“esclarecer de que forma a atuação do professor em sala de aula afeta o rendimento escolar, levando em conta o tipo de atividade desenvolvida em cada área curricular, seu grau de significância e diversificação, a intensidade do diálogo, uso de lousa, supervisão docente, clima disciplinar e atenção especial aos alunos mais fracos (op. cit., p. 5)”.

O trabalho enfatiza a observação do uso de metodologias, da atuação docente, do cotidiano escolar e da análise de notas. O artigo apresenta ainda uma análise baseada no resultado das crianças de acordo com as medidas tomadas pelos professores. Os resultados são apresentados em forma de tabelas com os dados do rendimento escolar relacionado com alguma atividade realizada pelo professor.

Entre os artigos sobre avaliação escritos a partir de estudos de casos, destacamos o texto “Formas alternativas de administração da educação: um estudo de caso: a Escola Rudolf Steiner de São Paulo”, de autoria de M. C. S. Teixeira, publicado na *Revista da Faculdade de Educação* em 1986, que descreve e analisa a administração e organização de uma escola Waldorf, a escola Rudolf Steiner de São Paulo. Além de discorrer sobre a vida e a obra de seu criador, Rudolf Steiner, o texto trata da concepção que a pedagogia dessa escola tem e por fim aborda a sua organização didática. Acerca da avaliação dos alunos, a autora afirma que essa prática é essencialmente qualitativa, por duas razões: “além do conhecimento, são avaliadas a aplicação do aluno, a fantasia, a criatividade, a riqueza de pensamento, a estrutura lógica, o estilo, etc” e “a avaliação procura estimular o aluno realçando os aspectos positivos e criticando os negativos só em relação ao que o aluno seria capaz de produzir” (op. cit., p. 124). Nestas escolas a avaliação não seria baseada em provas, textos ou exames. Como “o objetivo da pedagogia é formação e não simples transmissão de informações, a avaliação se refere a todos os fatores que permitem avaliar a personalidade do aluno” (op. cit., p. 124).

Considerações Finais

De acordo com as análises realizadas, podemos enumerar quatro pontos evidenciados nas publicações das duas revistas: a crítica ao modelo tradicional de avaliação, a tentativa de definir teoricamente uma nova forma de avaliação, a influência da psicologia nos discursos sobre avaliação e a ênfase de alguns autores/algumas propostas teóricas nas práticas de avaliação. O modelo criticado geralmente é visto pelos autores como o da “avaliação como medida” (FERNANDES, 2009) e,

em geral, considera-se que essas formas de avaliação “contribuem, de forma geral, muito pouco para melhorar a aprendizagem e raramente determinam em que medida e em que grau os alunos alcançaram os objetivos que inicialmente foram propostos” (CARVALHO, 1982, p. 27).

O segundo ponto é reflexo do primeiro, a crítica é acompanhada por uma nova concepção de ensino e conseqüentemente de avaliação, mesmo que esse tópico seja tratado de forma breve. O terceiro aspecto faz vai ao encontro das palavras de Fernandes (2009): “há uma relação de causa-efeito entre o que pensamos, ou o que sabemos, acerca das formas como os alunos aprendem e as formas como avaliamos a aprendizagem deles” (op. cit., p. 31). Ou seja, as descobertas da psicologia no desenvolvimento da aprendizagem interferem nas novas maneiras de se pensar a avaliação. As mudanças na forma de conceber a avaliação também foram influenciadas pelo seguinte:

“os resultados da pesquisa no campo das ciências cognitivas começaram a mostrar que os processos de aprendizagem não são lineares, antes se desenvolvem em múltiplas direções em ritmos que não obedecem propriamente a padrões regulares” (op. cit., p. 32).

A forma como Fernandes refere-se às “ciências cognitivas” aponta para novas descobertas na área da psicologia ou outras ciências relacionadas. E em alguns artigos podemos ler afirmações categóricas sobre essa influência como, por exemplo, no artigo de Carvalho (1982). Sobre o último tópico notamos que todos os textos são escritos por professores que trabalham em nível superior, com poucas exceções. Contudo, a maioria dos artigos refere-se ao ensino básico, tomando-o como objeto e sugerindo reformulações ao mesmo. Desta forma, parece-nos ainda que os discursos veiculados nas revistas estudadas estavam circunscritos a um campo mais teórico e, dada a apropriação destes periódicos, eram dirigidos principalmente a um público selecionado e restrito, não atingindo diretamente os sujeitos tratados nos textos.

Referências Bibliográficas

CATANI, D. B. (Org.) Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CARVALHO, M. de L. R. da S. "O problema da referência na avaliação educativa". Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.8, n.1, p. 27-38, jan./jun. 1982.

FERNANDES, D. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

MATTOS, L. A. de. "A aprendizagem como objetivo do Ensino." Revista de Pedagogia, São Paulo, v.2, n. 3, p. 79-87, jan./jun. 1956.

_____ "A diagnose e retificação da aprendizagem." Revista de Pedagogia, São Paulo, v.2, n. 4, p. 61-70, jul./dez. 1956.

PEREIRA, J. S. de C. "Dificuldade relativa de alguns problemas de aritmética (resultados de uma pesquisa)." Revista de Pedagogia, São Paulo, v.2, n. 3, p. 69-77, jan./jun. 1956.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Revista da Faculdade de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1971-1998.

