índice

revista portuguesa de educação

volume 16 número 2
2003

educação
revista portuguesa de

volume 16 número 2
2003

educação
revista portuguesa de

Universidade do Minho

propriedade e editor
Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

director
Rui Vieira de Castro

grafismo
Luís Cristóvam

tiragem
1.000 exemplares

composição
Linkdesign, Lda.

impressão e acabamentos
Lusografe

endereço
Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia
Campus de Gualtar, 4700-057 Braga
Portugal
Tel. 253. 604241 Fax 253. 678987

e-mail
rpe@iep.uminho.pt

página na internet
http://www.iep.uminho.pt/cied/edicoes

depósito legal
45.474/91

ISSN
0871-9187

Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 03-05

Editorial

A Revista Portuguesa de Educação encontra-se de novo com os seus leitores. É mais um passo de um percurso iniciado formalmente dezasseis anos atrás; um percurso que sendo o da publicação científica que a Revista é, foi sendo configurado pela história do Centro de Investigação que é o seu editor, pelo modo como se foi constituindo o campo académico da Educação em Portugal e ainda pelas características das formas da relação daquele com outros campos científicos, nas suas expressões nacional e internacional. Mas se a Revista foi "efeito de", foi também, à sua escala, factor de configuração daqueles outros contextos.

Uma análise do que foi nestes anos passados a história da Revista, possibilitando um olhar sobre as condições de existência de uma publicação científica no domínio da Educação no nosso país, permitirá também rastrear, estou certo, caminhos percorridos pela investigação em Educação, seja pela consideração dos investigadores que nela participaram, seja pelas temáticas que foram sendo introduzidas, abandonadas, mantidas ou recuperadas, seja pelos referenciais teóricos a cuja convocação fomos assistindo. Não sendo este nem o espaço nem o tempo para um olhar analítico que perscrute miudamente estas características, não parece arriscado anotar, desde já, o papel que a Revista foi assumindo ao longo deste já significativo período de tempo na conformação de perspectivas académicas sobre a educação, particularmente sobre a educação em Portugal.

A Revista Portuguesa de Educação nasceu num contexto pouco favorável a iniciativas desta natureza, desenvolveu-se, consolidou a sua posição no panorama da produção científica portuguesa e encontra-se hoje em condições de enfrentar tempos eventualmente menos favoráveis a projectos com as características que são as suas; tempos marcados, na esfera pública, por um contínuo questionamento, frequentemente conduzido em bases não legítimas, porque não seriamente argumentadas, do trabalho académico dos investigadores em Educação, amiúde colocados debaixo de uma cerrada barragem de fogo de um discurso fortemente ideológico que dispõe, aliás, de poderosos meios de amplificação mediática das suas

posições (e certamente que os investigadores que trabalham em educação se deveriam interrogar sobre as razões que fundam a recepção que este tipo de posições tem); tempos também marcados, num plano mais prosaico, embora nada irrelevante, pela depreciação das condições materiais de que dispõem os centros de investigação, sobretudo na área das ciências humanas e sociais, para desenvolver o seu trabalho de produção científica.

Talvez alguns destes factos justifiquem, ainda com maior premência, o sentido de um projecto com as características daquele que a Revista Portuguesa de Educação corporiza. Sendo lugar de expressão do trabalho de investigação produzido no âmbito do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, a Revista tem recusado um visão paroquial da sua função, constituindo-se, cada vez mais, como lugar de divulgação do trabalho desenvolvido por outros investigadores portugueses e, também, por investigadores de outros países, representando, nessa medida, um importante lugar de diálogo, de cruzamento de perspectivas; neste quadro, a Revista assume-se como lugar de produção de um discurso analítico e crítico sobre as diferentes dimensões do fenómeno educativo à escala local, nacional e global, capaz de ajudar a construir uma alternativa a esse outro discurso ideológico a que acima me referia. Mas a Revista, como deve ser apanágio de todas as publicações científicas, tem também como objectivo a consolidação do campo académico em que se inscreve, procurando, para tal, introduzir critérios de rigor no discurso académico, um trabalho em que a própria comunidade de referência, através do trabalho de *refereeing*, é um adjuvante fundamental; trabalho por vezes incompreendido, certamente nem sempre perfeito, ele representa, no entanto, uma dimensão do projecto que a Revista não pode deixar de continuamente reafirmar. Busca também a Revista tornar-se um lugar significativo para os profissionais da educação, não pela disponibilização imediata de "modos de fazer", mas antes pela exploração de vias de compreensão das coisas, um caminho certamente mais produtivo, porque assente na convicção de que os nossos leitores que são profissionais da educação, e alguns deles são também "nossos autores", não podem ser vistos como meros receptores de um discurso que os exterioriza; nessa medida, a Revista dá expressão a um projecto que sendo de natureza académica é também de natureza social e profissional.

A recordação destes princípios e destas razões de ser, que ocorre num momento de mudanças na Direcção da Revista Portuguesa de Educação, não pretende ter, no entanto, a natureza de legado. É apenas a reafirmação de orientações que presidiram ao trabalho, nem sempre fácil, de Direcção desta Revista. Um trabalho que para ser realizado contou, ao longo destes seis anos, com a ajuda e a compreensão de um conjunto de pessoas que agora quero recordar. Desde logo a Direcção do Centro de Investigação, na pessoa dos seus responsáveis, Professores Leandro Almeida e Fátima Sequeira, que sempre entenderam o projecto da Revista como projecto relevante para o Centro e que em consequência, compreendendo a sua especificidade, decididamente o apoiaram. Depois, os investigadores do Centro que comigo mais directamente colaboraram na Revista, não apenas correspondendo a solicitações, mas empenhando-se activamente na procura de novos caminhos para a Revista: Almerindo Janela Afonso, que exerceu de forma absolutamente competente e solidária as funções de Director-Adjunto; Ana Maria Silva, Bento Duarte Silva, Fátima Antunes, Fátima Morais, Isabel Flávia Vieira, João Lopes, Manuel Barbosa, Maria João Gomes, Maria de Lourdes Dionísio e Rodrigo Azevedo que foram inexcedíveis na realização das tarefas do Conselho de Redacção. Finalmente quero expressar a minha gratidão ao Conselho Editorial da Revista e ao conjunto, vasto, de consultores, responsáveis, em larga medida, por aquilo que a Revista teve de melhor, mas não responsabilizáveis pelos inevitáveis percalços que possam ter acontecido.

Rui Vieira de Castro

Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 07-24

A mística da profissionalização docente

Eneida Oto Shiroma & Olinda Evangelista
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Resumo
As reformas desenvolvidas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) para atacar a suposta ineficiência e má qualidade da escola pública tiveram o efeito paradoxal de promover a desqualificação de professores do ensino fundamental. Nesse âmbito, o Estado elegeu a profissionalização docente como pivô das mudanças pretendidas. Pretendia-se produzir novos sentidos para a profissão docente. O intento deste artigo é discutir o uso que se fez da noção de profissionalização e a centralidade atribuída ao professor, vinculando-as à solução de problemas não só educacionais, mas ampliados para a esfera da economia e da política. Sugere-se que intencionalmente se hipostasia o termo profissionalização na política de formação docente pelos efeitos que produz em razão do caráter positivo de que se encontra imbuído no senso comum. Por esta razão, tal conceito é estratégico para a construção do consenso em torno do projeto hegemônico entre educadores e reformadores.

> ...quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um outro discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava.
>
> Marilena Chaui

Introdução

A década de 1990, no Brasil, foi inaugurada sob o signo das reformas. No campo das políticas públicas, um dos setores priorizados foi a educação, tradicionalmente alvo de disputas e interesses de toda ordem. Nos governos

Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) construiu-se um discurso particular que atribuía um determinado sentido à educação para o que precisou desqualificar a escola pública denunciando sua suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade.

No âmbito das reformas educacionais, o programa oficial elegeu a profissionalização docente como pivô das mudanças pretendidas. A reunião do comitê intergovernamental do *Proyecto Principal de Educación* (PROMEDLAC, 1993)[1], do qual o Brasil fazia parte, definiu tal "profissionalização" como

> desenvolvimento sistemático da educação fundamentado na ação e no conhecimento especializados, de modo que as decisões sobre o que se aprende, o como se ensina e as formas organizacionais para que isto ocorra, sejam tomadas de acordo com as responsabilidades pré-estabelecidas e considerem: a) os critérios éticos que regem a profissão, b) os avanços dos conhecimentos técnicos e científicos, c) os diversos contextos e características culturais. Esta profissionalização, não obstante, *não é exclusivamente um ato técnico*, mas também deve ser concebida no marco de *consensos e acordos educativos estáveis e democráticos* (sem grifos no original).

O *Proyecto Principal de Educación* proposto para a América Latina e Caribe indicava que a profissionalização docente se constituía, a um só tempo, em estratégia técnica e política. Entender as motivações presentes na aplicação dessa estratégia para a produção de novos sentidos na profissão docente e o modo pelo qual foi articulado, no Brasil, é o intento desse texto. Pretende-se discutir o uso que se fez da noção de profissionalização docente nos dois períodos do governo FHC e conjecturar acerca da centralidade atribuída ao professor, pelo Estado, vinculando-a à solução de problemas não só educacionais, mas ampliados para a esfera da economia e da política. Sugere-se que intencionalmente se hipostasia o termo profissionalização na política de formação docente pelos efeitos que produz em razão do caráter positivo que lhe é atribuído pelo senso comum, favorecendo a construção de um consenso em torno desse projeto entre educadores e reformadores; esta é a proposição em torno da qual esse texto se constrói e é no encalço de sua elucidação que ele se desenvolve.

Crise e risco social

Apesar de amplamente difundida, a assertiva de que há uma crise social fortemente articulada à crise da educação tem sido pouco

problematizada. Se houve relativa concordância entre governo, políticos, educadores e sociedade civil sobre a existência de problemas educacionais, não se pode dizer que houve consenso quanto à sua interpretação, extensão ou às formas de superá-los.

Não se trata aqui de retomar a trajetória do capitalismo e suas crises, mas, tão-só, de verificar que a crise econômica, especialmente após a década de 1970, repercutiu intensamente no campo educacional. Argumentava-se que, nesse contexto, havia um risco objetivo a ser evitado, pois situações sociais conflitivas latentes poderiam eclodir e alastrar-se pelo país. Visando "amortecer" tais efeitos, o discurso de uma educação salvacionista e redentora foi difundido como política compensatória para a solução dos problemas econômicos, e como aliado na administração de eventuais conflitos sociais.

Havia, pois, uma situação limite a ser administrada, sem contudo ser explicitada. O que estava em causa era o suposto risco de rebelião por parte daqueles que sofrem os efeitos deletérios da "globalização brilhante", que lhes retirou direitos antes conquistados e condições mínimas de sobrevivência física[2]. Para Forrester (2000, p. 41), por mais que se procure minimizar as condições materiais de produção da consciência social,

> não é fácil condicioná-la [a população], fazê-la apoiar o que lhe é nefasto e renunciar ao que um longo passado de lutas lhe permitiu adquirir, fazê-la regredir e fazê-la sofrer tais coações cuidando de que ela não venha a explodir! Sob um regime que ainda se reclama de democracia, essa população, é preciso acompanhá-la.

A preocupação em "acompanhar a população" foi priorizada no delineamento da educação para o novo milênio. No relatório da UNESCO — *Educação: um tesouro a descobrir* —, presidido por Jacques Delors (1998), a noção de risco é apresentada intimamente atrelada à educação. Elaborado entre 1993 e 1996, na França, o relatório Delors anunciou, em tom premonitório, que no século XXI nos encontraríamos expostos ao imponderável, de forma que a educação deveria assumir nova missão: a de preparar a próxima geração para conviver com os riscos, as incertezas, o inesperado. Também o Banco Mundial revelou sua apreensão relativamente aos depauperados da sociedade, sugerindo que se ouvisse a "voz dos pobres" e se demonstrasse interesse no atendimento à chamada "população de risco"[3].

A forma naturalizada com que os documentos lamentam a "transmissão intergeracional da pobreza"[4] somou-se aos fogos de artifício da sociedade multi-risco, do não-trabalho e da economia do conhecimento, na tentativa de eclipsar uma situação de super produção de capital e de crescimento exponencial de famintos e miseráveis.

As ações desencadeadas pelos governos de diferentes países para administrar os efeitos decorrentes dessa contradição foram bastante variadas. Na América Latina, o projeto proposto pela CEPAL[5], no início da década de 1990, pretendeu articular transformação produtiva com eqüidade, tendo como eixo das reformas a educação e o conhecimento. Seus mentores insistiam na defesa da competitividade autêntica como meta a ser alcançada, rechaçando a outra via, a competitividade espúria, pelo rebaixamento dos salários e da qualificação dos trabalhadores. Reconhecia-se que a complexificação dos processos decorrente do avanço das forças produtivas havia transformado a divisão do trabalho e a desqualificação progressiva do trabalhador em entraves ao *optimum* de valorização. Esse contexto exigiu redefinições nas estratégias de controle por parte do capital. Como permitir aos trabalhadores acesso às informações e ao conhecimento, necessários para produzir mais e melhor, e, simultaneamente, assegurar o controle sobre eles? Como administrar uma força de trabalho qualificada e competente transformando-a em um coletivo inofensivo?

Entre o conjunto de propostas para equacionar esses problemas, o discurso articulado por tais agências, assim como pelo governo FHC, projetou uma reforma educacional de largo espectro no interior da qual se construiu tanto a noção de crise educacional quanto a de sua auto-solução. Ou seja, uma educação que se redimiria a si própria.

Gestão do conhecimento ou de professores?

Tal como em outros momentos históricos, o projeto de formação docente é tomado como elemento importante para a afirmação da hegemonia burguesa. Para além da performance educativa do sistema educacional, mais uma vez está em jogo o controle sobre a maior fração do contingente de servidores públicos, a dos professores, a quem se reserva a responsabilidade de formar as novas gerações. Diferentemente de outros profissionais a quem

a população recorre em situações específicas, com o professor tem-se encontro diário. Assim, não se trata apenas de preparar os professores que irão qualificar futuros trabalhadores, mas de transmitir conhecimentos, valores, posicionamentos, formas de ver, ser e estar no mundo (Delors, 1998).

Aproveitando-se dessa situação, o discurso reformador atribuiu ao professor o papel de "recurso humano" imprescindível que, contudo, precisaria ser "(con)formado" às demandas da contemporaneidade. Ao professor tradicional, os reformadores contrapuseram o requerido, o "professor profissional", competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar. Aqui reside o desafio da reforma: conduzir os professores pelos caminhos desta profissionalização.

Quais os motivos para tal proposta?

A resposta não é simples. À primeira vista, porque a crise educacional parecia decorrência da defasagem entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades do sistema educacional. Tornou-se lugar comum a alegação de que havia uma inadequação entre o "produto" da escola e as "demandas" do mercado de trabalho que precisa ser solucionada. Mas se educação fosse prioridade e representasse, de fato, um empecilho à competitividade e ao capital, por que razão não estaria sendo priorizada na partilha orçamentária? O argumento era o de que num cenário de minguados recursos e de aumento de demanda (mais alunos, mais cursos, mais instituições) seria inviável que o Estado financiasse a todos. Estimulou-se uma política de avaliação para que os recursos pudessem ser aplicados apenas nas melhores instituições, deles merecedoras por direito, de acordo com o princípio da eqüidade. Essa concepção desencadeou um "darwinismo social" de perniciosas conseqüências intra e entre instituições educativas. Sua aplicação foi justificada pelo argumento de que se tal mecanismo, a competição, era capaz de incitar a concorrência no campo da iniciativa privada, "certamente" traria resultados similares à produtividade e qualidade na educação.

Outro aspecto componente da resposta é o de que à educação foi acrescida a tarefa de formar para a empregabilidade tendo em vista mitigar a exclusão social. Se até há pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera a capacidade de transformar o aluno em cidadão, pró-ativo, flexível, empreendedor, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego.

Gradativamente, as relações entre educação e trabalho, escola e emprego, foram sendo repostas para operar no imaginário social uma inversão por meio da qual os problemas econômicos são atribuídos à falta de preparo educacional. Ou seja, a crise educacional, em vez de decorrência histórica, transformou-se em causa, em responsável pela exclusão social. Esta inversão contribuiu, ao lado do grande esforço de persuasão para reduzir a possibilidade de percepção da classe trabalhadora, não apenas de seu próprio lugar na esfera social como também da diferença existente entre o lugar que ocupam objetivamente e o que lhes foi imputado pelo discurso dominante. Conquanto não se possa perder de vista as contradições presentes nessa relação, o pensamento hegemônico construiu o lugar do outro e o seu próprio nessas relações.

Professores no olho do furacão

A equipe de Fernando Henrique Cardoso, ao assumir em 1995, lidou com a crise educacional delineada no governo Collor retirando dela os insumos necessários para desencadear a reforma educacional[6], caracterizando um tipo de intervenção estatal que imprimiu forte caráter privatista e "flexível" às políticas oficiais como no caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN (Horta & Cury, 1997).

Os documentos produzidos pelo governo federal apresentavam uma particular leitura da "crise educacional", nela distinguindo dois pólos: um relativo à prática escolar e seus correlatos — livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, relação professor-aluno — e outro relativo à formação docente.

A estratégia adotada pelos governos FHC foi a de intervir inicialmente no primeiro pólo. Antes de propor ações diretas para mudanças no sistema de formação docente, os reformadores articularam uma ampla consternação nacional em torno das mazelas da educação no país, para o que se serviram da crítica formulada a partir da década de 1970, e mais bem elaborada nos anos de 1980, e por meio da cooptação de expressivos intelectuais do campo educacional (CBE, 1981)[7].

Nessa primeira etapa da reforma, difundiram-se os princípios da gestão baseada na Qualidade Total tentando adequar o sistema educacional

e as administrações escolares por meio de cobranças de resultados que lhes renderiam estímulos financeiros. Reunindo interesses neoliberais e conservadores, o empenho governamental foi dirigido à produção de consensos em torno de diretrizes econômicas e políticas. Embora travestidas de nobre finalidade social, escondia-se aí o interesse em assegurar ao país a manutenção de sua posição marginal na divisão internacional do trabalho.

Na segunda etapa, particularmente após a promulgação, em 1996, da LDBEN (Brasil, 1996), procurou-se mudar as regras, a lógica da organização escolar e as práticas que se desenvolviam dentro dela por outra via, qual seja, a da formação de professores. Tal projeto tinha por suposto a existência de um sujeito incansável em sua busca de engajar-se no mercado de trabalho. Os desistentes engrossariam as fileiras de pobres e excluídos, sob a justificativa de inadaptação a uma suposta "economia do conhecimento". Nesse universo abstrato trafegavam professores e alunos, levados a acreditar que portar competências e habilidades seria suficiente para colocá-los em sintonia com o mercado de trabalho e gradativamente a escola foi responsabilizada pelos problemas sociais e os indivíduos culpabilizados por seu fracasso pessoal.

A (con) formação dos professores no Brasil

A atribuição de centralidade ao professor é bastante referida nas reformas. Por exemplo, nos programas de avaliação escolar[8] e nos parâmetros curriculares nacionais, fica demonstrado que se o professor não é diretamente objeto dessas políticas, seu papel sempre esteve em causa. O enunciado presente na documentação oficial indica que a formação do professor é estratégica, dele derivando, como corolário, que é necessário profissionalizar o docente "reconstruindo suas práticas" sem perder de vista as relações entre seu trabalho e seu objetivo educativo. Esse intento foi consolidado pela LDBEN, que organizou o sistema nacional de ensino e criou uma figura institucional especificamente dedicada à formação de professores, os Institutos Superiores de Educação — ISEs.

A recomendação legal desse novo *locus* para formação docente produziu uma inflexão importante na política de (con)formação do professor. Entre os vários interesses presentes nessa medida, estava o de colocar os

ISEs como modalidade de ensino superior, inicialmente *exclusiva* e posteriomente *preferencial*, para a formação docente em detrimento de sua formação na universidade[9]. Concomitantemente, o governo determinou a reunião da formação inicial e continuada nessa mesma instituição, argumentando que inexistia um sistema único de formação. Tais institutos constituiriam um "sistema fechado" de formação de professores para atuarem na educação básica.

O cinismo da reforma está em que, ao mesmo tempo em que visa retirar a reflexão crítica da formação docente, anuncia como meta produzir o *professor reflexivo*, capaz de refletir sobre sua prática, conduzindo grande parte de nós a considerar que de fato isso se realizaria. Quais os efeitos dessa declaração? Pode-se sugerir que a reflexão, se oferecida em abundância no plano discursivo, dificilmente tornar-se-ia objeto de reivindicação por parte da categoria do magistério.

As medidas que se seguiram não convenceram os educadores de que o governo visava melhorar a qualificação docente existente e permitiram inferir que sua real intenção era tão-somente remodelá-la. Desse ponto de vista, o Decreto presidencial 3.276/99 não almejava apenas uma mudança do *focus* da formação docente. Estava em jogo a constituição de um novo tipo de professor, formado sobre novas bases e que serviria como "correia de transmissão" na produção de cidadãos portadores de uma nova mentalidade adequada aos interesses do capital nos novos tempos. Criar uma nova institucionalidade, inferior em seu estatuto em relação à universidade, nesse caso, foi a estratégia escolhida para elidir referências, podar raízes históricas e adotar motivações mais apropriadas aos novos modos de se tornar um dócil docente.

A Incompetência produzida pelo discurso da competência

A nova institucionalidade forjou também, além de um modelo de professor, um modelo de escola. A incorporação das noções de competência, eficiência, competitividade e produtividade nos projetos escolares acrescentou uma função suplementar à escola: a de conscientizar o aluno de que ele precisaria dominar conhecimentos que, dada as condições objetivas da maioria das escolas brasileiras, jamais dominaria. A relação, nesse caso, era mísera: o aluno não chegaria a dominar a tecnologia, mas tomaria ciência de sua incapacidade de dominá-la, assumiria a responsabilidade por sua exclusão do mundo do trabalho. Esse era o fantasma que o acompanharia em sua trajetória escolar e ocupacional. E o portador da fantasmagoria seria o professor. Mas por que o professor se sujeitaria a esse papel? Poucas opções pareciam restar-lhe dado que um mecanismo eficiente de controle foi deflagrado: a avaliação.

A avaliação é um instrumento por meio do qual se produz e se tornam públicos indicadores com vistas a alcançar alguma finalidade. Cumpre, então, indagar: com que interesse se avalia quando se sabe que aferir qualidade, por si só, não altera e nem promove a tão "almejada" qualidade? A avaliação periódica, tal como implementada, condena o professor ao eterno escrutínio.

Quais as outras implicações dessas medidas na conformação do professor-profissional? A retórica da competência era portadora da aura positiva do desafio de manter-se atualizado, ao lado das últimas inovações, e tinha também a função de lembrar o professor que estaria submetido ao risco perpétuo de perder o emprego, a posição, o cargo, as benesses e os direitos conquistados. A nosso ver, a avaliação afere, ademais, o grau de incorporação do projeto governamental pelo professorado. A partir dos indicadores que ela oferece, torna-se possível responsabilizar o professor por tarefas para as quais não foi preparado, estruturar o discurso da competência para colocá-lo na ilusão de que pode escolher: ou investir em sua profissionalização, formação continuada, ampliando seu rol de competência, ou enquadrar-se em outra lista, a dos incompetentes.

Contraditoriamente, o peso do complemento "profissional" agregado ao professor, não lhe alçou a uma condição mais confortável e distante da do amadorismo. O adjetivo serviu para lhe dar ciência de que estaria condenado a viver em eterna formação, lançando-o à condição de um quase-professor que nunca estará preparado. Como encarar o desafio de interpretar o papel de quem faz a diferença quando se está convencido de que não faz nenhuma?

Esse sentimento que parece afetar um contingente cada vez maior de professores, como indicamos, é ampliado pelas práticas de avaliação que estimulam a competição e o individualismo. Porém, uma concorrência exacerbada entre professores pode acarretar efeitos indesejáveis chegando,

por exemplo, a comprometer projetos institucionais. Para evitar mais este "risco", os gestores educacionais investiram numa fórmula pela qual se combinou competição e colaboração.

O documento do *Seminário Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades* (2002), que reuniu ministros de doze países do continente, recomenda que "as políticas destinadas à profissionalização do desempenho docente preconizem uma carreira baseada em competências e na noção de profissionalismo coletivo"[10]. Esse conceito, embora pouco difundido, esteve presente, ao longo da década, nos textos que embasaram teoricamente a reforma (Castro & Carnoy, 1997; Tedesco, 1998; Cassassus, 1999). Por certo, "profissionalismo coletivo" não se refere a uma prática solidária e política no âmbito da categoria do magistério. Pelo contrário, confina o "coletivo" ao âmbito da prática profissional. Desse modo, se na expressão professor profissional é o complemento "profissional" que qualifica o professor, nesse caso é o vocábulo "profissionalismo" que parece adjetivar a idéia de "coletivo", sugerindo que os professores devem pensar coletivamente a sua "profissionalidade", os impasses de sua prática pedagógica, o seu "que fazer". Compreender-se como professor profissional e membro de um coletivo significaria, pois, ater-se à coletividade escolar de pais, alunos, professores e gestores. Nesse caso, o coletivo comporta o sentido de grupo do qual o professor faz parte em seu exercício profissional. Nessa perspectiva, o professor profissional seria aquele que experimentaria soluções, que demonstraria compromisso com seu cliente, que atenderia com eficiência as demandas da instituição; que desenvolveria "motivação individual para o trabalho", mas seria refratário à "mobilização de sua categoria" de modo que se sentiria mais membro de determinada organização escolar do que trabalhador de uma categoria profissional.

Por outro lado, pode-se associar essa expressão, *profissionalismo coletivo*, à tentativa de convencer os professores lamuriantes que, diante da inexorável divisão do trabalho na escola, cada um executa uma operação por vezes sem sentido. Porém, seria do resultado desse invisível trabalho pedagógico "em migalhas" que emergiria a almejada educação de qualidade para todos, como se a eficiência coletiva fosse mera decorrência da soma de boas performances individuais. Paradoxalmente, o profissionalismo coletivo, como uma colagem, tenta unir o que a reforma separou: professores de um lado, especialistas e gestores da educação, de outro.

O fetiche da profissionalização

Do nosso ponto de vista, a reforma educacional dos anos de 1990 se atrela à reforma das políticas públicas do Estado brasileiro que, por sua vez, articula-se à dinâmica do desenvolvimento do capitalismo no último quartel do século XX. Nossa hipótese é a de que a ênfase na profissionalização docente está organicamente articulada aos dilemas da gestão educacional e aos objetivos de privatização da educação, representando uma continuidade da investida neoliberal no campo educacional, à semelhança do movimento da Qualidade Total na Educação.

Lembremos que se difundiram, no final dos anos de 1980, visões críticas sobre a construção do fracasso escolar e da produção dos excluídos da escola que, embora reconhecessem a existência de problemas educacionais de toda ordem, desoneravam o aluno da responsabilidade individual pelo fracasso. O movimento que se seguiu foi o da constatação de que existia uma crise educacional. Enquanto o capitalismo em nível mundial enfrentava crises e passava por reestruturações na busca de assegurar hegemonia, uma abordagem reducionista tentava convencer os educadores de que a origem da crise estava na ineficiência da escola, como já referido. A solução proposta apoiava-se no exemplo "bem sucedido" das empresas que haviam superado crises, recuperando sua eficiência, aumentando os níveis de produtividade e qualidade. Rapidamente os princípios e conceitos empresariais foram importados por algumas autoridades educacionais que, acreditando ou não, fizeram a propaganda das escolas eficazes (Mello, 1994).

O passo seguinte foi localizar o problema na má administração da escola ou na inadequada formação dos professores. À idéia de que "toda criança é capaz de aprender", bandeira dos educadores nos anos de 1980, o discurso da reforma acrescentou a de que "todo professor é capaz de aprender" e será aprendiz ao longo da vida. A definição das competências necessárias ao professor, reiteradas na documentação oficial, alardeadas pelo mercado editorial e regulamentada pela legislação, tentou produzir artificialmente uma demanda por profissionalização.

Contudo, se "enunciados são armas" (Moraes, 2002), isto não significa que tenham o poder de erodir consensos e erigir outros sem contradições e mediações. É preciso duvidar do suposto poder de convencimento de tais

políticas. Os movimentos e associações de professores reivindicaram qualificação; em resposta o governo ofereceu-lhes profissionalização como forma de adequar escola e professores às demandas do mercado. Que tese pode ser inferida desse enunciado? A de que a escola qualificará os cidadãos tornando-os habilitados para o mercado de trabalho. Qual, então, a antítese? A antítese é dada pela própria realidade. Não é preciso ser especialista para reconhecer a desfasagem existente entre o que se anuncia e o que de fato se realiza. Com a proliferação de cursos aligeirados que fornecem certificados em massa, levas de egressos nem se qualificam e nem conseguem emprego.

Esse mecanismo que iludiu os trabalhadores, semeou a discórdia e instalou a competição entre professores enfrentou resistências por parte dos sindicatos, associações e administradores por seus efeitos perversos. Críticas contundentes foram elaboradas a este movimento (Gentili e Silva, 1995; Silva e Gentili, 1996). Embora nos documentos e discursos de autoridades do campo educacional a expressão Qualidade Total tenha caído em desuso, o processo de mercantilização da educação e empresariamento das instituições públicas de ensino continuou sendo realizado, seguindo orientações de organismos internacionais tais como BID, BIRD, OREALC e CEPAL[11], para citar os mais importantes e influentes na reforma brasileira (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2000).

Desse modo, ao propor a alteração do preparo do mestre e a "desuniversitarização" de sua formação, teve-se em vista a difusão de uma mentalidade consoante a interesses específicos, especialmente o da privatização do público. Essa é uma discussão fértil posto que não se trata apenas de referir a privatização ao seu sentido mais restrito — escola como mercado, saber como mercadoria, aluno como consumidor e professor como fornecedor de serviço. Ao se falar em privatização está-se referindo, particularmente, à construção de uma mentalidade em que os interesses privados — sejam eles do grande capital ou de grupos — sobrepõem-se aos interesses coletivos. Segundo Ramos (2002), tal mentalidade não produz laços de solidariedade uma vez que institui um modelo relacional baseado em interesses individuais.

A guinada da noção de professor concebido como educador ou trabalhador — que deu origem a sindicatos e uniões de trabalhadores do ensino — para a noção de professor concebido como profissional corroborou

a paulatina substituição de uma concepção de educação como projeto social e político para uma concepção de educação como projeto individual ou, no máximo, atrelado ao interesse de pequenos grupos ou comunidades.

Palavras finais

Propor nos documentos o que não se efetivará na prática é a "grande jogada" dessa política. A prestidigitação operada no imaginário dos professores pela via da linguagem merece ser aqui ressaltada: a política do governo FHC substituiu a demanda por um professor capaz do exercício crítico em sua profissão, por um professor sem críticas, cuja capacidade reflexiva foi suprimida. O ilusionismo desse discurso permite falar no trabalho coletivo, grupal simultaneamente ao fomento de práticas que promovem o individualismo; fala em qualidade, estilhaçando-a. Esse discurso foi repetido *ad nauseum* enquanto se patrocinava uma profissionalização espúria. Os reformadores parecem ter aprendido magistralmente a lição de "não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literalmente a sua forma); a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular" (Gramsci, 1984, p. 27).

Observemos que termos como participação, contextualização, associados às demandas construídas coletivamente nos anos de 1980 pelo campo crítico, foram incorporados, ressignificados e reapresentados à sociedade nas políticas educacionais da virada do século. Como na metáfora criada por Zizek (2002), podemos argumentar que roubaram nossa tinta vermelha[12]. A vulgarização das reivindicações lhes subtraiu o poder de contestação. Se pensamento e linguagem estão intrinsecamente articulados, ao expropriar-nos as palavras de ordem, intentaram, de fato, retirar-nos as ferramentas do pensar numa "grande operação de silêncio, de roubo da fala" (Oliveira, 1999, p. 61). Apressaram-se em apresentar um século XXI pronto e em anunciar como seria a educação nos próximos 15 anos. Que pretendem com essa detalhada programação do futuro? Seqüestrar, também, nossas utopias? Deixar-nos sem sonhos, sem movimentos, sem fala?

De acordo com Chauí (1980, p. 25), a ideologia dominante se faz sobretudo pelo que silencia. O intuito de recuperar nossas palavras vai além de retomar expressões que nos eram tão caras e nos foram tiradas; implica

expor o silenciado, devolver-lhe o matiz radical e produzir um contradiscurso. Ensaiemo-lo.

Notas

1 O Comitê Regional Intergovernamental do *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* foi um organismo criado dentro da UNESCO encarregado de formular recomendações aos Estados Membros da região com vistas à execução do *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (PPE) que tem como objetivos: *Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años; eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos; mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias.* No ano 2000 cumpriu-se o prazo de vigência que se havia fixado para o Projeto. Por determinação da VI Reunión de Ministros de Educación de la América Latina y el Caribe (Kingston, Jamaica, 1996) realizou-se uma avaliação dos 20 anos de atividades do PPE a qual foi apresentada na VII Reunión de Ministros de la Educación celebrada em Cochabamba, Bolívia (março, 2001), junto com uma análise das perspectivas da educação para a região. Cf. www.unesco.cl.

2 Cf. BEILHARZ (1999).

3 O Banco Mundial sugere que se ouça a voz dos pobres, lançando inclusive o Programa *Poverty net* que inclui um grupo temático denominado *Pro-Poor Growth and Inequality* (Cf. World Bank, 2002). *Pró-pobre*. Cf. http://www.worldbank.org/poverty/inequal/index.htm.

4 PROMEDLAC V. *Recomendación para la ejecución del Proyecto Principal de Educación en el período 1993–1996*, p. 39.

5 CEPAL/UNESCO. *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, 1992.

6 Não se pode esquecer que a área educacional não foi a única a sofrer reformas. Foi fundamental para ela, a reforma do Estado. Cf. CARDOSO (1998); FIORI (2001).

7 ANAIS DA I CBE, 1980.

8 Referimo-nos ao Censo Escolar, ao Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB, ao Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM e ao Exame Nacional de Cursos — Provão.

9 Decreto 2.032/97, que altera o sistema federal do ensino superior e a organização acadêmica das IES; Decreto Presidencial 3.276/99, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; Decreto 3.554/00, que deu nova redação ao parágrafo 2° do art. 3° do Decreto anterior.

10 O Seminário Internacional, *Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: novas prioridades*, foi realizado em Brasília, entre os dias 10 e 12 de julho de 2002.

11 BID — Banco Interamericano de Desenvolvimento; BIRD — Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; OREALC — Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe, CEPAL — Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

12 Cf. ZIZEK (2002). Neste ensaio, o filósofo esloveno trata da polarização entre fundamentalismo e democracia e aponta para a falta de uma linguagem que permita questionar a ausência de liberdade nas sociedades contemporâneas. Faz referência a uma antiga piada sobre a extinta República Democrática da Alemanha, em que um trabalhador alemão consegue um emprego na Sibéria. Ciente de que todas suas cartas serão lidas por censores, combina um código com os amigos: "Se vocês receberem cartas minhas escritas em azul, o que elas dizem é verdade; se estiver escrito em vermelho, é mentira". Depois de um mês, recebem a primeira carta escrita em tinta azul, falando das maravilhas do local, porém, termina com a frase: "A única coisa que não se consegue encontrar é tinta vermelha". Não é esse o próprio paradigma de como funciona a ideologia, não apenas sob condições de censura "totalitária", mas também, e possivelmente ainda mais, nas condições mais refinadas da censura liberal? Nós nos "sentimos livres" porque nos falta a própria linguagem com a qual poderíamos formular nossa ausência de liberdade. Essa ausência de tinta vermelha significa, hoje, que os termos principais que usamos para designar o conflito atual são termos falsos que, em lugar de nos ajudar a refletir sobre a situação, confundem a percepção que temos dela.

Referências

BEILHARZ, P. (1999). Globalização, bem-estar e cidadania. In *Os sentidos da democracia*, São Paulo: FAPESP; Petrópolis, RJ: Vozes.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto n.° 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamentação das instituições de ensino superior. Disponível em: http://www.mec.gov.br/home/legislacao/default.shtm. Acesso em: 12 dez. 2002.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nº.248, 23/12/96, p.27833-41.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto Presidencial n° 3276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em www.mec.gov.br . Acesso em: 10 jan. 2000.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto Presidencial n° 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao 2° do art. 3° do Decreto n° 3.276/99 de 6 de dezembro de 1999, que dispõe de professores para atuar na educação básica. Disponível em http://www.mec.gov.br. Acesso em: 14 de out. 2000.

CARDOSO, F. H. (1998). Notas sobre a reforma do Estado. *Novos Estudos*, CEBRAP, n° 50, março.

CASSASSUS, J. (1999). *Tarefas da Educação*. Campinas: Autores Associados.

CASTRO, C. M. e CARNOY, M. (org.) (1997). *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro: FGV.

CEPAL/UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.* Santiago.

CHAUÍ, M. (1980). Ideologia e Educação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n.5.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (1981). *Anais da I CBE.* São Paulo: Cortez Editora.

DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: NOVAS PRIORIDADES (2002) Seminário Internacional. Brasília, 10-12 de julho de 2002.

DELORS, J. (1998). *Educação — um tesouro a descobrir.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, S. Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO.

FIORI, J. L. (2001). *60 lições dos 90. Uma década de neoliberalismo.* Rio de Janeiro: Record.

FORRESTER, V. (2000). *Uma estranha ditadura. A opressão ultraliberal.* Lisboa: Terramar.

GENTILI, P. e SILVA, T. T. (orgs.) (1995). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.* 2 ed. Petrópolis: Vozes.

GRAMSCI, Antonio (1984). *Concepção dialética da história.* 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

HORTA, J. S. B. & CURY, C. R. J. (1997). *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação.* São Paulo: Editora do Brasil.

MELLO, G. N. (1994). *Cidadania e competitividade.* 3 ed. São Paulo: Cortez.

MORAES, R. C. (2002). Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, setembro.

OLIVEIRA, F. (1999). Privatização do público, destituição da fala e anulação política: o totalitarismo neoliberal. In F. de Oliveira & M. C. Paoli (orgs.). *Os sentidos da democracia. Políticas do dissenso e hegemonia global.* Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC.

PROMEDLAC (1993). Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. Brasília: MEC, OREALC-UNESCO.

RAMOS, M. N. (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro.

SHIROMA, E. O., MORAES, M.C.M. & EVANGELISTA, O. (2002). *Política educacional.* 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A.

SILVA, T. T. & GENTILI, P. (orgs.) (1996). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.* Brasília: CNTE.

TEDESCO, J. C. (1998). *O novo pacto educativo.* São Paulo: Ática.

WOLRD BANK (2002). Thematic Group on Pro-Poor Growth and Inequality. Disponível em http://www.worldbank.org/poverty/inequal/themgrp/index.htm. Acesso em: 03 mar. 2002.

ZIZEK, S. (2002). O paradigma da ideologia. Caderno Mais. *Folha de S. Paulo.* Disponível em http://www.uol.com.br/fsp/mais/is0408200203.htm. Acesso em: 29/08/2002.

THE MYSTIQUE OF TEACHERS' PROFESSIONALIZATION

Abstract

The educational reforms developed by the government of Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) to attack the supposed inefficiency and bad quality of state schools, have had the paradoxical effect of disqualifying many teachers in elementary schools. In this context, the State selected the professionalization of teachers as the pivot of the changes that it sought. It aimed to produce new meanings for the idea of teacher professionalism. The intention of this article is to discuss the use of the notion of professionalization and the centrality attributed to the teacher, associating them with the solution of problems related not only to education, but also to the economic and political spheres. We suggest that the term professionalization is intentionally reiterated in teacher training policy documents because of its positive connotations in common parlance and its ability to produce certain effects as a result of this. The concept is therefore used as a strategy to build a consensus between educators and reformers about the hegemonic project of education and society.

LA MYSTIQUE DE LA PROFESSIONALISATION DES ENSEIGNANTS

Résumé

Les réformes dévéloppées par le gouvernement de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) pour combattre l'inefficacité et la qualité manquante qu'on prétendait trouver dans les écoles publiques, ont produit l'effet paradoxal de disqualifier beaucoup d'énseignants au niveau de l'école maternelle. L'État a choisi la professionalisation des enseignants comme pivote pour effectuer ses changements désirés. Il a eu comme but la production de sens nouveaux pour le concept du professionalisme des enseignants. L'intention de cet article est de discuter l'emploi de la notion de la professionalisation et la centralité attribuée à l'enseignant, en les liant à la solution de problèmes associées non seulement à l'éducation, mais aussi aux sphères de l'économie et de la politique. Nous suggérons qu'on trouve le mot professionalisation réitéré intentionellement dans la politique de la formation des enseignants à cause de sa connotation positive dans le sens commun et des effets engendrés par ce fait. On voit alors ce concept employé comme stratégie pour construire un consensus entre les éducateurs et les réformateurs sur le projet hégémonique de l'éducation et de la société.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Olinda Evangelista, Universidade Federal de Santa Catarina, Travessa Jasmim dos Poetas, 85, Campeche, CEP: 88.063-110, Florianópolis, Brasil.

Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 25-43

Oito anos de formação contínua de professores (1993-2000): construindo uma análise dos seus conteúdos

Guilherme Rego da Silva
Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O texto fundamenta-se na análise dos títulos de todas as acções de formação contínua de professores acreditadas entre 1993 e 2000, na consulta dos dossiers de acreditação de todas as acções enquadradas na temática da administração educacional e referentes aos anos de 1999 e 2000, e em outras informações complementares obtidas junto do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, visando apresentar um estudo sobre a distribuição temática das acções de formação. A análise de conteúdo é apoiada por um conjunto de informações de contexto, como elementos para uma análise das motivações que justificam a opção por determinadas temáticas.

Enquanto procedíamos ao levantamento de informações sucintas, mas particularizadas sobre cada uma das acções de formação contínua de professores[1], acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (que adiante designaremos por "Conselho") entre os anos de 1993 e 2000, ocorreu-nos o desejo de proceder a uma classificação temática dos seus conteúdos, usando como fonte a informação fornecida nos títulos das referidas acções de formação contínua (adiante designadas por "acções"). Depois de acreditadas pelo Conselho, as acções devem realizar-se no prazo máximo de três anos, findo o qual o seu certificado de acreditação perde a validade; deste modo, as acções acreditadas durante o ano de 2000, devem ter-se realizado até finais do ano de 2003[2]. O assunto antevia-se de interesse, por permitir obter uma imagem consistente dos conteúdos abordados na

formação contínua de professores durante um período alargado; sendo certo que, dada a grande quantidade de cursos acreditados ao longo deste período de tempo (aqui calculados em vinte e quatro mil e cinquenta), a tarefa se revelava exigente. Durante a realização do trabalho de classificação temática, tomámos conhecimento de um único texto (Ferreira, 2000) que cruzou o nosso objectivo no momento em que apresenta dois quadros com uma classificação das acções por "áreas" e "domínios de formação", mas onde a informação, que avança até ao ano de 1998, se fundamenta num tratamento de dados estatísticos do PRODEP e do Conselho, dados produzidos numa lógica mais administrativa do que analítica, orientada para a congruência dos processos administrativos internos[3]. Assim, decidimos prosseguir com o estudo que agora apresentamos, e que foi realizado no âmbito da recolha de dados de um trabalho de investigação integrado no nosso projecto de doutoramento, com o objectivo de estudar os modelos de formação em administração educacional em Portugal[4]. O texto que aqui apresentamos, fundamenta-se num bloco de informação recolhida no âmbito desse projecto, a qual configura uma unidade autónoma, destacável do estudo dos modelos de formação em administração educacional e que por isso justifica esta publicitação prévia.

O trabalho começou com a obtenção da lista de todas as acções de formação contínua de professores que foram acreditadas pelo Conselho entre os anos de 1993 e 2000. A lista inclui informações genéricas sobre todas as acções, e foi a partir do título de cada uma delas que procedemos à referida classificação temática. Obtivemos a lista por um processo acessível ao público, através do sítio internet do Conselho[5], usando a seguinte metodologia: primeiro extraímos a lista completa das entidades formadoras, depois a lista das acções acreditadas para cada uma dessas entidades, e seguidamente introduzimos a informação recolhida numa base de dados informática; foi trabalhando já com essa base contendo os títulos de todas as acções que procedemos à sua classificação. Naturalmente, antes de classificar todas as acções foi necessário constituir unidades temáticas, o que fizemos partindo de uma leitura prévia dos títulos das acções. Na última etapa, classificámos cada uma das acções num dos temas criados, sempre num só; em casos de alguma ambiguidade escolhendo aquele que nos pareceu ser o dominante. Como no momento em que procedemos à

construção das categorias tínhamos tido contacto prévio com todos os títulos, as categorias foram construídas afeiçoadas às características observadas no objecto de análise; sendo-o ainda quando nas primeiras etapas da classificação se procedia a alguma manipulação final das categorias para aumentar o seu grau de adequação, dentro do procedimento normal para uma análise tipológica de tipo temático, próxima das metodologias de análise de conteúdo (Bardin, 1994; Schnapper, 2000).

Apresentamos no Gráfico 1 a distribuição do total de acções por cada um dos anos do período considerado.

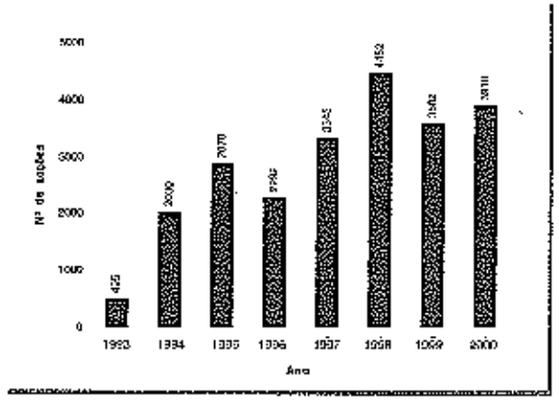


Gráfico 1 - Total de acções acreditadas por ano, no período 1993-2000

Lendo o Gráfico 1 é fácil constatar como após o ano inicial de 1993, o número de acções acreditadas cresce rapidamente situando-se sempre acima de duas mil. Nos dois últimos anos do período estudado há uma quebra do número de acções, com uma reposição do crescimento, mas num patamar menos elevado, já que o maior número de acções se verificou em 1998. O total somado das acções no conjunto dos oito anos dá o resultado de 24050 acções, mas o valor somado no Gráfico 1 é de 24042, porque não conseguimos determinar o ano de acreditação de oito acções. Trata-se de um número elevado de acções e que só pode ser compreendido com o conhecimento de todo o enquadramento do fenómeno, que parte do Estatuto

da Carreira Docente (Portugal, 1990), que estabeleceu a obrigatoriedade da formação contínua para a progressão na carreira, e de toda a estrutura que foi montada, em especial o Conselho e a rede de centros de formação. É precisamente sobre os centros de formação, que acreditaram junto do Conselho aquelas mais de vinte e quatro mil acções de formação, que vamos lançar a nossa atenção nos parágrafos seguintes.

No período considerado foram registados no Conselho, 479 centros de formação, embora o número de centros que acreditaram acções seja de 381, porque 98 dos centros registados não tiveram nenhuma acção acreditada até ao final do ano 2000. Todos os centros de formação registados estavam classificados pelo Conselho, quanto à sua estrutura administrativa, de acordo com a seguinte tipologia: Associação de Professores (AP); Serviço Central do Ministério da Educação (SC); Ensino Superior (ES); Associação Escolar (AE); Serviço Regional do Ministério da Educação (SR); Não enquadrado (NI). A esmagadora maioria das acções realizaram-se em centros de formação do tipo AE (que é o que inclui os centros de formação das associações de escolas), como se vê claramente no Gráfico 2 que distribui as acções de acordo com a tipologia da entidade formadora que requereu a sua acreditação:

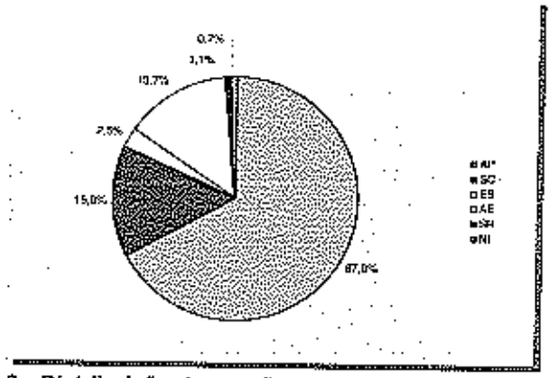


Gráfico 2 - Distribuição das acções de acordo com a tipologia da entidade formadora

As conclusões a retirar do gráfico impõem-se com simplicidade: as entidades formadoras do tipo (AE), que correspondem na prática aos centros de formação das associações de escolas, foram responsáveis por mais de dois terços das acções (67%); os centros de formação do ensino superior (ES) com 15% e os das associações de professores (AP), sendo esta a tipologia que inclui os centros de formação dos sindicatos de professores e os centros de formação das associações de professores, com 13,7% quase que dividem entre si o terço restante; os centros de formação dos serviços centrais do ME somam 2,5% e os valores do tipo SR e NI são residuais. Em número bruto de acções acreditadas, os valores são os seguintes para cada tipo de centro de formação, por ordem de grandeza: AE (16108); ES (3617); AP (3284); SC (607); SR (264); NI (160). O total soma 24040 porque não foi possível determinar a tipologia da entidade referente a 10 acções. Estes dados vêm confirmar a percepção que se colhe na leitura dos trabalhos que se debruçam sobre os centros de formação das associações de escolas (Barroso & Canário, 1999; Silva, M., 2001; Ruela, 1990), que é a de um desenvolvimento paralelo e uma conexão forte entre a construção da organização "centro de formação de associação de escolas" e a deste modelo de formação contínua de professores, desde 1993, acabando os dois por fazer parte de uma mesma estrutura, com uma articulação induzida e suportada pelo Ministério da Educação, através dos normativos que compõem o "regime jurídico da formação contínua de professores" e de estruturas administrativas, onde se destacam naturalmente o Conselho e todo o vasto e complexo arquipélago das entidades formadoras.

Podemos voltar de novo a atenção para a fase do tratamento da informação em que constituímos uma tipologia para classificar tematicamente as acções, numa estrutura que apresentamos no Quadro 1. Como se pode ver, foram constituídas três áreas temáticas que enquadram um total de vinte e nove temas, sendo doze na primeira área, treze na segunda e quatro na terceira. A classificação baseou-se num critério sociológico fundamentado nas expectativas sociais; neste caso específico, levámos em conta as expectativas académicas sobre as "divisões do saber" no terreno das ciências da educação e da formação de professores. Todos os valores percentuais são referentes ao total de 24050 acções contabilizadas:

Quadro 1 - Total de acções acreditadas e respectivas percentagens no período 1993-2000, por cada uma das áreas e temas

ÁREAS GERAIS E TEMAS	Nº	%
Área 1 - Conhecimentos específicos das disciplinas e matérias de ensino	**8012**	**33,3**
Ciências matemáticas (matemática, estatística, geometria)	905	3,8
Física e química	290	1,2
Ciências da terra e da vida (educação ambiental, nutrição)	879	3,6
Investigação e ensino experimental das ciências	333	1,4
Língua e literatura portuguesa (leitura e escrita)	2030	8,4
Outras línguas e literaturas	458	1,9
História, geografia e ciências sociais (estudo do meio)	713	3
Gestão financeira (contabilidade) e administração empresarial	45	0,2
Educação artística (musical, visual, desenho, movimento e drama)	1440	6
Educação física e desporto escolar	544	2,3
Filosofia, educação moral e religiosa	150	0,6
Trabalhos oficinais, ensino tecnológico (exemplo informática)	215	0,9
Área 2 - Teoria e prática da educação e formação	**13508**	**56,2**
Administração educacional	1233	5,1
Sociologia da educação	328	1,4
História e filosofia da educação	353	1,5
Investigação em educação: técnicas de observação e diagnóstico	314	1,3
Psicologia educacional	675	2,8
Ensino especial: necessidades educativas especiais	846	3,5
Desenvolvimento curricular e metodologias específicas de disciplinas e ciclos de estudos	3757	15,6
Tecnologia educativa: informática, internet, audiovisuais, multimédia	3848	16
Avaliação pedagógica	798	3,3
Apoio à acção pedagógica do professor (técnicas lectivas e vocais, dinâmica de grupos, técnicas de motivação, questões de disciplina/indisciplina, etc.)	742	3,1
Supervisão pedagógica e formação de professores	152	0,6
Bibliotecas escolares, centros de recursos, jornal escolar	386	1,6
Educação de adultos, ensino recorrente, formação de formadores	98	0,4
Área 3 - Formação Pessoal e Social	**1783**	**7,3**
Dimensão europeia da educação, cidadania europeia, a UE; o Euro	95	0,4
Actividades lúdicas, intervenção comunitária, animação sociocultural	196	0,8
Educação para a saúde, educação sexual, aconselhamento, prevenção rodoviária, profilaxia da dependência (droga, alcoolismo)	575	2,4
Educação cívica / cidadania (educação multicultural, escola inclusiva, apoios educativos, currículos alternativos). Direitos humanos, relações humanas. Formação pessoal e social, educação para os valores	899	3,7
CLASSIFICADAS	**23281**	**96,8**
NÃO CLASSIFICADAS	**769**	**3,2**
TOTAL	**24050**	**100**

Do total das 24050 acções, 769 entram na categoria das "não classificadas". As acções não classificadas correspondem em geral a uma das duas situações seguintes: ou se trata de acções em cujo título não é possível identificar um tema em concreto, ou então embora seja possível identificar a temática, o assunto é demasiado genérico para ser colocado numa só das categorias criadas, o que, como já referimos, era à partida uma exigência desta classificação. Destas duas situações, que muitas vezes se entrelaçam, podemos apresentar como exemplo os seguintes títulos de acções de formação "não classificadas", sendo a escolha dos exemplos algo aleatória, pois todas as 769 não classificadas são bem expressivas quanto a esta categoria. Apresentamos esses exemplos, menos a título de justificação da nossa opção de não os classificar, e mais porque estamos convencidos de que estes títulos, na sua imponderabilidade criativa, expressam muita da mentalidade e cultura que tem caracterizado o processo da formação contínua de professores. Seguem então alguns exemplos: "o lado obscuro da escola", "construir, reconstruindo", "margens de certa maneira", "vamos à prática...", "as cores do pensamento", "oficina de diferenciação", "rumos ao século XXI", "a orquestra corporal", "1 igual a 1?", "saber e sabor", "interface", "o olhar do outro no outro", "200% de problemas", "passeio pelo calendário festivo".

A informação apresentada no Quadro 1, complementada por outras informações presentes nos dados de origem, abre diversas perspectivas de focalização. Por uma questão de economia do texto vamos centrar a nossa atenção em duas linhas de análise: começaremos por destacar os temas mais representados no número de acções, não só a partir dos dados do Quadro 1, mas também de algumas outras informações que estão contidas na base de dados que lhe deu origem; e numa segunda fase vamos ver com mais algum detalhe o caso específico do tema de "administração educacional", não só porque foi ele a dar origem a este estudo, mas porque, como iremos ver, as informações recolhidas em torno desse tema também concorrem para o nosso objectivo de procurar aceder à lógica que estruturou um sistema aparentemente caótico de várias dezenas de milhar de acções de formação.

Após conferir a informação do Quadro 1, imediatamente se comprova a existência de dois temas que se destacam pelo número de acções acreditadas, são eles, o tema "Tecnologia educativa: informática, internet,

audiovisuais, multimédia" e o tema "Desenvolvimento curricular e metodologias específicas de disciplinas e ciclos de estudos", com 16% e 15,6% respectivamente, face ao total de acções; eles apresentam valores muito aproximados e que os destacam claramente dos demais, já que o terceiro classificado, o tema "Língua e literatura portuguesa (leitura e escrita)", com 2030 acções, apresenta pouco mais de metade do número total de acções acreditadas pelo segundo classificado. O elevado número de acções enquadráveis no tema da tecnologia educativa deve-se em boa parte ao impulso dado pelo subtema "TIC (tecnologias da informação e comunicação), informática e internet", sendo que este assume cerca de 71,6% do total do tema da tecnologia educativa (2754 acções), e o subtema "mais tradicional" ligado aos recursos audiovisuais e multimédia, representa os outros 28,4% (1092 acções). Estes números exprimem uma aposta ao nível da formação contínua de professores nas tecnologias informáticas, processo que deverá ter sido especialmente apoiado ao nível dos mecanismos de financiamento, por processos cuja materialização concreta não constituiu objecto deste trabalho de investigação. Constatamos ainda, através de uma análise do léxico, que no universo total dos 24050 títulos de acções a palavra "computador" surge 632 vezes, a palavra "internet" 619 vezes, e mesmo a marca comercial registada "Microsoft" aparece 43 vezes.

O Gráfico 3 mostra a evolução quantitativa das acções de formação no período aqui considerado, referentes ao tema "Tecnologia educativa: informática, internet, audiovisuais, multimédia", apresentando o número total de acções em cada ano:

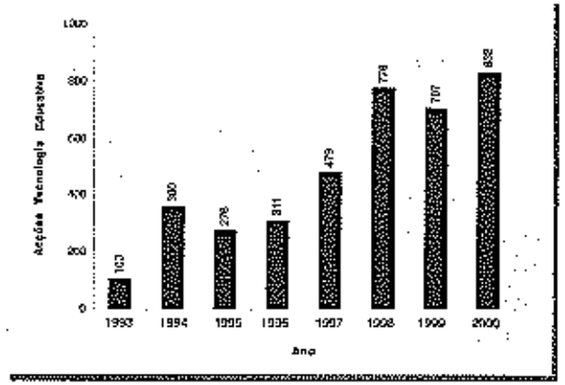


Gráfico 3 - Acções acreditadas anualmente, afectas ao tema de tecnologia educativa

Ao comparar o Gráfico 3 com o Gráfico 1, constatamos como — enquanto o valor quantitativo do conjunto total das acções estabiliza muito cedo, logo em 1995, e até abranda nos últimos anos do período analisado — no caso particular das acções em tecnologia educativa (Gráfico 3), o seu número mantém um aumento sustentado, e é máximo nos últimos anos; também o seu valor percentual face ao total de acções em cada ano, além de ser sempre muito significativo, atinge os valores mais elevados no final do período analisado, a rondar os 20%, como se pode verificar no Quadro 2:

Quadro 2 - Valor percentual das acções em tecnologia educativa, relativo ao valor total em cada ano

Ano	%
1993	21
1994	18
1995	7
1996	14
1997	14
1998	17
1999	20
2000	21

Como vimos anteriormente, também o tema "Desenvolvimento curricular e metodologias específicas de disciplinas e ciclos de estudos", apresenta valores elevados e muito próximos dos verificados no tema "Tecnologia educativa". Os valores referidos encontram parte da sua explicação no modo como construímos essa categoria, pelo facto de termos incluído nela um conjunto diversificado de subtemáticas todas elas com bastante representatividade, e que foram as seguintes: didáctica e desenvolvimento curricular geral; planificação das actividades educativas; a área-escola, quando referida em geral e não concretizada em actividades ou matérias de ensino específicas; a pedagogia (ou método) do "projecto"; e também as didácticas, os currículos e as metodologias de ensino especiais de disciplinas ou ciclos de estudo. Um conjunto de subtemas quantitativamente muito frequentes e abrangendo todos os graus do ensino, e que associam alguns conceitos fortes nas acções, nomeadamente o conceito de projecto, como é possível comprovar numa contagem que fizemos das frequências das palavras/conceitos que compõem os títulos de todas as acções de formação, a qual vamos apresentar já em seguida.

A análise de conteúdo por contagem de frequências do léxico[6], tomando como corpo de análise os títulos das 24050 acções de formação no período considerado, de 1993 a 2000, começa por nos fornecer os seguintes dados técnicos: o programa informático contou 183200 palavras (incluindo mesmo as letras isoladas como o artigo definido "o", "a", ou a letra de coordenação "e"), das quais individualizou um total de 6314 palavras diferentes, com uma média de 5,88 letras por palavra. Os conceitos mais frequentes com o respectivo valor numérico são apresentados no Quadro 3, dispostos por ordem de frequência, da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Quadro 3 - Os dezoito conceitos mais frequentes nos títulos das acções

ensino (3390)	educação (2938)	escola (2726)
projecto (1248)	ciclo (1247)	aprendizagem (1226)
matemática (1143)	expressão (1009)	avaliação (1088)
básico (1062)	didáctica (1028)	pedagógica (1016)
formação (1015)	desenvolvimento (997)	educativo (982)
língua (912)	escrita (905)	aula (854)

Naturalmente, e como é próprio deste método, tomámos em linha de conta no Quadro 3, como unidades de significado, somente as palavras com valor de conceitos e excluímos as palavras com uma função simplesmente gramatical; a não ser assim, a palavra "ensino" seria a oitava, e a primeira seria de facto, a palavra "de" com perto de doze mil ocorrências.

As palavras mais frequentes de acordo com o Quadro 3, sendo conceitos, são conceitos algo neutros neste contexto, e é por isto que se destaca o conceito de "projecto", o quarto mais frequente, porque os três mais frequentes são aqui relativamente neutros por já estarem tradicionalmente associados ao universo da educação/formação, e por isso tendencialmente percepcionados como agregados. Pela sua inserção nesta hierarquia conceptual, o conceito de "projecto" consagra-se com um estatuto de necessidade neste campo da formação, parecendo impor-se como um dos seus significados obrigatórios. Deste conjunto a outra surpresa terá surgido ao verificar o elevado posicionamento do conceito "matemática"; isso explica-se porque esse conceito aparece com frequência quer nas acções de formação no tema da especialidade matemática, quer no caso das metodologias do ensino, com os cursos sobre a metodologia especial da matemática.

É chegado o momento natural de proceder a uma análise sucinta do tema "Administração Educacional"; natural porque foi este tema que nos conduziu à realização deste estudo com a consequente recolha e tratamento da informação, e sucinta porque neste caso a informação recolhida e tratada vai bastante para além da referente aos outros temas, mas aqui será tratada em paralelismo com os desenvolvimentos anteriores, deixando a análise mais detalhada para um posterior relatório de investigação. Ao longo do período em estudo as acções que classificámos neste tema somam um total de 1233, distribuindo-se do modo que nos é apresentado pelo Gráfico 4:

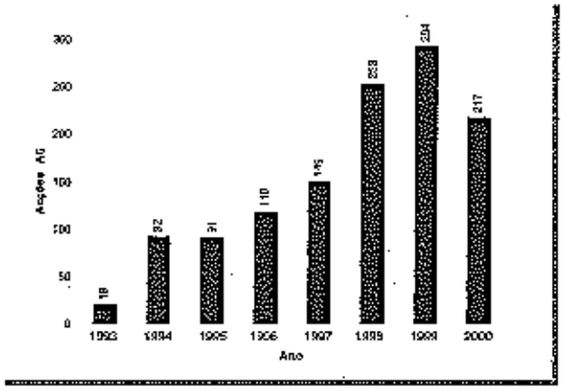


Gráfico 4 - Acções acreditadas anualmente, afectas ao tema Administração Educacional

No Gráfico 4, podemos ver como as acções deste tema tiveram um aumento contínuo, com a excepção do último ano, em que houve um abrandamento; mas aí, se compararmos com o Gráfico 1 que expressa a evolução para o total das acções, constatamos que o abrandamento neste tema ocorreu mais tarde do que o abrandamento geral relativo ao total das acções.

Com o objectivo de possibilitar uma exploração mais detalhada, o tema Administração Educacional foi subdividido em onze subtemas distintos, que apresentamos no Quadro 4, com o respectivo número de acções e percentagem relativa ao total de acções desse tema. A apresentação é feita não por ordem de grandeza mas de acordo com a disposição temática feita antes da contagem das frequências; os subtemas estão associados a uma letra para facilitar a referência:

Quadro 4 - Frequências e percentagens dos subtemas de Administração Educacional

A	Administração educacional (geral)	321	26%
B	Sistema de ensino e política educativa	20	1,6%
C	Descentralização, territorialização e autonomia	27	2,2%
D	Legislação escolar. Formação centrada nos normativos. Procedimento administrativo	31	2,5%
E	Gestão intermédia: direcção de turma	148	12%
F	Projecto educativo de escola; projectos educativos. Regulamento interno. Gestão estratégica da escola	436	35,4%
G	Autonomia e gestão escolar: decreto-lei nº 115-A/98, suas estruturas e pressupostos	84	6,8%
H	Autonomia e projecto educativo	78	6,3%
I	Escola de qualidade e gestão da qualidade na educação	29	2,4%
J	Avaliação da educação e formação: avaliação da (qualidade) da escola	48	3,9%
L	Gestão financeira e administração empresarial (com referência à administração educacional)	11	0,9%
		1233	100%

Ao lançar a atenção sobre a frequência relativa de cada um dos onze subtemas verificamos rapidamente a elevada frequência do subtema *F*, ligado à questão do Projecto Educativo de Escola, que tem sido uma das forças a contribuir para a ascensão do conceito de projecto na lexicologia educativa. A maior parte das acções dentro deste subtema tem como objectivo ensinar a fazer um projecto educativo de escola, e de acordo com o que se constata na leitura dos dossiers destas acções[7], uma parte das mesmas ter-se-á realizado a pedido das escolas, para serem frequentadas por uma equipa previamente designada ou auto-proposta para a tarefa de redigir o projecto educativo de escola, o que a ter decorrido como acabamos de descrever, demonstra uma grande capacidade criativa como meio para transformar um processo que a teoria e os normativos descrevem como de debate democrático construtivo, num processo tendencialmente burocrático e centralizado. A questão da autonomia também tem uma representatividade significativa, e se a juntarmos ao projecto educativo, agregando os subtemas F, G e H, obtemos 48,5%, ou seja perto de metade das acções no tema da administração educacional. As acções dos subtemas F e G que acabamos de agregar têm um aspecto em comum que nelas é determinante mas que não lhes é exclusivo, que é o facto

de que em ambos os casos as acções acontecem e auto-justificam-se[8] pela necessidade de formar os professores para dar resposta a determinadas imposições que resultam da legislação recente, num caso a necessidade de redigir um projecto educativo de escola e, no outro, a necessidade de adaptar as estruturas administrativas da escola às exigências do "decreto da autonomia" (Portugal, 1998); assim surge aquilo a que podemos chamar uma "formação por reacção". Ao contrário de uma formação de tipo mais tradicional em legislação escolar (subtema D), orientada para uma formação genérica em "legislação escolar", que aqui representa uma baixa percentagem, a formação por reacção apresenta-se como um caso curioso, porque ela também é uma formação que se auto-justifica em grande parte face à legislação; e assim aquilo que nos pode parecer numa primeira análise uma evolução significativa ao nível da formação em administração educacional, com a descolagem temática e discursiva em relação ao estudo centrado na legislação, e o avanço para temas inspirados numa sociabilidade democrática e comunitária, talvez não o seja tanto... particularmente quando consideramos este tipo de formação por reacção ou seja, induzida ou propelida pela legislação, e orientada do ponto de vista técnico e pedagógico para a boa execução da "lei vigente", com a consequente aprendizagem orientada para a redacção de documentos e constituição e funcionamento de órgãos administrativos de acordo com o que a lei dispõe.

Antes de concluir a análise do Quadro 4 podemos ver ainda o valor somado dos subtemas I, J e L que combinados formam um bloco dedicado à gestão da qualidade e à avaliação (da qualidade) das escolas, com o valor de 7,2% das acções em administração educacional, que não sendo por si muito elevado, concentra-se nos últimos anos do período em apreciação, onde revela um potencial de crescimento a ter em conta. Em Maio de 2002 tivemos a oportunidade de apresentar na Universidade de Aveiro uma comunicação (Silva, G., 2002) sobre este grupo de acções de formação, centrada na análise dos dossiers de todas as acções deste grupo acreditadas nos anos de 1999 e 2000, no total de 39 acções. Nesse estudo, destacámos um conjunto de aspectos a elas referentes, dos quais vamos aqui sintetizar os três seguintes: o seu enquadramento institucional, a sua auto-justificação e a sua inserção no quadro das ideologias administrativas. Relativamente ao enquadramento institucional verificamos que todas estas acções surgem por

indução de órgãos do Ministério da Educação, em particular do Instituto de Inovação Educacional (IIE), e são enquadradas ou inspiradas em projectos europeus. De facto o IIE, não sendo a entidade formadora de nenhuma das trinta e nove acções de formação que constituíram o nosso objecto de estudo, é o coordenador e impulsionador de uma grande parte delas, através do envolvimento com as escolas em projectos de âmbito europeu, que têm como uma das suas componentes a realização da formação sobre estes temas, a qual se realiza nas escolas através das suas entidades formadoras, maioritariamente os centros de formação de associação de escolas. Deve ser referido que ao proceder deste modo o IIE está a actuar de acordo com o que a lei prevê, tal como consta no artigo 47º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, Decreto-Lei nº 207/96: "O Instituto de Inovação Educacional pode apoiar projectos e programas experimentais de formação contínua a desenvolver pelas entidades formadoras." O envolvimento do IIE na realização destes cursos ocorre no contexto de dois projectos de âmbito europeu: o projecto "Qualidade XXI" e o programa "Boa Esperança, Boas Práticas". Além do IIE, um outro organismo do Ministério da Educação, o Departamento da Educação Básica é o impulsionador de duas das acções de formação que analisámos, inseridas no programa "Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias", o qual também é a implementação em Portugal de um projecto de origem europeia, chamado: "Effective Early Learning". Relativamente à (auto)justificação das acções, os projectos de âmbito europeu coordenados em Portugal por organismos do Ministério da Educação são uma justificação frequente, mas não a única que aparece na documentação das acções; surgem outras em alternativa, entre as quais a de justificar a avaliação das escolas como uma exigência, ou pelo menos uma decorrência do Decreto-Lei nº 115/A-98 e do regime de autonomia das escolas. Sendo assim estaríamos novamente num processo de formação legislativamente propelida, mas aqui o processo é mais complexo; embora sendo discutível a relação causal entre o conceito de autonomia e os conceitos de gestão da qualidade e avaliação de escolas, os documentos fundamentam a sua auto-justificação mais especificamente no "decreto da autonomia", e nesta situação o processo pode tornar-se mais inteligível recorrendo à linha de pensamento que descreve o modo como o discurso da qualidade e da avaliação da qualidade poderá estar a esconder uma "agenda

oculta" (Estêvão, 1998), orientada para a racionalidade técnica e destinada a obter o reforço da centralização através da implementação de novos mecanismos de controlo (Lima, 1994, 1997). Assim, o facto de se justificar a formação em avaliação (da qualidade) das escolas como uma consequência do "decreto da autonomia", mostra de certo modo a adesão a determinadas ideologias administrativas que valorizam a autonomia mais como processo inserido no objectivo da prestação de contas do que como um movimento de re-democratização e descentralização.

Neste texto cuja apresentação agora concluímos, procurámos construir uma análise do terreno das acções de formação contínua de professores, caracterizando-as do ponto de vista temático, dando conta da sua diversidade e valorizando as possibilidades interpretativas da documentação que recolhemos. Da análise e interpretação construída fica a impressão geral de que apesar de todo o discurso elaborado em torno de uma formação contínua por iniciativa dos professores e organizada nos seus centros de formação, todo o processo é muito dirigido pelo Ministério, tanto a nível organizacional como na orientação teórica e ideológica. Brevemente voltaremos a este tema ao nível do relatório final de investigação onde desejamos alargar a análise e incorporar mais informação, não restringindo o estudo ao campo da formação contínua, mas abrindo novos capítulos, nomeadamente com a integração de um conjunto significativo de informações sobre a formação especializada de docentes, ao nível de cursos de especialização e cursos de mestrado, num texto que tal como aconteceu aqui, será centrado sobre a formação em administração educacional, mas que recorrerá a um conjunto diversificado de fontes de informação para integrar esse tema no conjunto geral da formação de professores.

Notas

1 A formação contínua está integrada no quadro jurídico português da formação de professores e educadores, quadro jurídico iniciado em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo, e objecto de posteriores adaptações (Ferreira, 2000). A formação contínua de professores concretiza-se em cursos com uma duração relativamente curta, decorrendo no tempo de algumas semanas ou meses e sediados num conjunto diversificado de centros de formação, sendo claramente mais numerosos os centros de formação das associações de escolas, mas incluindo ainda os centros das associações de professores e dos sindicatos, e outros como as instituições do ensino superior universitário e politécnico, e entidades centrais, regionais ou autónomas, da estrutura do Ministério da Educação.

2 O Conselho não possui informações directas e sistemáticas sobre a efectiva realização das acções (sendo certo que possui alguns indicadores), havendo no entanto a convicção que nos foi transmitida pelo seu secretário, de que a maioria das acções se realizam nos primeiros seis meses após a acreditação, e de que apenas uma percentagem reduzida das acções acreditadas não chegam a concretizar-se até ao prazo limite de três anos.

3 A classificação das quatro áreas de formação seguida no referido trabalho estava estabelecida desde 1994, no Decreto-Lei 274/94, integrado na regulamentação do regime jurídico da formação contínua de professores; no mesmo ano, o Conselho cria um conjunto de subdivisões a que chama "domínios de formação" com o objectivo de "dispor de um referencial para a candidatura e registo de formadores" (Conselho, 1996), o que também permitiria posteriomente avaliar da adequação entre o perfil do formador e os temas das acções de formação, no âmbito dos processos de acreditação das acções, uma vez que no processo de acreditação dos formadores estes ficam registados em um ou vários domínios de formação de acordo com o seu *curriculum vitae*. Estes "domínios de formação", num total de 108, foram estabelecidos *ab initio*, isto é, nos primeiros meses de funcionamento do Conselho.

4 O trabalho conta com a orientação do Professor Licínio Lima e com a co-orientação do Professor João Barroso.

5 http://www.ccpfc.pt

6 Para a realização desta operação utilizámos um programa informático especializado na análise de texto (contagem de frequências do léxico, análise de concordâncias, etc), o programa *Concorder PPC versão 3.1r1*.

7 Para levar a cabo esta tarefa tivemos a colaboração do Conselho que nos facultou o acesso ao arquivo onde guarda os dossiers das acções de formação, constituídos no âmbito dos processos de acreditação.

8 Aqui baseamo-nos na leitura dos dossiers das acções que contêm um documento de proposta de acreditação onde os proponentes descrevem os objectivos da acção e a sua (auto)justificação para a realização da mesma.

Referências

BARDIN, Laurence (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, João & CANÁRIO, Rui (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das Expectativas às Realidades*. Lisboa: IIE.

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (1996). *Relatório de Actividades: 17 Novembro 1994 a 31 Dezembro 1995*.

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (2002). *Sítio Internet:* <http://www.copfc.pt>.

ESTÊVÃO, Carlos V. (1998). A Agenda Oculta da Gestão da Qualidade Total na Educação. *Organizações e trabalho*, nº 20, pp. 51-61.

FERREIRA, Henrique C. (2000). Formação Contínua: Que Desafios? *Actas do Seminário Europeu: Organização e Avaliação da Formação.* Gafanha da Nazaré: Centro Cultural da Gafanha da Nazaré, pp. 20-35.

LIMA, Licínio C. (1994). Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas Neo-Taylorianas na Organização e Administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, Jan. 1994, pp. 119-139.

LIMA, Licínio C. (1997). O Paradigma da Educação Contábil: Políticas Educativas e Perspectivas Gerencialistas no Ensino Superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, nº 4, pp. 43-59.

PORTUGAL (1990). *Decreto-Lei nº 139/A, de 28 de Abril* (Estatuto da Carreira Docente).

PORTUGAL (1994). *Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de Outubro* (integra o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores).

PORTUGAL (1996). *Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro* (Integra o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores).

PORTUGAL (1998). *Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio* (Regime de Autonomia).

RUELA, Carlos (1990). *Centros de Formação das Associações de Escolas: Processos de Construção e Natureza da Oferta Formativa.* Lisboa: IIE.

SCHNAPPER, Dominique (2000). *A Compreensão Sociológica: Como Fazer Análise Tipológica.* Lisboa: Gradiva.

SILVA, Guilherme (2002). Avaliação (da Qualidade) dos Estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário: um Tema em Promoção na Formação Contínua de Professores. *Avaliação de Organizações Educativas: Actas do IIº Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar.* Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 221-229.

SILVA, Manuel António da (2001). *Os Directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas: a Pessoa e a Organização.* Lisboa: IIE.

EIGHT YEARS IN THE CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS IN PORTUGAL (1993-2000): BUILDING AN ANALYSIS OF ITS CONTENTS

Abstract

The text is based in the analysis of the titles of all the courses of continuous education of teachers in Portugal in the period 1993-2000, approved by the institution responsible for the coordination of the process of continuous education, and in other information and documentation provided by the refered institution. Based in this information, the aim of the work is to present a study of the thematic distribution of courses and the motivations that explain the option for certain thematics.

HUIT ANNÉES AU NIVEAU DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS AU PORTUGAL (1993-2000): BÂTISSANT UNE ANALYSE DES CONTENUS DES SÉANCES DE FORMATION

Résumé

Le texte s'appui sur l'analyse des titres de toutes les séances de formation continue des enseignants portugais (approuvées par l'institution responsable pour la coordination du procès de la formation continue des enseignants) durant la période 1993-2000 et dans autre information et documents (fournis par la même institution). Le but de ce travail est de présenter une étude de la distribution thématique des séances et des motifs qui expliquent l'option par certaines thématiques tout ceci ayant pour base les documents signalés.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Guilherme Rego da Silva, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. E-mail: grs@iep.uminho.pt

Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 45-68

Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas*

Maria Isabel da Cunha
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Resumo
O texto discute as questões relacionadas com a formação do professor universitário fazendo, inicialmente, uma reflexão sobre os componentes da ação desse profissional. Referem-se alguns fatores que contribuem para o desprestígio do conhecimento pedagógico na formação do docente do ensino superior. Toma-se a idéia de *habitus*, no sentido dado por Bourdieu, para explicar como o professor repete processos e estratégias de ensino e reproduz valores que estão fortemente presentes na sua trajetória, perpetuando, muitas vezes, um ciclo de reprodução. A idéia de *habitus* remete à compreensão de uma ação nem sempre reflexiva, mas profundamente enraizada no modo de vida cotidiana dos sujeitos. Analisa-se como essa condição é permeável às influências externas que delineiam o perfil de sucesso para o professor. Aponta-se as políticas públicas como um forte elemento que age sobre a configuração da docência e, dentre elas, o impacto que os processos avaliativos estatais estão exercendo nessa direção. Toma-se dois estruturantes do fazer dos professores universitários como objeto de reflexão: a investigação e a docência. Discute-se o prestígio de cada um deles no contexto da carreira acadêmica. Recorrendo aos conceitos de regulação e emancipação, afirma-se que os processos desencadeados pela função avaliadora do Estado têm reforçado a dimensão reguladora, que tem provocado crises, contradições e possibilidades. Analisa-se essas crises e suas repercussões nos saberes docentes, usando as contribuições de Tardif, para questionar a configuração da docência. Procura-se refletir sobre as alternativas possíveis para se contrapor à lógica dominante, tornando possível uma formação de professores que os ajude a construir saberes para uma docência emancipatória.

A formação de professores universitários tem sido objeto de estudos que indicam a necessidade de análises constantes sobre sua configuração e práticas. A formação não é um constructo arbitrário pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar. Perguntas como — formação para quê? com que sentido? — são balizadoras da compreensão dos processos formativos. Sem um esforço para respondê-las, corre-se o risco de tratar as questões da formação de forma naturalizada, como se não se tivesse atuando num campo minado de ideologias e valores.

Estevão (2001) entende *a formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social.* Lembra que *a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania* (p. 185).

Se a concepção de formação não é neutra, característica de todo ato humano, é preciso analisá-la numa perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica. Inclusive, é importante lembrar que a pesquisa sobre formação de professores pressupõe a não neutralidade. Gauthier (1999) lembra, com propriedade, que *cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo... por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo* (p. 24). Nessa perspectiva é importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. É importante lembrar que, mesmo que se mantenha um núcleo genérico da função docente, os professores possuem características próprias, relacionadas com suas trajetórias e as condições de exercício profissional. Assim eles são homens ou mulheres, jovens ou maduros, que atuam em níveis de ensino diversos e em espaços institucionais próprios. Essa compreensão justifica uma análise da formação de professores de forma adjetivada. Nessa perspectiva, trataremos, especialmente, daqueles que exercem suas funções na universidade.

A pedagogia universitária e a formação de professores

Diferentemente dos outros graus de ensino, o professor universitário se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que

exerce ou exercia no mundo do trabalho. A idéia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macro-estruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem "natural" das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura, etc. O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero co-adjuvante, *um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões*, como caracteriza Lucarelli (2000, p. 23). Muitas vezes, assume apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos, etc.) transitem nos órgãos oficiais. O pensamento de Larrosa (1990) é elucidador, quando afirma que *o discurso pedagógico, com a profissionalização e institucionalização que lhe são correlatas, está acompanhado de certas operações encaminhadas a estabelecer alguma homogeneidade na produção e transmissão do saber (uma certa normatização), assim como certas barreiras cognitivas (metodológicas, lingüísticas, teóricas, etc.), tanto com respeito às formas de conhecimento não profissionalizadas, como com respeito a outras coletividades já institucionalizadas, entre as quais se tentará construir e legitimar um espaço próprio* (p. 25). O fundamental, nesses casos, é dominar códigos de um saber pedagógico que vem do campo profissional e da tradição com que os próprios atores foram formados, ainda que se façam presentes novas energias advindas das políticas que circundam o tempo e o espaço em que se situam as decisões.

Também cabe destacar que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da *ciência moderna*[1], especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores. Um bom exemplo é trazido por Silva (2000) referindo-se ao depoimento do professor Benedito Castrucci, da área de matemática, contratado pela USP, na fase de sua implantação. Diz o

referido professor, aconselhando os alunos: *estuda matemática, deixa de lado essas coisas de didática, porque didática só tem uma regra boa: saber a matéria. Se você souber a matéria, o resto você faz, se for um bom artista e, se for um mau artista, o será a vida toda; se for um bom artista será um bom professor. O resto põe tudo de lado* (p. 8).

A concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário. Nessa perspectiva, como afirma Kessler (2002), a formação específica para a docência era compreendida como desnecessária. Para a autora, essa trajetória acabava constituindo um *habitus*[2] para o professor que contemplava o *conservadorismo*, ou seja, *o comprometimento com a ordem estabelecida, levando ao cumprimento de ordens sem questionamento....* e *ao autoritarismo* que, em geral, *se traduzia em relações hierarquizadas e a concepção positivista de rigor* (p. 119).

Em outro estudo, tendo como base as contribuições teóricas de Bernstein (1990), afirmamos que as decisões pedagógicas não são autônomas; são, antes, dependentes historicamente das relações da educação com a produção (Cunha & Leite, 1996). Assim, dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível e, tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos.

Vale ressaltar, também, que, por sua vez, os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram uma certa legitimação científica. Em geral o foco principal da pedagogia foi a criança, honrando a origem da palavra grega que a constituiu e construindo uma imagem social muitas vezes distorcida da sua amplitude e complexidade.

Especialmente identificada como um campo aplicado das demais ciências sociais, a pedagogia constituiu-se, especialmente, tributária da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ou da antropologia filosófica. Trouxe consigo, ainda, a herança de ser um campo feminino, decorrente da "natural" vocação das mulheres para educar as crianças. Nessa perspectiva, pouco dialogava com as estruturas de poder do conhecimento científico de outras áreas.

Parecem ser importantes essas considerações, ainda que, em nenhum momento, haja a pretensão de minimizar a importância da pedagogia que trata do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e do adolescente. A intenção principal é chamar a atenção para o fato de que essa condição foi também parte do desprestígio do conhecimento pedagógico no âmbito da educação superior.

Outro aspecto da desqualificação da pedagogia universitária refere-se à sua condição instrumental e não raras vezes entendida como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas. Não se leva em conta a perspectiva, tão bem caracterizada por Lucarelli (2000), de que a pedagogia universitária é um espaço de conexão de *conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão* (p. 36).

Tudo indica que há uma inter-relação entre os fatores mencionados, que se materializam numa prática social objetiva e facilmente identificável. Nela a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *strictu-sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

Como afirma Cortesão (2000), *a Universidade, com a sua preocupação de universalidade, se constitui como que o bastião da uniformidade de ordenação da transmissão e globalização dos conteúdos e processos que se revelam, algumas vezes, pouco adequados ao quadro atual em que se insere. Os docentes universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto* (p. 40). Essa perspectiva da autora confirma o sentido

da docência como *habitus*, explorado por Kessler (2002). Nela, como já explicitado, se estabelece um processo de imersão dos sujeitos na cultura, produzindo um cotidiano revelador de práticas que se sucedem e se corporificam, naturalizando formas de ser e de pensar. O professor repete processos e estratégias de ensino e reproduz valores que estão fortemente presentes na sua trajetória, perpetuando, muitas vezes, um ciclo de reprodução. A idéia de *habitus* remete à compreensão de uma ação nem sempre reflexiva, mas profundamente enraizada no modo de vida cotidiana dos sujeitos.

O que é um professor de sucesso na Universidade?

A pouca valorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário contradiz o discurso acadêmico que defende essa formação específica para os outros níveis de ensino. Vive-se uma ambigüidade sobre o que representa valor para a profissionalidade docente. Como a pedagogia universitária é um campo epistemológico inicial e ainda frágil, estabelece-se um certo vácuo que favorece o impacto que as políticas públicas têm tido na definição dos conhecimentos legitimados que o professor universitário deve alcançar para ser reconhecido profissionalmente, com fortes repercussões sobre sua carreira profissional. A reflexão desses condicionantes e as possibilidades de novas alternativas vêm se configurando como um importante campo de produção do conhecimento e dos saberes docentes.

Os conhecimentos legitimados para a docência universitária, como já analisado nesse estudo, têm raízes históricas e vinculam-se aos valores do campo científico e às estruturas de poder da organização corporativa do trabalho. Entretanto, as políticas públicas também são definidoras de seus contornos. Essas políticas acompanham os processos que configuram o papel do Estado na confluência de energias e movimentos vinculados a projetos sociais e econômicos que, em tensão permanente, definem os rumos a serem tomados.

Profundas modificações, nas últimas décadas, vêm, progressivamente, instalando-se no relacionamento entre o Estado, a universidade e a sociedade. De acordo com Neave & van Vught (1991), esta transformação

tem sido descrita pelos especialistas como a passagem do modelo de controle para o modelo de supervisão estatal. Na medida em que o setor privado assumiu a condição de ser o maior empregador dos egressos das universidades e que se pontuavam as dificuldades para assegurar o financiamento que atendesse as demandas da educação, o Estado considerou-se ineficiente para dar conta da gestão dos processos educativos, procurando, na retórica da autonomia, liberdade e auto-regulação, transferir sua responsabilidade social para a livre iniciativa. O mercado surgiu, então, como personagem principal do discurso político oficial, quer em nível do Estado, quer das instituições, bem ao gosto das teorias neo-liberais, que tanto afagam a idéia da ineficiência do setor público como algo incontornável.

Na formulação das relações típicas do Estado-Nação, a expectativa social para a universidade instalava-se, principalmente, sob o pilar da emancipação, onde as relações se construíam no binômio sujeito-sujeito, procurando alcançar a solidariedade (Santos, 2000). O Estado-Avaliador, entretanto, vem reforçando o pilar da regulação, reinstituindo o processo de relações colonialistas na relação sujeito-objeto. Essa perspectiva foi particularmente enfatizada e resignificada pela chamada globalização, dentro da tendência neo-liberal, que fortemente vem impondo-se como se fosse a única alternativa de desenvolvimento, especialmente para os países dependentes.

Mesmo que este processo, que inclui a avaliação, possa trazer, num espaço de contradição, alguns resultados positivos para a qualidade educativa, representa um perigo ao tornar-se o padrão único que provém de um *ethos* externo, anulando as configurações de autoria das universidades de um projeto político-pedagógico próprio. A relação sujeito-objeto se fortalece e a universidade, que tanto foi zelosa de sua autonomia e da sua condição de geradora de um pensamento independente, se atrela ao processo produtivo, aceitando que forças externas imponham o patamar de uma qualidade que ela não escolheu. Além disso, como as estratégias governamentais são ardilosas e fortemente acompanhadas de um convencimento da opinião pública veiculadas pela mídia, a sensação de desconfiança que inicialmente se percebia nas Instituições, vem passando por um processo de acomodação aos novos padrões. Para tal condição muito contribui o sentimento de impotência dos sujeitos acadêmicos frente ao modelo avaliativo, que se legitima em legislações que impõem obrigatoriedades e punições aos que

dele se afastam. A sensação de que não há alternativas ao modelo proposto favorece a absorção de seus pressupostos.

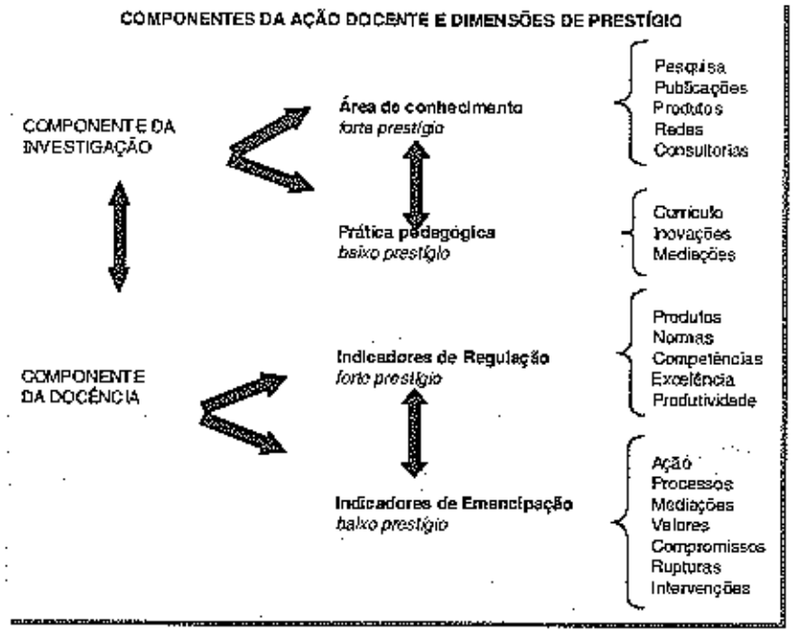
Nesse marco, as grandes discussões acadêmicas sobre a vocação da universidade, especialmente nos países em desenvolvimento, vão se perdendo e, em seu lugar, são colocadas energias para dar conta da qualidade imposta pelos processos avaliativos externos. O mais grave, entretanto, é reconhecer que estes processos não são analisados nas suas relações mais amplas ou seja, articulados com o conceito de Estado.

A compreensão das circunstâncias políticas que vêm definindo as condições objetivas do trabalho na universidade precisa ser referenciada em perspectivas mais largas. A rapidez com que são implementadas as novas diretrizes destoam do ritmo natural da reflexão acadêmica que, em geral, é mais lento e está acostumado a um certo distanciamento dos fatos para empreender a sua interpretação.

Analisando os processos de avaliação externa, vigentes para a universidade brasileira, identificam-se os elementos que estão constituindo os indicadores de sucesso da docência universitária. Esses padrões têm similaridade internacional, pois procuram legitimação no cenário globalizado. Percebe-se, nesse perfil, duas vertentes principais: o *componente da investigação* e o *componente da docência*. Ambos constituídos por estruturantes, alguns de alto prestígio e outros de baixa valoração acadêmica e social. O quadro a seguir procura explicitar melhor essa perspectiva.

O componente da investigação representa a concepção de que o professor é, especialmente, um produtor de conhecimento e que a universidade, para dar conta do seu perfil acadêmico, precisa estar alicerçada numa forte tradição investigativa.

Já o componente da docência deposita nos professores a tradicional tarefa da educação escolarizada, que expressa-se pela socialização e distribuição do conhecimento.



Ao comparar as duas vertentes, no âmbito da avaliação, identifica-se o *componente da investigação* como de maior prestígio, especialmente no espaço da pós-graduação, adentrando, pouco a pouco, a graduação. Entretanto, no seu interior há um estruturante que carrega maior importância do que o outro e refere-se à pesquisa pura ou aplicada, que toma a área de conhecimento específico como objeto. Essa dimensão assume maior prestígio do que a investigação dos processos pedagógicos que o professor, também profissionalmente, desenvolve na universidade. No primeiro caso os produtos são dimensionados pelas publicações, projetos investigativos financiados, patentes registradas, coordenação e/ou participação em redes investigativas e prestação de consultorias a órgãos públicos ou privados, no âmbito de sua especialidade. Há uma visibilidade material mais intensa do processo produtivo do professor.

No segundo caso, com menor prestígio está a pesquisa que acompanha reformas curriculares, inovações pedagógicas, mediações

culturais e afetivas com estudantes e comunidades, materiais pedagógicos e instrucionais. As evidências dessa dimensão são mais fluídas e centram-se mais em processos do que em produtos, atingindo a subjetividade dos atores. Não são aspectos contabilizados numericamente nem a quantificação linear os qualifica. A sistemática de avaliação adotada não os capta e, numa visão pragmática, deslegitima sua condição acadêmica. Nesse sentido, o espaço da pedagogia na universidade, é sempre visto como um saber menor, ligado à base empírica da construção dos saberes, não merecendo uma legitimada interlocução acadêmica. Exemplifica essa condição a política que não reconhece, para fins de avaliação dos Cursos de Graduação, os títulos que os docentes universitários das diversas áreas do conhecimento obtêm nos mestrados e doutorados em educação.

O *componente da docência* contém dois tipos de estruturantes que acompanham sua condição e prática: a *regulação* e *emancipação*. Essas concepções, inspiradas nos estudos de Santos (1998), são os pilares fundamentais da modernidade e estão presentes no horizonte da construção do conceito de Estado, desde a sua emergência a partir do século XVI, com fortes impactos sobre as formas de conhecimento. Para o autor, tal como foram criados teoricamente, os dois pilares vinculados garantiriam *o desenvolvimento harmonioso de valores tendencialmente contraditórios, da justiça e da autonomia, da solidariedade e da identidade, da emancipação e da subjetividade, da igualdade e da liberdade* (p. 71). Santos, porém, logo aponta o equívoco que considerou *a possibilidade desses princípios e lógicas virem humildemente a dissolver-se num projeto global de racionalização da vida social prática e cotidiana* (p. 72) pois, ao longo dos períodos históricos do capitalismo, o pilar da regulação foi tomando proporções muito mais fortes do que o da emancipação, com profundo impacto para as políticas sociais, inclusive as da educação.

As ações humanas, sistematizadas em torno de processos instituídos, como é o caso da educação escolarizada, sendo tributárias da concepção de Estado, são, portanto, portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias. O equilíbrio entre elas seria desejável para que, garantindo a necessária sistematização, a regulação não fosse empecilho às energias emancipatórias. Entretanto, tal como ocorre nos espaços políticos e sociais da macro-estrutura, o pilar do conhecimento-regulação se sobrepõe ao pilar do

conhecimento-emancipação. *Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade ... e esse é um desafio a ser enfrentado* (Santos, 2000, p. 30).

Tomando a educação como campo social percebe-se que entre os *estruturantes regulatórios* estão as normas legais que regem a ação educativa, assim como a cultura instituída que define padrões e condutas. De uma certa forma trata-se, nesse sentido, do *habitus* bourdieuniano anteriormente mencionado. O rol de competências que se espera dos atores e o padrão de excelência definido a *priori*, constituem-se no *ethos* regulador que define as práticas educativas e o padrão de qualidade. O mais alto padrão identifica-se como valor, indicando o grau de produtividade dos sujeitos. No caso dos professores universitários, a expectativa é de que alcancem padrões de excelência em ações que exteriorizem sua competência acadêmica. Os resultados são quase sempre quantificáveis, obedecendo a indicadores pragmáticos de inserção em padrões generalizáveis. O sucesso da docência pode ser dimensionado a partir do grau de alcance dos parâmetros propostos pelo *ethos* regulatório.

Já a *vertente da emancipação* vincula-se muito mais a processos do que a produtos, identificando-se com as mediações, os valores e os compromissos que o docente expressa na sua prática pedagógica. Atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução. Entretanto, não se estabelecem sobre um ethos regulatório geral. Ao contrário, como afirma Santos (2000), sua característica é de *não ser indiferente à diferença* (p. 30). Isso significa que a competência situa-se, justamente em agir diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelece entre o professor e seus estudantes.

Os processos de emancipação são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos. São difíceis de dimensionar objetivamente pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam um

tempo de maturação para poder produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos.

Na conjuntura atual, onde o Estado neoliberal vem definindo políticas educativas identificadas com a base econômica de produção, é fácil observar como o pilar da regulação assume muito mais alto prestígio do que o da emancipação. São eles os definidores de prêmios objetivos e simbólicos que valorizam a docência universitária e reconfiguram a profissionalidade dos professores, definindo o que é um professor de sucesso.

O termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na idéia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento. Gimeno Sacristán fala da profissionalidade *como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor* (1993, p. 54). Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

Essa concepção, porém, contraria a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na idéia de que a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela a ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam. Para esta perspectiva a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente que representaria um depositário do saber cuja palavra estaria pré-ungida de legitimação. O elemento fundamental do ensino, nesta perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer. O conhecimento, tido como puro reflexo dos objetos, se organiza sem a mediação dos sujeitos. Para tal profissionalidade, as características do trabalho docente também são tributárias da lógica e da neutralidade: segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação, disciplina silenciadora dos estudantes, etc. O silêncio, de acordo com Santos (2000), junto com a diferença, *é a expressão de uma sociologia das ausências, uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida* (p. 30). Enfim, um intenso processo regulatório no sentido da garantia da permanência de práticas pedagógicas consolidadas tradicionalmente, que incluem os conceitos de controle e poder.

Bernstein (1998) diferencia essas duas dimensões explicitando que *o controle estabelece formas de comunicação legítimas e o poder, as relações legítimas entre categorias* (p. 37). Assim o poder vincula-se às relações que se instituem na prática pedagógica e o controle refere-se aos dispositivos do discurso pedagógico que regula as mesmas. Como é fácil perceber, para o autor (1990), *a prática pedagógica pode ser entendida como um dispositivo transmissor, um transmissor cultural. Um dispositivo unicamente humano, tanto para a reprodução como para a produção da cultura* (p. 68). Suas reflexões, aliadas às contribuições de Santos, servem para que se compreenda que o sentido da profissionalidade não é arbitrário, pois sempre revela e contém formas de controle e poder ou, dito de outra forma, de regulação. No caso da educação, essas formas se materializam na prática pedagógica.

Entretanto, como possibilidade potencial, a contradição se estabelece nos espaços caracterizados pelas ações humanas. Ainda que seja comum identificar-se a presença dos processos regulatórios oriundos das políticas e práticas tradicionais, o professor, conscientemente ou não, junto com seus alunos, resiste a se tornar apenas objeto da ação que desenvolve. Nessa perspectiva dialética é que vale a pena apostar. Uma das formas de fazê-lo, é analisar como se constroem as práticas alternativas e os saberes docentes.

Regulação da docência: crise, contradições e possibilidades

O arcabouço histórico conceitual do entendimento da docência e da mudança paradigmática, que vem afetando a concepção de conhecimento e incluindo novas racionalidades, tem tido importante influência no campo da formação de professores, conforme mencionado nesse texto.

Em Maurice Tardif e seu grupo de pesquisa, coordenado, atualmente, a partir da Universidade de Montreal, encontramos uma possibilidade de diálogo privilegiado. Num dos primeiros textos dessa equipe, publicado no Brasil, denominado *Os professores face ao saber: esboço de uma*

problemática do saber docente (Tardif, Lessard & Lahye, 1991), os autores chamavam a atenção para a importância de considerar que os professores são produtores de saberes e que estes são plurais na sua constituição e natureza. Apontavam três tipos de saberes como constituintes da docência: saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência.

Entre outros, alguns foram os méritos dessas reflexões no campo da formação de educadores no Brasil. Ampliou o delineamento dos saberes numa similaridade com os estudos de Nóvoa (1989, 1992), que vinham impactando o campo das pesquisas educacionais no país, analisando a constituição genealógica da docência. Além disso, mostrou que os saberes requeridos para o professor são definidos na relação histórica do papel da escola e da educação nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido estão matriciados numa relação de poder macro-estrutural. Sendo assim, os saberes variam no tempo e no espaço, dando contornos ao papel docente, orientando estudos e políticas necessárias para sua formação, quase sempre de uma forma externa ao seu fazer cotidiano.

Em contribuições mais recentes (2001, 2002) Tardif e sua equipe ampliaram, através de suas pesquisas, o estudo dos saberes dos professores, no intuito de compreender melhor a profissão docente. Acompanhando a tendência contemporânea das pesquisas qualitativas de inspiração etnográfica, eles concluem *que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho.* Nesse sentido os *saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos... bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente* (2001a, p. 213).

Aponta, também, o autor para as dimensões da crise que assola a profissão docente. Menciona, em primeiro lugar, *que a crise do profissionalismo é sobretudo, uma crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas por meio das quais certos profissionais procuram solucionar situações problemáticas. A perícia profissional perdeu progressivamente sua aura de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito mais ambíguo, de um saber socialmente situado e construído localmente* (p. 251). Mais do que conhecimentos advindos da racionalidade técnica, a profissão docente está imersa em dimensões éticas, tais como valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, etc. *Essas mudanças na visão da perícia profissional suscitaram controvérsias a respeito do valor dos fundamentos epistemológicos das práticas profissionais de um repertório de saberes estável, codificado, consensual e portadora de imputabilidade* (p. 251), alicerçadas no pilar da regulação, explorado por Santos (2000).

O segundo estruturante do problema, para Tardif (2000), refere-se ao impacto da crise da perícia nas atividades formação profissional. *Na maioria das profissões, esse impacto se manifesta por meio de uma grande insatisfação e de críticas muitas vezes ferrenhas contra as formações universitárias oferecidas nas faculdades ou nos institutos profissionais* (p. 252). Sem defender uma competência generalizada às instituições formadoras, uma posição mais reflexiva aponta para a relatividade dessa condição, pois ela assume um poder de generalização, sem fazer as distinções necessárias, além de atribuir um poder à formação inicial que não parece procedente.

A terceira evidência da crise do profissionalismo *remete também à crise do poder profissional e à confiança que o público e os clientes depositam nele...* entendendo *o termo "poder" aqui tanto no sentido político quanto no sentido de capacidade ou competência* (p. 253). A complexidade da existência humana e o reconhecimento dos múltiplos fatores que a determinam, faz fugir das mãos de um único profissional a condição de arbitragem da verdade e da certeza.

Por fim, lembra o autor *a crise da ética profissional, isto é, dos valores que deveriam guiar os profissionais. Nos últimos trinta anos, nota-se que a maioria dos setores sociais onde atuam profissionais têm sido permeados por conflitos de valores para os quais tem-se tornado cada vez mais difícil encontrar ou inventar princípios reguladores e consensuais. Esses conflitos de valores parecem ainda mais graves nas profissões cujos "objetos de trabalho" são seres humanos, como ocorre com o magistério* (p. 252).

Os saberes do docente do ensino superior também são atingidos pelas crises que compõem esse cenário. Abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico,

o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes. As questões principais que enfrenta na prática cotidiana dizem respeito a processos que geram perguntas tais como: Em que medida consigo atender às expectativas de meus alunos? Como compatibilizá-las com as exigências institucionais? Como motivar meus alunos para as aprendizagens que extrapolam o utilitarismo pragmático que está em seus imaginários? Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? Que alternativas há para compatibilizar as novas tecnologias com a reflexão ética? De que maneira alio ensino e pesquisa? Que competências preciso ter para interpretar os fatos cotidianos e articulá-los com meu conteúdo? Como enfrento o desafio da interdisciplinariedade? Continuo preocupado com o cumprimento do programa de ensino mesmo que os alunos não demonstrem interesse/prontidão para o mesmo? Como, em contrapartida, garanto conhecimentos que lhes permitam percorrer a trajetória prevista pelo currículo? Tem sentido colocar energias em novas alternativas de ensinar e aprender? Como fugir de avaliações prescritivas e classificatórias e, ao mesmo tempo, manter o rigor no meu trabalho?

A convivência com professores universitários indica que muitas outras questões poderiam ser arroladas nessa direção. Fácil é perceber que elas requerem respostas de natureza cultural e pedagógica. Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental. Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos.

No fundo aparece com clareza uma questão de poder. Poder de quem está conseguindo definir o que é e o que dá prestígio. Se fossem os alunos, provavelmente, os saberes que constituem uma prática pedagógica significativa seriam valorizados e o processo de solidariedade estaria dando suporte a construções partilhadas de conhecimentos. Muitos professores também se sentiriam mais prestigiados com o reconhecimento de seus estudantes. Há dados de pesquisas que informam que quando perguntados pelo sentido da docência nas suas vidas, os professores recorrem a argumentos que estão no plano da subjetividade, assinalando o prazer que sentem ao se sentir socialmente úteis na aprendizagem e crescimento de

seus alunos. Entretanto, o afã do Estado-Regulador tem conseguido, explorando a tradição cultural do ensino superior, fazer valer uma visão pragmática, onde têm prestígio aquilo que representa o resultado da produtividade competitiva entre os sujeitos. Essa lógica privilegia os produtos sobre os processos e, assumindo parâmetros universais, desconsidera as diferenças e, certamente, provoca silêncios, muitas vezes potencialmente portadores do germe alternativo da inovação. A literatura tem caracterizado o professor, que se submete obrigatoriamente à lógica neoliberal, de *professor investidor*. Sua principal função não é dedicar-se a produzir um conhecimento que responda às questões emergentes e significativas para ele e seus alunos. Ao contrário, é, especialmente, estar alerta aos prazos e condições das agências de fomento que acabam estimulando, muitas vezes, uma corrida individualizada às melhores oportunidades de sucesso. E sucesso, nessa dimensão, é visto como quantidade e exteriorização das publicações, participação em eventos nacionais e internacionais, presença em comitês científicos, projetos financiados etc. Sempre que esses produtos têm trânsito internacional, acrescenta-se pontos no seu prestígio. Ainda que se reconheça que esses produtos façam parte da agenda do docente universitário, identifica-se, atualmente, uma concessão exorbitante de valor a essas dimensões. O professor se vê envolvido, cada vez mais, num processo de intensificação de seu trabalho que, com as tecnologias da informática, extrapolam os tempos acadêmicos e invadem os espaços privados de convivência social. Todos reconhecem que os sábados, domingos e feriados são os melhores dias para produção intelectual, submetendo a si próprios e às suas famílias, a um processo estressante de *corrida acadêmica*, à procura do troféu da produtividade.

Exacerba-se o individualismo, nessa perspectiva. O docente é valorizado pelo que produz individualmente ou com seus orientandos, que, muitas vêzes, disponibilizam produções próprias para aumentar a autoria do orientador. A relação social no espaço acadêmico, antes reconhecida como um elo estabelecido entre os professores e entre esses e seus alunos, cada vez mais é substituída pela relação do professor com seu grupo de pesquisa, na melhor das hipóteses. Em muitas ocasiões o que se estabelece é apenas a relação do professor com seus próprios livros e/ou computador.

A crítica ao modelo de docência a que estamos submetidos, não quer ser entendida como anuladora da importância dos produtos, especialmente quando eles possuem a qualidade que decorre de processos rigorosamente científicos e pedagógicos. Antes disso, quer prestigiar os resultados que podem contribuir com a educação e com uma condição positiva de vida social, no sentido de *um conhecimento prudente para uma vida decente*, como defende Santos (1998). A crítica, que quer contribuir para uma reflexão rigorosa sobre a condição da docência universitária atual, tem o sentido de chamar a atenção para a possibilidade eminente de reconfiguração dos saberes que constituem campos de prestígio e que, atingindo a subjetividade dos atores envolvidos, se naturalizem como a expressão inquestionável de qualidade.

Acreditamos que o imaginário de sucesso presente na sociedade, nos alunos, nas instituições e nos próprios docentes é indicador da direção que o professor dá à construção de seus saberes. Na atual conjuntura, temos a preocupação de que os processos avaliativos externos, propostos pelos organismos internacionais e incorporados pelas políticas públicas brasileiras, tenham um importante papel regulador na concepção de docência. E esses processos, como é de conhecimento público, tomam produtos definidos a partir de uma arbitrário que são aplicados como parâmetro de qualidade de forma universal, desconsiderando a possibilidade da diferença e desestimulando processos emancipatórios. Certamente terão impacto significativo no comportamente dos docentes, em especial, como pontuou Tardif, daqueles que estão em fase inicial de suas carreiras.

Esse é um dos aspectos mais interessantes das suas contribuições (Tardif & Raymond, 2000), pois aborda a dimensão temporal dos saberes que se constroem na carreira docente. Para os autores, a carreira *consiste em uma seqüência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza* (p. 225). Chamam a atenção, ainda, para o caráter coletivo da dimensão da carreira, já que a identidade dos atores está referida naqueles que os precederam, que instituíram ou reforçaram normas, atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura. Com significativo impacto para os estudos sobre a docência, ressaltam que *os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo a processos através dos quais são adquiridos no âmbito da carreira do magistério* (op. cit, p. 226), numa dinâmica de socialização profissional.

Levar em conta esses pressupostos é reconhecer que os professores universitários iniciantes recebem com maior intensidade o impacto das influências culturais de seu tempo. Certamente são influenciados pelos modelos culturais presentes nas suas trajetórias estudantis. Mas identificam as primeiras experiências de trabalho como fundantes dos saberes que constroem.

Em recente estudo (Cunha, Zanchet, Neumann, Fischer, Pinto & Mallmann, 2001), entrevistamos professores universitários e percebemos que eles reconhecem que a experiência de início de carreira foi uma das principais fontes dos seus saberes profissionais. Segundo eles, essa é uma fase crítica, marcada pelos erros, pelas tentativas de acertar e a necessidade de ser aceito pelo círculo profissional. Segundo o depoimento dos entrevistados, os saberes de início de carreira se constroem através da prática, *tateando e descobrindo*. Em suma, se aprende no exercício da própria docência.

Com o tempo e com a prática, os professores reconhecem que aprenderam *a lidar com certas situações*, e aprenderam *a lidar com as pessoas. Depois de um certo tempo de trabalho você já montou o seu esquema, você já se organizou um pouco. Então fica mais fácil dar aulas...vou modificando minhas atitudes em aula quando percebo que meus alunos ficam desinteressados... Isso aprendi com o tempo*, revela um professor.

O depoimento dos professores confirma a importância da fase inicial de trabalho na construção de seus saberes. É um momento de socialização cultural, onde as energias valorativas do campo simbólico de atuação dos professores interferem na construção do seu modo de atuação.

O grande desafio que se põe é, no enfrentamento das contingências das políticas dominantes defensoras de padrões hegemônicos, tornar possível uma formação de professores que os ajude a construir saberes para uma docência emancipatória. Nessa perspectiva vale perguntar sobre a importância da contribuição da ciência pedagógica para tal intento e como os profissionais da pedagogia poderiam interagir com os demais docentes, numa relação epistemológica que fosse dialógica e quebrasse as relações de poder existentes entre os diferentes campos científicos. Não crendo em soluções

messiânicas, parece que o caminho da mudança poderá se dar pelas margens, como afirma Santos (1998), na criação de um novo senso comum, *onde a nova cidadania se constitui na obrigação política horizontal entre os cidadãos. Com isto, revaloriza-se o princípio da comunidade e, com ele, a idéia da igualdade sem mesmidade, a idéia da autonomia e a idéia da solidariedade* (p. 239).

Começar pelas margens significa que todos nós somos responsáveis pelos processos de mudança em nosso campo de atuação. A universidade, por sua condição, representa um elemento catalisador de possibilidades e expectativas e não pode se omitir de suas responsabilidades. E, nesse contexto, o professor é um elemento-chave.

São evidentes os desafios que tal proposta traz, especialmente numa circunstância em que as políticas que orientam os mais fortes estados ocidentais caminham em direção oposta. Vale acreditar, porém, nos sinais de esgotamento da ordem capitalista desenfreada e apostar na capacidade humana de crer que um novo mundo seja possível.

Notas

* Texto vinculado ao Projeto "Políticas Educacionais: Formação de Professores no Ensino Superior". Apoio CAPES/ICCTI.

1 *Ciência Moderna*: presidida pela racionalidade técnica, onde só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo a modelo mecanicista de ciências naturais (Santos, 1987, p. 18).

2 *Habitus*: conceito utilizado por Bourdieu (1994) para designar uma matriz de princípios que predispõe o indivíduo a agir de determinadas formas; é um *modus operandi*, uma disposição estável para operar em determinado sentido.

Referências

BERNSTEIN, Basil (1990). *On pedagogic discourse. Vol. IV, Class, codes and control.* Londres: Routledge.

BERNSTEIN, Basil (1990a). *Poder, educacion y conciencia: sociologia de la transmission cultural.* Barcelona: El Roure Editorial.

BERNSTEIN, Basil (1996). *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle.* Petrópolis: Editora Vozes.

BERNSTEIN, Basil (1998). *Pedagogia, control simbólico e identidad.* Madrid: Editora Morata/Paldeia.

BOURDIEU, Pierre (1994). O campo científico. In Renato Ortiz (org.), *Pierre Bourdieu. Sociologia.* São Paulo: Editora Ática.

CORTESÃO, Luísa (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* Porto: Editora Afrontamento.

CUNHA, Maria Isabel da & LEITE, Denise (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade.* Campinas, Papirus.

CUNHA, Maria Isabel da (1999). Trabalho docente e ensino superior. In Oswaldo Rays, *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas.* Porto Alegre: Editora Sulina.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz; NEUMANN, Laurício; FISCHER Maria Cecília; PINTO, Maria das Graças G. & MALMANN, Marly (2001). Fontes do conhecimento e saberes na construção da profissão docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif. *Educação Unisinos*, n. 9, Vol. 5, julho/dezembro, pp. 111-130.

ESTEVÃO, Carlos (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 77, Dezembro, pp. 18-32.

GAUTHIER, Jacques (1999). O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação e Sociedade*, Ano XX, n. 69, dezembro, pp. 47-61.

GIMENO SACRISTÁN, José (1993). Consciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In F. Ibernon (coord.), *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE.* Barcelona: ICE/Universitat de Barcelona – Horsori.

KESSLER, Maria Cristina (2002). *Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática.* Projeto de Tese de Doutorado. São Leopoldo: UNISINOS.

LARROSA, Jorge (1990). *El trabajo epistemológico en Pedagogía.* Barcelona: Editora PPU.

LUCARELLI, Elisa (comp.) (2000). *El asesor pedagógico em la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

NEAVE, Guy & VAN VUGT, Frans (1991). *Prometheus Bound: The Changing Relationships Between Government and Higher Education in Western Europe Relationships.* London: Pergamon Press.

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

PIMENTA, Selma & ANASTASIOU, Lea (2002). *Docência no Ensino Superior.* Vol. 1. São Paulo: Cortez Editora.

RAYS, Oswaldo Alonso (1999). *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas.* Porto Alegre: Editora Sulina.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1986). *Um discurso sobre a ciência.* Porto: Editora Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1998). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Editora Afrontamento.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora.

SILVA, Circe (2000). *A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP e a formação do professor de matemática*. 21 Reunião Anual da Anped. Caxambu: CDRom.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude & LAHYE, Louise (1991). Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, pp. 215-233.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Ano XXI, n. 73, dezembro, pp. 121-147.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.

PUBLIC POLICIES AND TEACHING AT THE UNIVERSITY: CONFIGURATIONS AND POSSIBLE ALTERNATIVES

Abstract

The text discusses education of university teachers. It relates to some factors which contribute to the lack of prestige of the pedagogical knowledge among teachers of higher education. It takes the idea of habitus, in the sense given by Bourdieu, in order to explain how the professor repeats processes and strategies of teaching and reproduces values strongly present in his trajectory, perpetuating, very often, a cycle of reproduction. The idea of habitus remits to the comprehension of an action not always reflexive, but deeply rooted in the daily way of life of the subjects. It analyses how this condition is permeable to external influences, which reveal the profile of success for the professor. It points out the public policies as a strong element that acts on the configuration of teaching and, among them, the impact that the State's evaluating processes is exerting in this direction. It takes two structuring dimensions of the doing of the university professor as an object of reflection: research and teaching. It discusses the prestige of each one of them in the context of the academic career. Recurring to the concepts of regulation and emancipation, it states that the processes unleashed by the evaluating function of the State have reinforced the regulative dimension, which provoked crisis, contradictions and possibilities. It analyzes these crisis, and their repercussions on the teaching knowledge, using the contributions of Tardif, for questioning the configuration of teaching. It tries to reflect on the possible alternatives for opposing the dominant logic, enabling professors to construct knowledge for emancipatory teaching.

POLITIQUES PUBLIQUES ET ENSEIGNEMENT À L'UNIVERSITÉ: NOUVELLES CONFIGURATIONS ET ALTERNATIVES POSSIBLES

Résumé

Ce texte met en discussion les questions autour de la formation de l'enseignant universitaire en réfléchissant, d'abord, sur les éléments de l'action de ce praticien. Il indique certains facteurs qui contribuent à la dévalorisation de la connaissance pédagogique dans la formation du professeur de l'enseignement supérieur. On prend l'idée de l' habitus, dans le sens que lui accorde Bourdieu, pour expliquer comment l'enseignant répète des démarches et des stratégies d'enseignement, et reproduit des valeurs qui sont fortement présentes dans sa trajectoire. C'est ainsi que se perpétue souvent un cycle de reproduction. L' idée de l'habitus renvoie à la compréhension d'une action qui n'est pas toujours réfléchie, mais plutôt profondément enracinée dans la vie quotidienne des sujets. On analyse combien cette condition est perméable aux influences externes définissant le profil de réussite du professeur. On considère les politiques publiques comme un élément déterminant qui agit sur la configuration de l'enseignement, et parmi ces politiques, les processus évaluatifs de l'État qui ont un impact sur cette configuration. On prend pour objet de réflexion deux éléments qui structurent l'action des enseignants universitaires: la recherche et l'enseignement. On examine l'importance de chacun de ces deux éléments dans le contexte de la carrière académique. En faisant appel aux concepts de régulation et d'émancipation, on prétend que les processus déclenchés par la fonction évaluative de l'État ont renforcé la dimension régulatrice, ce qui a entraîné des

crises et des contradictions. Ces crises et leurs retentissements sur les savoirs enseignants sont analysés dans ce travail, à partir des contributions de Tardif, afin de mettre en question la configuration de l'enseignement. On y cherche à réfléchir sur les alternatives possibles permettant de contrecarrer la logique dominante et rendant possible une formation des enseignants qui les aide à construire des savoirs en vue d'un enseignement émancipateur.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Maria Isabel da Cunha, Rua Irani, 40 Casa 1, Porto Alegre 90810-140 Brasil.

Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 69-115

Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil*

Elba Siqueira de Sá Barretto
Fundação Carlos Chagas, Brasil

Eleny Mitrulis
Universidade de São Paulo, Brasil

Resumo
Este trabalho procura analisar as justificativas para a adoção dos ciclos escolares, recuperando o domínio das representações e da cultura que compreende as fundamentações teóricas e as razões políticas que animam as mudanças em educação; busca também registrar as características presentes em muitos dos ensaios de implantação dessa forma de organização escolar no país, em diferentes tempos e espaços, bem como se propõe discutir as questões e embates suscitados pelos percalços de sua implementação.

Durante o século XX a escola básica brasileira passou por profundas transformações e logrou, ainda que apenas no limiar do milênio, atingir praticamente toda a população em idade de freqüentar o ensino compulsório. Contudo, no que se refere à qualidade do ensino e ao sucesso escolar da maioria, o balanço de seu desempenho é, seguramente, insatisfatório, tendo persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional brasileiro no decorrer desse longo período.

Os ciclos escolares, presentes em alguns ensaios de inovação propostos pelos estados da federação sobretudo a partir da década de 60, e, em alguns de seus pressupostos, defendidos desde os anos 20,

correspondem à intenção de regularizar o fluxo de alunos ao longo da escolarização, eliminando ou limitando a repetência. Cada proposta redefiniu o problema à sua maneira, em face da leitura das urgências sociais da época, do ideário pedagógico dominante e do contexto educacional existente. Independentemente das tônicas de cada momento, o desafio essencial permaneceu e, sobre não ser novo, reafirma a urgência de passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola, garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade.

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período.

A opção por esse regime vem acompanhada, em geral, de outras proposições relativas a aspectos de organização dos sistemas escolares com os quais se apresenta fortemente articulada: concepção de educação escolar obrigatória, desenho curricular, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam o ciclo, processo de avaliação, reforço e recuperação, composição de turmas, enfim, novas formas de ordenação dos tempos e espaços escolares que envolvem os diferentes atores sociais afetados pelos ciclos. Esses talvez sejam os principais fatores a considerar quando se quer obter melhor compreensão do que ocorre com a proposta de ciclos escolares, que tem ganho crescentes adeptos por parte dos responsáveis pela circulação do ideário pedagógico.

O movimento dos anos 50

Durante décadas, as análises realizadas sobre a produção da retenção vêm apontando duas ordens de conseqüências indesejáveis: os prejuízos que

causa à organização e ao financiamento do sistema de ensino e os obstáculos que interpõe ao processo de aprendizagem dos educandos e suas nefastas decorrências no plano pessoal, familiar e social.

Em meados do século, o Brasil apresentava os índices de retenção mais elevados em relação a outros países da América Latina: 57,4% na passagem da 1ª para a 2ª séries do ensino fundamental. Estudos realizados pela UNESCO mostravam, à época, que 30% de reprovações acarretavam um acréscimo de 43% no orçamento dos sistemas de ensino.

Dados de 1954, relativos à população de crianças na faixa de 7 a 10 anos e à matrícula escolar nas quatro séries da escola primária, autorizavam afirmar que, na ausência de reprovações, ou seja, se se adotasse a matrícula por idade cronológica, o sistema paulista teria condição de atender a um número bem maior de alunos que quisessem prosseguir os estudos, pois já apresentava uma quantidade de vagas escolares que excedia as necessidades de atendimento à faixa etária para a qual estava previsto o ensino obrigatório. Paralelamente, o fenômeno das perdas ocasionadas pelas recorrentes repetências e pela evasão escolar atingia proporções consideráveis no país: de cada 100 crianças matriculadas na 1ª série, apenas 16 concluíam as quatro séries do ensino primário após os quatro anos propostos para a sua duração.

O tema da promoção na escola primária ganhou maior destaque nacional na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO em colaboração com a Organização dos Estados Americanos — OEA, e realizada em Lima em 1956. Subsidiou as discussões, um estudo sobre o fenômeno das reprovações na escola primária na região, no qual eram divulgadas medidas introduzidas com sucesso por diferentes países para deter a acelerada expansão das reprovações nesse nível de ensino. Estas medidas apontavam para a promoção automática.

Almeida Júnior, presente ao conclave, foi o responsável pela recomendação final relativa ao sistema de promoções. Rezava esta:

> *... que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar — que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar, mediante: a) a revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo, b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de*

um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, o aplicá-lo, com caráter experimental, nos primeiros graus da escola (Conferência, 1956, p. 166).

Recomendação cautelosa, como bem confessara o educador em exposição feita poucos meses depois sobre o tema "Repetência ou Promoção Automática?" (Almeida Jr., 1957). Entendia ele que nem a "promoção em massa", nem a "promoção por idade", nem tampouco a "promoção automática" convinham de pronto ao caso brasileiro. Impunha-se preparar com antecedência o "espírito" do professorado a fim de obter sua adesão e precaver-se adotando medidas preliminares, sem as quais não se lograria avançar em relação ao assunto: modificar a concepção vigente de ensino primário, rever programas e critérios de avaliação, aperfeiçoar o professor, e aumentar a escolaridade primária para além dos quatro anos, assegurando o cumprimento efetivo da obrigatoriedade escolar.

Isso porque a concepção de escola primária vigente, mesmo entre os educadores, era a de instituição seletiva. Os programas escolares, mostravam-se alheios às urgências e necessidades sociais e desatentos aos interesses e características da criança. Apresentavam uma surpreendente uniformidade de estado para estado, desde as primeiras décadas do século e prevaleciam acima das contribuições que as chamadas ciências da educação já disponibilizavam, apontando a necessidade premente de reformulações. O Congresso de Lima recomendava que os programas escolares fossem diretamente referidos à vida do aluno, funcionando como elemento de transmissão e unidade cultural. Deviam também apontar para o reconhecimento e a solução de problemas sociais.

No ideário desenvolvimentista da época, a disseminação da educação era considerada condição indispensável para o avanço tecnológico do país e para a incorporação de grandes contingentes da população, recentemente migrados do campo, à vida social e política, mediante a aquisição de novo modus vivendi e a escolha dos representantes pelo sufrágio universal. Nesse projeto não havia pois lugar para uma escola fundamental que impusesse obstáculos ao desenvolvimento social e econômico. A partir desse período tornaram-se mais freqüentes os argumentos de natureza social, política e econômica que advogavam a adoção da promoção automática, ou de alguma forma de flexibilização do percurso escolar.

Educadores e dirigentes da educação, por sua vez, reconheciam também outros inconvenientes da retenção escolar, tão ou mais prejudiciais quanto os prejuízos econômicos que dificultavam a organização de um sistema de ensino primário obrigatório e gratuito para todos. Eles se referiam ao desenvolvimento do educando como pessoa e aos obstáculos à aprendizagem. A formação de classes heterogêneas quanto à idade, a humilhação da criança, o desgosto da família, agiam como fatores de desestímulo à aprendizagem e entendia-se que as reprovações não exerciam nenhuma influência positiva sobre a criança.

O Estado do Rio Grande do Sul, dando os primeiros passos nesse sentido, adotou em 1958 uma modalidade de progressão continuada, criando classes de recuperação, destinadas a alunos com dificuldades, que quando recuperados poderiam voltar às suas turmas de origem ou, caso contrário, continuar a escolarização em seu próprio ritmo (Morais, 1962).

Por essa mesma época, periódicos de grande circulação entre os profissionais do magistério paulista divulgavam artigos favoráveis à promoção automática em que se defendia: a modificação dos critérios de contagem de pontos para promoção na carreira do magistério, feita com base no número de alunos promovidos; a eliminação dos exames finais, substituídos por procedimentos de avaliação mais contínuos; a introdução de novas metodologias de ensino. Delegados de ensino, inspetores e diretores escolares sugeriam como medidas para "experimentar a chamada promoção automática", entre outras: adoção em caráter experimental; a assistência técnica de pessoal especializado propiciando aprendizagem na própria situação de trabalho; amplo esclarecimento da opinião pública, pais e autoridades; substituição dos exames tradicionais por verificações constantes para efeito de reclassificação dos alunos; organização de processos de ensino em torno de unidades de trabalho; programas de ensino adaptados e flexíveis, ajustados às regiões (Morais, 1962).

Contudo, não eram poucas as vozes discordantes. Temia-se que a adoção do regime de promoção automática sem outras providências complementares, longe de ser um caminho de reconstrução do ensino fundamental do país, pudesse agravar suas deficiências. O jornal *O Estado de S. Paulo*, manifestava essas preocupações em artigos publicados entre 1958 e 1960, dois dos quais reproduzidos na *Revista Brasileira de Estudos*

Pedagógicos. Um deles, de Renato Jardim Moreira, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, afirmava:

> *não se indaga dos efeitos que pode ter, no funcionamento do sistema educacional, suprimir um dos seus sustentáculos: a reprovação. Não se pergunta, para citar apenas um exemplo, como se conduzirá nesse regime o professor, que, nas condições atuais leva o ano pensando em sua promoção e tem nela o principal estímulo para a atividade docente* (Moreira, 1960, p. 227).

A solução apontada era a realização de uma política de inovações progressivas, a contar de reformulações nos programas, elaboração de material didático, treinamento de professores, renovação das técnicas pedagógicas testadas em situação experimental e um esforço articulado no sentido de desenvolver no magistério uma atitude receptiva às novas práticas.

Outro dos artigos referidos, do sociólogo Luís Pereira, reforçava esses argumentos considerando que adotar a promoção automática "em futuro próximo" era um esforço de transplantação institucional precoce que, embora pudesse resolver de imediato as altas taxas de repetência escolar, não afetaria de modo direto e profundo os fatores determinantes do problema. Segundo o autor, o fundamento e a função primeira da promoção automática não era de ordem econômica, mas de ordem pedagógica, de ajustamento das atividades escolares à capacidade e aos ritmos variáveis de aprendizagem dos alunos, razão pela qual sua instituição somente deveria ocorrer em fase adiantada de um longo processo de aperfeiçoamento das condições de ensino (Pereira, 1958, p. 107).

E sobre isso muito tinham a dizer os psicólogos. Dante Moreira Leite, em trabalho publicado em 1959, avança a análise nessa direção e indaga: como se propõe a questão do aluno reprovado em uma escola que é obrigatória? por que ela é aceita? como modificar essa situação? A resposta poderia ser encontrada em dois equívocos presentes na cultura pedagógica dos professores.

O primeiro equívoco era a idéia de que as turmas de alunos deveriam ser homogêneas. Admitia-se que todos podiam e deviam ser iguais, e que qualquer diferença merecia ser condenada do ponto de vista moral, pois atender às expectativas e alcançar os resultados esperados era uma questão afeta tão somente à capacidade de esforço de cada um. Contudo, as contribuições da psicologia já possibilitavam compreender que classes homogêneas do ponto de vista acadêmico, somente o eram aparentemente, uma vez que os educandos eram diferentes em relação ao tempo despendido na aprendizagem, nível de compreensão alcançado, estímulos necessários à motivação. Por outro lado, admitiam-se grandes diferenças de interesses e de tipos de inteligência entre os indivíduos, o que, do ponto de vista das necessidades da sociedade, conviria desenvolver para que se pudesse enfrentar situações novas com novas soluções. Uma segunda idéia equivocada era a de que prêmio e castigo eram formas de promover e acelerar a aprendizagem. Estudos revelavam entretanto que esses procedimentos de ensino, ao contrário, contribuíam para destruir o sentido da escola, desviando a atenção do valor do conhecimento e do estudo para interesses periféricos.

No entender de Moreira Leite, a solução para a repetência seria a organização de um currículo adequado ao nível de desenvolvimento do aluno. A atividade deveria ser estruturada do ponto de vista cognitivo, com objetivos claros para o professor e os alunos, mas ajustada ao que a criança pode fazer para obter sucesso, auto-estima e aprovação social. Somente a promoção automática poderia permitir um currículo adequado à idade. Alunos de 10 e de 15 anos poderiam ter o mesmo desempenho acadêmico, mas seriam diferentes do ponto de vista de seu desenvolvimento afetivo, social e mesmo intelectual. As classes deveriam ser organizadas por idade e o professor nortearia sua atuação docente pelo princípio da heterogeneidade, respaldado no entendimento que diferentes grupos dentro das classes trabalhariam em atividades diferentes ou semelhantes, mas sempre com um nível de realização esperado, diferente. Isso não significaria uma simplificação do trabalho do professor ou uma diminuição do progresso dos alunos. A reprovação na escola seria mais grave que a reprovação social, uma vez que não permitia o reconhecimento das qualidades positivas da criança além do desempenho escolar, e não lhe dava condições de procurar outros grupos para construir sua identidade.

Iniciativas das décadas de 60 e 70

Durante os anos 60 persistiam, porém, em todo o país, os pontos de estrangulamento do ensino. Altos índices de repetência efetiva e de "repetência branca", camuflada em evasão, impossibilitavam o atendimento

pleno de cada coorte populacional ao longo da escolarização. Ao final da década, Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina flexibilizaram a organização dos currículos propostos para a escola primária. Minas Gerais também fez uma tentativa nesse sentido.

Pernambuco adotou a organização por níveis em 1968, rompendo com a tradicional organização curricular por anos de escolaridade ou por séries na escola primária. A justificativa era de cunho psicológico com repercussões na metodologia do ensino, baseada no entendimento que os níveis respondiam de forma mais adequada à necessidades e interesses dos alunos, em particular ao desenvolvimento da sua capacidade de pensar. Dos seis níveis propostos, a criança deveria alcançar no mínimo quatro, com a possibilidade de avanço de alguns alunos dentro da mesma classe, em qualquer época do ano. O professor deveria realizar trabalho diversificado em pequenos grupos a partir de temas centrais de sua livre escolha. A proposta de Pernambuco vinha fundamentada nos princípios do *core curriculum*, movimento curricular em evidência nos Estados Unidos na época (Britto, 1993).

No mesmo ano, o Estado de São Paulo promoveu a reorganização do currículo da escola primária em dois ciclos: o nível I, constituído pelas 1ª e 2ª séries e o nível II, pelas 3ª e 4ª séries, com o exame de promoção somente na passagem do 1º para o 2º nível e ao final deste. As notas deveriam ter caráter exclusivamente classificatório para fins de reagrupamento dos alunos em classes no ano seguinte. A promoção de um nível para outro far-se-ia mediante o alcance de mínimos pré-fixados, sendo os alunos reprovados reunidos em classes especiais de aceleração (São Paulo, 1969). Os professores eram subsidiados com um programa mínimo para cada nível, que poderiam aprofundar em amplitude e escopo, de acordo com suas possibilidades e desenvolver segundo metodologias que julgassem as mais apropriadas. O pressuposto da mudança era o compromisso político com a democratização do ensino e a implantação de reformas estruturais que dessem ao magistério as condições necessárias para buscar caminhos possíveis. Na recusa de um modelo único para a implantação dos ciclos, conclamava-se o professor para, autonomamente, construir seu próprio modelo. Setores conservadores da sociedade e do próprio ensino reagiram de forma negativa e contundente a tais medidas, de tal sorte que a proposta de reorganização do ensino primário terminou por não ser efetivamente implantada nos anos 70.

Em Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação intentou a implantação gradativa de um sistema de avanços progressivos, em caráter experimental, em Juiz de Fora. Após três anos, ao encerrar-se a experiência em 1973, as escolas haviam atendido uma geração de alunos do ensino primário tendo apresentado menor repetência e evasão, bem como maior rendimento (Grunwaldt & Silva, 1980).

Santa Catarina foi certamente o estado brasileiro onde a experiência de progressão continuada se deu de modo mais expressivo, abrangente e duradouro, embora pouco conhecido e divulgado no país. Em atenção aos dispositivos constitucionais de 1967, que ampliavam de quatro para oito os anos de escolaridade obrigatória, o Plano Estadual de Educação de 1969 instituiu oito anos de escolaridade contínua e obrigatória na rede estadual, abrangendo o então ensino primário e médio (primeiro ciclo), o que também antecipava a Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus.

Além de extinguir os exames de admissão, que durante muitos anos constituíram obstáculo à continuidade dos estudos, a implantação do novo sistema, que teve início em 1970 em toda a rede catarinense de escolas estaduais, estabeleceu os avanços progressivos como forma de avaliação contínua dos alunos, abolindo a reprovação ao longo das quatro primeiras e das quatro últimas séries, do que viria a chamar-se ensino de primeiro grau. Ao final da 4ª e da 8ª séries foram implantadas classes de recuperação para aqueles que não logravam o desenvolvimento adequado no processo de aprendizagem, sendo que a escola deveria ajustar o ensino à capacidade e ao ritmo próprio do aluno, procurando obter de cada um o rendimento de acordo com suas possibilidades, ao mesmo tempo em que deveria conduzi-lo à iniciação ao trabalho e à criação de hábitos de estudo.

Em acréscimo às justificativas de caráter psicopedagógico, o plano agregava argumentos de ordem econômica evocando os altos custos causados pela repetência à rede de ensino e previa ampla divulgação do sistema de avanços progressivos às famílias e às escolas. Deveria ainda ser ancorado em cursos de reciclagem e atualização de professores e diretores, tendo como suporte a implantação e funcionamento do Serviço de Supervisão Escolar e de Orientação Educacional junto aos estabelecimentos de ensino.

Estudos realizados em 1983 sobre o sistema de avanços progressivos do estado foram extremamente severos em relação à experiência (Sena &

Medeiros, 1983; Pereira; Dutra & Auras, s/d). Centraram os argumentos no fato de que ela teria provocado o aligeiramento do ensino para as camadas populares em decorrência do preparo insuficiente dos professores, das classes numerosas, da falta de materiais didáticos que permitissem abordagens mais individualizadas no ensino e da ausência de um eficiente serviço de apoio pedagógico às escolas, que nunca foi oferecido nas condições e dimensões necessárias. A elaboração de um guia curricular sem demarcações por séries teria contribuído também para aumentar a insegurança dos docentes quanto aos procedimentos a serem adotados, que — ao que indicam os textos — teriam sido freqüentemente acompanhados de muita hesitação por parte de professores e dos próprios técnicos.

Embora sem uma análise mais abrangente das coortes de alunos antes e depois da introdução dos avanços progressivos, os estudos apontavam para o estrangulamento de matrículas após as quatro séries iniciais do primeiro grau e provavelmente contribuíram para a extinção do regime de ciclos, que aconteceu ainda na primeira metade dos anos 80. Isso ocorreu justamente na ocasião em que a mobilização intensa de amplos segmentos da população em prol da abertura democrática do país, criava a necessidade de os sistemas de ensino colocarem em pauta alternativas capazes de imprimir maior flexibilidade ao processo de escolarização.

As iniciativas de adoção do regime de ciclos escolares ensaiadas até esse período tiveram como referência, mais próxima ou distante, o sistema de avanços progressivos adotado nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra. Nesses países, a progressão escolar nos grupos de idade homogênea foi historicamente considerada, antes de tudo, como uma progressão social a que todos os indivíduos, indiscriminadamente, tinham direito mediante a freqüência às aulas, independentemente das diferenças de aproveitamento que apresentassem. Nessa concepção, a função social da escola sobreleva a sua função escolar propriamente dita.

As escolas de origem anglo-saxônica caracterizaram-se por ser muito mais tolerantes em relação às diferenças de aprendizagem manifestas pelos alunos, do que as escolas de tradição latina das quais derivou o nosso sistema educacional. Nas redes de ensino que se inserem na tradição inglesa é possível distinguir vários níveis de aprendizagem que podem ser alcançados por alunos no mesmo ou em diferentes estágios de escolarização

e em tempos diversos, o que se viabiliza mediante atendimento diversificado em sala de aula. Assim, na Inglaterra, os alunos podem receber o certificado de conclusão do ensino obrigatório aos 16 anos tendo apresentado o nível *x* de desempenho escolar — que corresponde, por exemplo, àquele em que se encontra a maioria de alunos numa equivalente sétima série brasileira —, ou o nível *z*, a que chegam boa parte dos que foram aprovados no nível que corresponde ao nosso ensino médio.

O que se ignora de modo geral no Brasil é que os sistemas de avanços progressivos, embora inspirados, na sua origem, em uma concepção mais democrática de educação do que a que se funda na cultura da repetência, encontram também dispositivos sutis de aliar a seleção social dos alunos aos meandros da sua trajetória escolar diferenciada. Dependendo dos níveis de desempenho alcançados, é comum que a escola subestime a capacidade do aluno de progredir intelectualmente, oferecendo-lhe oportunidades educacionais menos desafiadoras que não lhe permitem passar para níveis mais adiantados. Isso ocorre com maior freqüência nas escolas que atendem clientela de origem popular e grupos étnicos cuja língua materna não é o inglês. Essa prática tem se tornado mais prematura após a implantação do currículo nacional e do sistema de avaliação externa nos anos 90 na Inglaterra, sendo que, desse modo, o aluno pode ser relegado, pelo próprio aparato institucional, a um ensino mais pobre, que lhe cerceia posteriormente o acesso a uma trajetória escolar de maior prestígio escolar e social.

Fato semelhante ocorre em algumas redes escolares norte-americanas, onde uma valoração diferencial das disciplinas do currículo pode determinar restrições às opções a serem feitas pelo aluno ao longo da escolarização, quando sua escolha ou o seu melhor desempenho incidem sobre as disciplinas práticas e não sobre aquelas de caráter científico ou acadêmico, que gozam de maior reconhecimento social.

Quanto aos marcos referenciais do currículo subjacentes às primeiras experiências brasileiras com o regime de ciclos, tal como no exterior, eles sofreram fortes influências comportamentalistas. Buscavam escapar à rigidez da programação seriada evocando a necessidade de assegurar ao aluno o direito de progredir no ritmo próprio, mas a partir de uma concepção linear e cumulativa do conhecimento. Tratava-se, antes de tudo, de flexibilizar o tempo de aprendizagem, considerado como variável crucial de acordo com o princípio de que todos eram capazes de aprender. Também por vezes se

fragmentava o currículo em etapas menores de dificuldades crescentes, a exemplo do que fez Juiz de Fora, procurando evitar as sucessivas revisões e repetições do regime seriado.

Os ciclos de alfabetização na transição democrática

No período de transição do regime autoritário para o Estado de Direito, que transcorreu ao longo da década de 80, diversos governos estaduais das regiões sudeste e sul, eleitos por partidos de oposição, nomeadamente o PMDB e o PDT[1], empenhados em resgatar a dívida pública com as grandes massas da população impedidas de usufruírem dos benefícios do desenvolvimento econômico pelo regime militar, incorporaram às políticas educacionais medidas de reestruturação dos sistemas escolares tendo em vista a sua redemocratização.

A motivação política levava à ênfase na função social da escola mais do que a uma formulação original do conceito de ciclo. Ela ajudava também a descartar, no âmbito dessas administrações, a idéia de que a introdução dos ciclos era uma medida passível de experimentação, tão cara ao pensamento pedagógico de períodos anteriores, o qual concebia as mudanças como inovações de caráter eminentemente técnico, que apenas deveriam ser generalizadas uma vez comprovado o seu sucesso em situação de controle.

Os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, a começar pelo primeiro, instituíram o ciclo básico, que reestruturava, num *continuum*, as antigas 1ª e 2ª séries do 1º grau. Tratava-se de medida inicial no sentido da reorganização da escola pública, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade. Ao invés de tentar a eliminação das séries no ensino de 1º grau como um todo, a proposta é mais modesta, procurando encontrar, de pronto, um modo de funcionar da escola que contribua para resolver o grande estrangulamento das matrículas nas séries iniciais.

A iniciativa, que se justificava por motivos políticos e educacionais, tinha implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas, vindo a eliminar a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do primeiro ano e procurando assegurar a flexibilidade no tratamento curricular. Os

mesmos argumentos das décadas anteriores povoavam a proposta. Buscava-se com isso proporcionar um atendimento mais adequado a clientelas grandemente diversificadas do ponto de vista social, cultural e econômico. Questionava-se a segmentação artificial do currículo em séries tratadas de modo estanque e procurava-se assegurar a progressão dos alunos que, tendo avançado no processo de alfabetização ao longo da 1ª série, eram até então, obrigados a retornar à estaca zero com a repetência, num flagrante desrespeito da escola pelo que já haviam aprendido. Tendo sido uma medida originária da administração, a proposta era que houvesse um grande envolvimento dos agentes educacionais na sua implementação.

De modo geral, entre nós, a idéia de ciclos não tem esposado claramente a possibilidade de aceitação de desempenhos escolares grandemente diferenciados ao final da escolaridade básica. Ao contrário dos sistemas em que os avanços dos alunos não sofrem solução de continuidade durante toda a escolarização, o regime de ciclos introduzido no Brasil tende a ser uma medida intermediária entre o regime seriado e o de progressão contínua. Ao final de cada ciclo, via de regra o que se continua a esperar, não só no imaginário dos docentes como nos próprios dispositivos institucionais que vêm sendo utilizados para regular as diferentes experiências, é que todos os alunos manifestem certas atitudes, adquiram habilidades e dominem conhecimentos básicos em nível semelhante.

Isso parece ter ficado claro quando da introdução do ciclo básico no período, visto que as reformas não pretendiam ser menos exigentes em relação ao domínio dos conteúdos prescritos; apenas se propunham a flexibilizar o tempo e a organização da escola para que ao final de cada ciclo o conjunto dos alunos tivesse tido oportunidades adequadas de aprender as mesmas coisas.

Paulatinamente no decorrer dessa década, as tradições piagetianas, que conviveram com orientações comportamentalistas nas escolas brasileiras em décadas anteriores, passaram a ter hegemonia nas propostas curriculares, enriquecidas pelas contribuições da sócio-linguística, psico-linguística e do sócio-interacionismo vygotskyano, as primeiras trazidas sobretudo pelos estudos de Emília Ferreiro sobre a alfabetização. Elas imprimiram novo rumo à abordagem da leitura e escrita e foram a tal ponto endossadas pelas propostas de ciclo básico, que passaram a ser com ele

identificadas. Sobre serem consideradas "politicamente corretas", pelo fato de levarem em conta alguns determinantes culturais da aprendizagem da língua escrita e de se mostrarem interessadas no sucesso escolar das camadas populares, as orientações genericamente chamadas construtivistas deslocaram contudo o eixo sócio-político que motivara a criação do ciclo básico nos estados, transportando-o para o terreno preponderantemente cognitivo e da interação entre os indivíduos. Assim, de certo modo, terminaram por deixar em segundo plano a influência dos fatores que afetavam a vida do coletivo e que não se resolviam no âmbito das relações interpessoais, para adotar, na prática, uma percepção um tanto reducionista das possibilidades da escola.

A introdução do ciclo básico desencadeou um debate amplo sobre a avaliação nas redes de ensino que o adotaram. Se na década de 70 predominou a avaliação do rendimento centrada na dimensão isolada do aluno, nos anos 80 a ênfase deslocou-se decididamente para a consideração das variáveis presentes no contexto escolar que estariam afetando o seu desempenho.

No bojo da orientação construtivista, a concepção diagnóstica e formativa da avaliação, advogada pelos sistemas que adotaram o regime de ciclos, encontrou guarida. A idéia da avaliação reduzida à medida de rendimento, tão fortemente associada aos resultados da aprendizagem e largamente explorada pelas vertentes comportamentalistas, cedeu espaço a uma atenção especial aos processos educativos e deu lugar a um enfoque mais descritivo sobre o modo como operavam os mecanismos de aprendizagem e a construção de conhecimentos pelo aluno.

Incorporando proposições provenientes de vários outros campos do conhecimento e, em especial, dos estudos que dirigiam o foco de análise para a instituição escolar enquanto tal, a avaliação deslocou o seu eixo para as condições em que era oferecido o ensino, reforçando os argumentos que procuravam aliar os esforços da instituição como um todo no sentido de buscar soluções conjuntas para assegurar a aprendizagem e o sucesso do aluno. Se a mudança do eixo da avaliação não foi apanágio do regime de ciclos, a reorganização da escola imbricada na introdução dessa modalidade de organização criou um substrato mais favorável à prática da avaliação formativa nas diferentes redes escolares, posto que a idéia de ciclos encarecia a idéia de continuidade da aprendizagem.

Nesse sentido uma série de iniciativas deu mostras da capacidade criadora das escolas e dos professores. Elas levaram, por exemplo, à abolição de notas e conceitos proposta pelos professores, a qual serviu como orientação para o estabelecimento da sistemática de avaliação do ciclo básico na rede estadual paulista em 1986, que passou a basear-se meramente em ficha descritiva. Passaram também, em algumas redes, pela introdução de professores itinerantes que percorriam as classes regulares para atender de modo mais individualizado os alunos com maiores dificuldades em cada uma delas. Entretanto, passado o impacto da introdução do ciclo básico, certos procedimentos criados pelas escolas se transformaram em rotinas burocráticas terminando por constituir um registro muito pobre das efetivas avaliações dos alunos feitas pelos professores no cotidiano.

Não obstante os percalços da implementação, pela consistência de suas formulações e pela oportunidade das medidas que propunha, o ciclo básico foi uma medida que não só prevaleceu nas redes estaduais que o implantaram na década de 80, a despeito das mudanças de governo e de partidos políticos no poder, como expandiu-se, com algumas variações, para novos estados.

O bloco único no Rio de Janeiro

O programa de governo do Estado do Rio de Janeiro teve como carro-chefe a criação de escolas de tempo integral para o ensino fundamental. Tinha por objetivo assegurar melhor atendimento às crianças das camadas majoritárias mediante um projeto educacional audacioso, cujo currículo, voltado para um processo mais abrangente de socialização, preocupava-se com o resgate da cultura popular da qual os alunos eram portadores e com o atendimento às necessidades básicas da população.

Pretendendo sintetizar e consolidar um conjunto de medidas encaminhadas pelo sistema público do Rio de Janeiro, o bloco único, já presente na formulação da proposta curricular do município da capital, publicada em 1991/92, foi incorporado pela do estado em 1994. Ele apresentava propósitos semelhantes aos do ciclo básico quanto à flexibilização do tempo de aprender na escola, embora fosse bem mais ousado quanto à sua reordenação. Trabalhava com uma concepção menos

estruturada de escolaridade fundamental e tentava vinculá-la ao processo natural de construção de aprendizagens de cada criança. Nesse sentido rompia com o intervalo de 7 a 14 anos, consolidado pela Lei 5.692 como a faixa da escolarização obrigatória, para incorporar as crianças de 6 anos freqüentando classes de alfabetização.

Primeiro segmento da escolarização regular, o bloco único tinha cinco anos de duração, incluindo as classes de alfabetização, que acolhiam crianças de 6 anos, e os alunos dos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Estava previsto para ser desenvolvido em dois momentos: o primeiro, correspondente aos três anos iniciais, quando a criança adquiria certos conceitos fundamentais; o segundo, correspondente aos dois anos seguintes, implicando aprofundamento e ampliação de conceitos.

Buscava-se fundamentar com argumentos de caráter psicológico a distinção entre momentos de aprendizagem, que corresponderiam à características específicas do desenvolvimento da criança. Em cada um dos segmentos, pretendia-se que os momentos fossem trabalhados tendo os conceitos-chave que permeiam os componentes curriculares como estruturantes dos conteúdos do ensino. Abolidas as séries, recomendava-se que as crianças fossem avaliadas em razão dos objetivos propostos, mas não era permitida a retenção. Apenas ao final do bloco o aluno poderia ser submetido a um ano de estudos complementares, tendo em vista o alcance de objetivos essenciais.

O fim das séries como unidades fechadas abalou a pedagogia da reprovação, como nos ciclos. Aqui prevalecia porém a influência de Vygotsky, pela insistência na necessidade de avaliar não apenas o que a criança já aprendeu, mas também o que ela era capaz de fazer com os conhecimentos que adquirira. Assim a avaliação deveria não só identificar o nível em que os objetivos propostos teriam sido alcançados, como expressar a capacidade subjetiva da criança diante desses objetivos. Ou seja, a criança deveria ser avaliada não só em razão do seu desenvolvimento real, mas dos progressos que manifestara na direção dos objetivos propostos, indicadores do seu nível de desenvolvimento potencial.

O bloco único terminou por não se manter como forma de organização da escola. Ele despertou grande resistência entre os docentes, sobretudo por implicar um intervalo de tempo escolar muito extenso, que dificultava a

manutenção de referências claras acerca dos procedimentos a serem adotados pelos diferentes professores que assumiam as classes sucessivamente. A proposta serviu todavia como inspiração para outras iniciativas.

Os ciclos nas propostas político-pedagógicas auto-denominadas radicais

Nos anos 90, chegam mais perto da escola brasileira os ecos da crise de paradigmas que emerge das profundas transformações sociais, políticas e tecnológicas das últimas décadas e que se expressa pelo questionamento das visões de mundo, da natureza da ciência e das concepções de conhecimento, da incapacidade demonstrada pelas grandes narrativas de costurar o fio da realidade com direção explícita e amplo consenso. Ao mesmo tempo que o fenômeno da globalização dilui fronteiras e padroniza condutas e modos de vida e de consumo, dá margem a novos pleitos de cidadania que reivindicam direitos e responsabilidades não apenas em relação à esfera central do poder público, mas aos poderes constituídos no âmbito econômico, na esfera sócio-cultural, nas relações de gênero, no nível regional e local, nos meios de comunicação (Garreton, 1997). Quando as fontes de informação se multiplicam rapidamente em tempos de mudança acelerada e passa a prevalecer, nas sociedades contemporâneas, a idéia do conhecimento em rede, a escola deixa de ter papel tão marcado na pura transmissão do conhecimento, devendo transformar-se numa facilitadora do manejo de informações pelos alunos. Ao mesmo tempo, passa a ser entendida como espaço privilegiado de construção de identidades, de cultivo de valores de convivência que aspiram a melhoria da qualidade de vida e de cidadania.

No campo da aprendizagem reiterou-se a evidência de que o sujeito aprende em todos os momentos da vida e não apenas na escola, onde permanece por um período limitado de tempo. Caiu assim por terra a organização do currículo que tomava o domínio de cada matéria como requisito para a mobilidade dentro do sistema de ensino, que era, com freqüência, no dizer de Santomé (1998), a verdadeira e única meta educacional. A concepção do conhecimento em rede contribuiu para subverter a hierarquia dos tempos escolares, que havia servido de álibi para a reprovação, e pretendeu inaugurar um período de grande liberdade da escola e dos professores para construir e desconstruir o currículo.

Essa nova ótica de pensar as atividades escolares foi mais claramente explicitada nas experiências educacionais formuladas pelo Partido dos Trabalhadores em alguns municípios de capitais ou de grande porte. Nesse sentido as prefeituras de São Paulo e de Belo Horizonte ensaiaram, no início da década, mudanças de caráter mais radical no ensino de 1º grau, que terminaram tendo repercussões amplas no âmbito nacional. Seu currículo foi repensado a partir de princípios ordenadores, que não as disciplinas escolares, objetivando a construção de uma escola de corte popular e democrático. Pretendia-se que a integração dos conteúdos fosse feita com base nas experiências sócio-culturais dos alunos e as séries foram substituídas por ciclos, que abrangiam todo o ensino fundamental, em busca de um novo modo de operar da escola, capaz de romper a lógica da exclusão social e cultural dos alunos. Calcadas no trabalho coletivo, as propostas demandavam que os docentes dela se apropriassem, participando ativamente da sua própria construção e implementação.

Em 1992, o regimento comum das escolas municipais paulistanas reorganizou todo o ensino fundamental em três ciclos: o inicial passa a compreender os três primeiros anos letivos; o intermediário, os três seguintes e o ciclo final, as antigas 7ª e 8ª séries. Visando enfrentar o fracasso escolar dentro de uma concepção assumida como construtivista, os ciclos contemplaram, de um lado, o trabalho com as especificidades de cada aluno e, de outro, permitiram organizar com maior coerência a continuidade da aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar, bem como integrar os professores que nele atuavam. Os argumentos sobre a adequação às faixas de idade e às características de aprendizagem dos alunos foram os conhecidos. O currículo foi reinventado em cada escola, uma vez que não havia prescrições oficiais a serem seguidas. Assim como nas demais propostas, o foco da avaliação foi deslocado para o diagnóstico. Maior ênfase foi atribuída aos processos de ensino propriamente ditos do que aos produtos da aprendizagem.

Se na experiência do ciclo básico das redes estaduais não houve problema em relação à freqüência dos alunos porque se tratava de crianças menores, ainda pouco ou não acostumadas às rotinas tradicionais da escola, a abolição das séries em todo o ensino fundamental no Município de São Paulo, tendo envolvido alunos mais velhos, habituados a estudar para "passar de ano", trouxe o problema de falta às aulas, uma vez que não se sentiam mais pressionados pela ameaça de retenção ao final do ano letivo. Na gestão que se seguiu àquela que implantou o regime de ciclos, os alunos passaram a ser reprovados por não terem cumprido a exigência de freqüência feita pela LDB e um sem número de vezes esse recurso foi também utilizado para camuflar a retenção por rendimento insatisfatório, inclusive com a anuência dos pais. Para corrigir essa distorção foram feitas maiores exigências quanto à compensação de ausências.

Na proposta da "Escola Plural" de Belo Horizonte, publicada em 1994, a escolarização regular foi antecipada, como no Rio de Janeiro, admitindo as crianças de 6 anos de idade que freqüentavam a pré-escola. São estabelecidos três ciclos, de três anos, para o ensino fundamental. Além disso, a fundamentação do projeto educacional ganhou novos contornos e tornou-se bem mais complexa, ao incorporar mais amplamente à tradição e ao pensamento pedagógico brasileiros uma série de propostas contemporâneas, tendo em conta as especificidades de desenvolvimento do nossos sistemas escolares.

Os ciclos de formação, como chamados, agregavam grupos de alunos da mesma faixa etária, tinham como eixo a vivência sócio-cultural de cada idade e compreendiam o período característico da infância, da puberdade e da adolescência. A lógica do ensino-aprendizagem não foi esquecida, mas condicionada à lógica mais global que buscava uma visão integrada do aluno, atentando para a sua auto-estima e para a construção de sua identidade nos grupos de socialização. O aluno deveria prosseguir nos estudos com o mesmo grupo de idade, sem rupturas provocadas pelas repetências. Ao final de cada ciclo, se não conseguisse o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões, poderia permanecer, ou não, mais um ano no ciclo, mas em princípio, não deveria distanciar-se de seus pares. Sobre essa questão a "Escola Plural" apontou claros limites à possibilidade de reprovar indefinidamente o aluno, avançando em relação às experiências em que a retenção tendia a acumular-se no final do ciclo, o que dava margem à multi-repetência. Naqueles casos, o represamento de um considerável número de alunos no último ano do ciclo possibilitava a afirmação de que a repetência não era solucionada, apenas postergada na organização por ciclos.

A concepção do regime de ciclos numa perspectiva que privilegia a função social da escola e a socialização do educando, como a expressa de modo mais sintético no modelo da "Escola Plural", teve conseqüências nos planos político, cultural e social. No primeiro, tal como em outras iniciativas, a adoção dos ciclos se justificava por favorecer um processo educativo mais aberto à heterogeneidade da população e portanto mais propício à democratização do ensino. Se no período de expansão da escolaridade, a questão da democracia foi entendida primordialmente pela ênfase à igualdade básica, traduzida na oferta da mesma educação para todos, quando se tratava de melhorar a qualidade do ensino daqueles que já estavam dentro da escola, alterava-se a tônica do discurso. Aspirava-se agora a uma escola aberta e multi-referenciada, em que o democrático era caracterizado sobretudo pelo respeito à diversidade e pelo direito à individualização, o qual assegurava a eqüidade no tratamento de todos. A flexibilidade implícita na organização por ciclos procurava pois, superar a tradicional e hegemônica padronização do processo educativo, herança de uma lógica científico-racionalista, apontada como responsável pelos persistentes índices de perda, em termos de evasão e repetência, dos sistemas de ensino.

No plano cultural, a organização por ciclos veio associada à concepção da escola como polo de valorização, produção, divulgação e fruição da cultura. Por esse ângulo, a escola pretendia ser um espaço de comunicação entre a cultura sistematizada e as formas de expressão das culturas locais, dos grupos minoritários secularmente silenciados nos currículos oficiais; um ponto de encontro dos diferentes saberes fundados em formas distintas de validação, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos que, ao conviverem mais ampla e respeitosamente com as variadas formas de manifestação do outro, encontrariam espaço para afirmar a própria identidade.

No que se refere à dimensão pedagógica, o regime de ciclos trouxe como pressuposto uma nova concepção de qualidade de ensino, que tinha profundas repercussões no currículo. Perdia espaço a lógica de organização centrada nos conteúdos, em que predominavam as preocupações com a seleção de conceitos, princípios, leis, informações, que por sua extensão prestigiavam o papel central das disciplinas no processo de escolarização, independentemente de considerações mais afinadas com os contextos particulares de cada unidade escolar no que se referia ao aluno, aos recursos humanos e materiais disponíveis e às necessidades e peculiaridades locais.

Propugnava-se, em contraposição, uma outra lógica de organização curricular, centrada no aluno enquanto ser social em formação, atenta ao princípio de desenvolvimento pleno do educando. À dimensão cognitiva agregaram-se a social, a afetiva e a atitudinal, permitindo-se que a história de vida e os percursos particulares de cada aluno fossem levados em conta no trato pedagógico. A lógica dos conteúdos cedeu lugar a uma lógica de formação do aluno a partir de experiências educativas, em que se articulavam conhecimentos já adquiridos por vivências pessoais, conhecimentos provenientes dos diferentes campos do saber e temas de relevância social, em um processo de contextualização e integração que visava ao desenvolvimento de individualidades capazes de pensamento crítico e autonomia intelectual.

A essas dimensões tem sido agregada, mais recentemente, a perspectiva que atribui maior ênfase às etapas de desenvolvimento bio-psicossocial do aluno, voltada para operar uma ressignificação da escola como espaço em que o processo de aprendizagem se define a partir de uma atenção especial a tais etapas. Não se trata de ampliar os tempos de aprendizagem como um recurso pedagógico para atender alunos com maiores dificuldades e como uma medida para acabar com a repetência, mas de flexibilizar, isto é, adequar o tempo às características de todo e qualquer aluno (Dalben, coord., 2000).

Esse ideário tem inspirado mais diretamente a orientação assumida por várias redes escolares, a maioria das quais de prefeituras de capitais ou de cidades importantes em seus respectivos estados, geridas por grupos ideologicamente afinados, que incorporaram o regime de ciclos escolares às suas propostas político-pedagógicas.

Tal é o caso da prefeitura de Belém do Pará que, tendo adotado em 1992 e1993, a organização do ensino em ciclos nos primeiros quatro anos do ensino fundamental, retomou a proposta em 1997, na gestão petista, e iniciou a sua ampliação para as 5ª e 8ª séries de forma gradual, introduzindo-a em nove escolas municipais (Belém, 1999). Do mesmo modo, a "Escola Cidadã", de Porto Alegre, desde 1997 (Porto Alegre,1996), e a "Escola sem Fronteiras", de Blumenau, assim denominada na gestão 1997-2000 (Bachmann & Weldgenant, 1999), encorparam as experiências que pretendem abordar com

outra lógica o problema da exclusão escolar, além da "Escola Candanga", de Brasília, que, seguindo orientações similares, não optou pelos ciclos.

O panorama atual das escolas sob o regime de ciclos

Embora já fosse admitido a título de experiência pedagógica durante os anos 60 e estivesse previsto na Lei 5.692/71, o regime de ciclos manifesta tendência crescente de expansão especialmente a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao flexibilizar a organização do ensino básico, a Lei. 9.394/96 reitera os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola (art. 23), ao mesmo tempo em que dá suporte à orientação das políticas da área nessa direção. Os Parâmetros Curriculares Nacionais incidem também sobre a questão, adotando a organização em ciclos para o ensino fundamental sob o argumento de que ele torna possível a distribuição mais adequada dos conteúdos em relação à natureza do processo de aprendizagem.

No âmbito nacional, cuja tônica é a modernização da sociedade, e em que o eixo da educação gira em torno do aumento da competitividade e da cidadania, as justificativas que sustentam as iniciativas de adoção de ciclos escolares mais uma vez recorrem aos conhecidos argumentos marcados por determinantes econômicos e demográficos, que têm forte papel indutor nas políticas públicas dirigidas à expansão e melhoria da educação básica do país.

Os ciclos passam a ser muito valorizados como um tipo de resposta ao fracasso e à exclusão escolar, visto que, na perspectiva das sociedades do conhecimento que permeia a orientação das reformas na área, é fundamental que amplos contingentes da população tenham condições de desenvolver habilidades intelectuais mais complexas, sejam capazes de processar múltiplas informações e de se organizar nas relações sociais e de trabalho de modo cooperativo e mais autônomo. A alternativa dos ciclos escolares é fortalecida com a aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei Federal 10.172 de janeiro de 2001, que, entre seus objetivos, propõe a elevação geral do nível de escolaridade da população e a redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e à permanência, com sucesso, nas escolas.

Embora os indicadores educacionais revelem que o atendimento das crianças de 7 a 14 anos no ensino fundamental está quase universalizado, ao apresentar uma taxa de 97% de escolaridade, e sinalizem para uma melhoria dos índices de desempenho, evasão e repetência, tais conquistas ainda convivem com um elevado índice de atraso escolar. De acordo com o Censo Escolar de 1999, são 44% os alunos do ensino fundamental que apresentam distorção idade-série. Isso significa que as vagas utilizadas nesse nível de ensino são superiores às necessárias ao atendimento das diferentes coortes de idade na faixa de escolaridade obrigatória e que a correção desta distorção abriria a possibilidade de se adotar medidas de alto interesse para a melhoria da qualidade do ensino. Entre tais medidas figurariam: aumento da jornada diária para tempo integral; ampliação dos insumos pedagógicos necessários como livros escolares, equipamentos para laboratórios, computadores e demais recursos didáticos, capacitação de professores, ou ainda, a ampliação do ensino obrigatório de 8 para 9 séries, tal como ocorre nos demais países da América Latina.

Constatar que perfazem quase 8,5 milhões os alunos que cursam o ensino fundamental regular com mais de 14 anos, aos quais devem agregar-se mais três milhões que freqüentam cursos para jovens e adultos, significa admitir que aos desafios desse nível de ensino, decorrentes da natural diversidade da composição sócio-cultural da clientela, vêm-se juntar outros. São esses resultantes dos percursos escolares acidentados, estendidos por evasões e/ou reprovações repetidas e fruto das conseqüentes transformações nas experiências de vida individuais, uma vez que se trata de alunos já em processo de construção de identidade como adultos, mais autônomos em relação às suas famílias, à produção e ao consumo da cultura, ao exercício da cidadania política, à inserção no mundo do trabalho e à subsistência pessoal.

Outro aspecto a considerar é que o projeto político de universalização gradual do ensino médio, de grande interesse como fator de formação para a cidadania, na perspectiva de compreensão e intervenção social, e de qualificação para a inserção produtiva, terá sua realização muito mais lenta do que a esperada em face das barreiras impostas pelas irregularidades de fluxo escolar verificadas no ensino fundamental. Segundo dados do Censo Escolar de 1999, cerca de 5,5 milhões de alunos de 15 a 17 anos cursavam

o ensino fundamental, enquanto apenas 3,4 milhões nessa faixa etária estavam freqüentando o nível médio.

No total, dos 43,8 milhões de alunos no ensino fundamental e médio, 12,8 milhões estavam atrasados em relação à faixa etária correspondente a cada curso, sem contar os atrasos nas séries dentro de cada coorte. Forte argumento para a adoção de medidas de correção de fluxo.

Valorizada no nível nacional, a proposta do regime de ciclos, ao difundir-se mais amplamente no bojo das reformas educacionais, tem levado muitas administrações a retomarem e reelaborarem propostas experimentadas em outras gestões, de diferente cor política ou extração partidária, multiplicando iniciativas com características e ênfases semelhantes nas redes escolares de estados e municípios. A organização do ensino em ciclos tem vindo ancorada em projetos políticos que, em princípio, devem estar mais atentos: à autonomia das unidades escolares para formularem suas propostas educativas de modo contextualizado e de acordo com o perfil do aluno; a um currículo concebido de forma mais dinâmica e articulado às práticas sociais e ao mundo do trabalho; à formação continuada de professores; a um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola e à flexibilização das rotinas escolares.

Dados divulgados pelo INEP, relativos ao Censo Educacional do ano 2000, revelam que o regime de ciclos está sendo adotado por 18% do total das escolas de ensino fundamental existentes no país, o que representa uma proporção ainda bem modesta. Pouco menos da metade das escolas estaduais possuem ciclos (45,5 %), ao passo que um percentual bem menor de escolas com esse regime encontra-se nas redes municipais (13,2%), ainda que, em números absolutos, haja mais escolas municipais com ciclos do que escolas estaduais. Nos estabelecimentos de ensino privado, o regime ainda não se expandiu de forma expressiva (3,3%). A rede federal de ensino fundamental é muito pequena, assim como insignificante o percentual de estabelecimentos dessa dependência administrativa que funciona sob o regime de ciclos. Consulte-se a tabela anexa.

O número de escolas não é porém proporcional à quantidade de matrículas em cada estabelecimento de ensino, porque o tamanho das unidades escolares é muito variado, como se pode verificar cotejando os dados da tabela. As escolas municipais são, por exemplo, quase quatro vezes

mais numerosas do que as estaduais, entretanto o total de matrículas nas redes municipais é apenas ligeiramente superior ao das redes estaduais, pois entre as escolas das prefeituras há muitas que são muito pequenas ou ainda unidocentes.

De qualquer modo, não se dispõe de informação mais precisa sobre a quantidade de alunos no regime de ciclos, visto que o número de matrículas é coletado independentemente do tipo de organização da escola. Além disso, a mesma escola pode adotar mais de um tipo de organização, sendo freqüente que apresente ciclos nos anos iniciais e mantenha a seriação nas turmas mais avançadas, seja por ter optado pela implantação gradativa dos ciclos, seja por ter decidido não estendê-los a todas as séries. Desse modo, a consideração dos dados disponíveis permite uma idéia apenas grosseiramente aproximada do contingente de alunos sob esse regime.

Além de serem as redes estaduais as que proporcionalmente mais aderiram aos ciclos, o fato de possuírem escolas de tamanho médio bem maiores do que as mantidas pelas prefeituras, permite que acolham o maior número de matrículas do ensino fundamental sob esse regime. Essas evidências autorizam-nos a supor que a quantidade de alunos que estudam nos ciclos não é tão pequena como se afigura à primeira vista.

Dentre as regiões, é a Sudeste a que se mostra mais inclinada a implantar os ciclos e também a que possui a maior população escolar. De suas redes escolares, 54,4% os adotaram e, dentre elas, quase 90% das escolas estaduais, responsáveis por metade das matrículas do ensino fundamental, situam-se nesse caso. Engrossam esses números, os alunos de 48,6 % das escolas municipais, algumas das quais pertencentes a redes populosas como as de São Paulo e Rio de Janeiro, ainda que esta última apresente uma organização mista. Isso significa que é na região que se encontra a maior concentração de alunos passando atualmente pela experiência de ciclos no país.

Enquanto nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste são da rede estadual a maioria das escolas que adotam ciclos (respectivamente 89,1%, 26,6% e 33%), na região Sul são as escolas municipais que apresentam um maior percentual de adesão (15,9%), e na região Norte, as escolas particulares (10%).

Quanto aos estados, com exceção do Acre, Roraima e Maranhão, os demais apresentam, nas diferentes redes que compõem seus sistemas de ensino, algum percentual, embora bastante diversificado, de escolas com ciclos.

Considerando-se apenas as redes estaduais de ensino, São Paulo é o único estado da federação em que todas as escolas estão organizadas sob esse regime. Com quase 4 milhões de alunos, constitui não só a maior experiência, como a que maior impacto poderá vir a produzir na trajetória da população escolar.

O estado vem seguido, em termos percentuais, por Mato Grosso do Sul, 96,9%, Espírito Santo, 93,4%, Rio Grande do Norte, 88,1%, Rio de Janeiro, 78,7%, e Minas Gerais, 73,6%, embora — não é demais repetir — esses índices devam ser considerados com cautela, por conta dos sistemas mistos. Como representantes de uma tendência inversa, os estados do Pará, Pernambuco, Alagoas, Rio Grande do Sul e Goiás apresentam percentuais de escolas estaduais com ciclos próximos ou inferiores a 5%, e estados da Paraíba e Sergipe não abrigam este tipo de organização em suas redes estaduais. Tampouco o estado de Santa Catarina animou-se a retornar ao regime de ciclos depois da experiência de décadas passadas.

O estado de Minas Gerais, que adotara para a sua rede o regime de ciclos entre 1995 e 1998, opta, na gestão política que se segue, pela flexibilização da medida, remetendo às unidades escolares a decisão de manter ou não os ciclos, apoiada em seus conselhos de escola e nas diretrizes do projeto pedagógico de cada uma. Os dados do