Revista de Pedagogia, Curso de Pedagogia/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1955-1967.

SIPAVICIUS, N. A. A. "A situação do professo e o rendimento escolar de crianças de 1ª série de escola pública". Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.14, n.1, p. 05-22, jan./jun. 1988.

TEIXEIRA, M. C. S. "Formas alternativas de administração da educação: um estudo de caso: a Escola Rudolf Steiner de São Paulo". Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.12, n.1-2, p. 107-143, jan./dez. 1986.

José Luis Simões (Org.) - Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005). Foi coordenador das Licenciaturas Diversas na Universidade Federal de Pernambuco (2007-2009), atualmente é professor adjunto e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, tem experiência na área de Educação, com ênfase em Práticas de Ensino e História da Educação. Pesquisa principalmente os seguintes temas: História da Educação, Educação Física Escolar, Teoria do Processo Civilizador e Cidadania.

Fábio da Silva Paiva (Org.) - Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (2005), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2011) e realiza doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (início em 2012). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal de Pernambuco e professor pesquisador em Educação a Distância na mesma Universidade. Leciona na Faculdade Joaquim Nabuco (Recife - PE) e Coordena o Curso de Extensão Preparatório para a Seleção na Pós-Graduação em Educação, oferecido pela Pró Reitoria de Extensão (Proext). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: prática de ensino, história da educação, violência, histórias em quadrinhos, cultura, leitura e sociedade.

Ruy de Deus e Mello Neto (Org.) - Tem vínculo com o doutorado em educação da Universidade de São Paulo (na linha de Estado, sociedade e educação) e concluiu período de estágio de pesquisa na Harvard Graduate School of Education (Cambridge, MA/EUA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas públicas da educação e sociologia da educação. Trabalha em sua tese de doutorado pesquisando o impacto das recentes políticas de acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda adotadas no Brasil.

Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa - Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1992), especialização em Esp. Psicoeducacional em Desen. e Aprendizagem pelo Centro de Observação e Reeducação Psicoeducacional (2006), especialização em Esp. em Terapia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pelo Centro de Observação e Reeducação Psicoeducacional (2006), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2007). Atualmente é Professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco e membro de comissão da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, escrita, linguagem, habilidades metafonológicas, habilidades metamorfossintáticas e redescrição representacional.

Juliana de Melo Lima - Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Tenho experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, pesquisando principalmente o ensino dos gêneros discursivos e avaliação. Sou membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolvo atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos).

Yarla Suellen Nascimento Alvares - Atualmente é aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco e monitora na mesma instituição da Disciplina Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa I. É também bolsista do Programa de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem.

Ílgrici Maria de Lima Maranhão - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2006) e mestrado em Programa De Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Atualmente é professora da Faculdade Anchieta do Recife e professor ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em

Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão democrática, conselho escolar, participação, família, escola, inclusão; professor itinerante; legislações e projeto político pedagógico.

Magna Sales Barreto - Docente Efetiva da Faculdade Joaquim Nabuco. Professora Convidada da Universidade de Pernambuco (UPE) para o programa de Pós-graduação em Psicopedagogia (Lato Sensu). Pedagoga da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (UFPE) (em andamento). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (UFPE), núcleo de Formação de Professores(2011). Especialização em Formação de Educadores pela Universidade Federal Rural de Pernambuco -UFRPE(2010). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE(2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em prática pedagógica, psicopedagogia, ensino de ciências e formação de professores.

Clarissa Martins de Araújo - Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1985), mestrado em Distúrbios da Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991), Especialização em Sciences de L'education - Universite de Toulouse II (Le Mirail) (1993) e doutorado em Sciences de L'education - Universite de Toulouse II (Le Mirail) (2000). Atualmente é professora adjunto do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, com ênfase em estudos sobre a Educação Inclusiva e Ensino de Artes. Está vinculada ao Grupo Formação de Professor e Profissionalização Docente, DGP/CNPq e ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores Arte e Inclusão - GEFAI, DGP/CNPq.

Adalgisa Leão Ferreira - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2014), área de concentração 'Teoria e História da Educação'. Graduada em Pedagogia pela UFPE (2011). Atualmente é Professora na Rede Municipal do Recife (PE), trabalhando com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem experiência em pesquisa como Bolsista de Iniciação Científica na Fundação Joaquim Nabuco (2009 - 2011), onde

atuou em pesquisas nas áreas de Política Educacional e Educação Infantil. Atualmente integra o Grupo de Pesquisa 'Oficina de Pensamento Poéticas do Cuidado e Ontologias da Resistência'. Áreas de interesse: Teorias da Educação e Filosofia Política Contemporânea.

Lucas Quirino Simões - Aluno de graduação em pedagogia pela Universidade de São Paulo (2012) e bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica – FEUSP.

Katiene Nogueira da Silva - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2002), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2006) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2011). Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, cultura escolar, práticas escolares, história da profissão docente, práticas e representações de moralização e expansão do ensino paulista.

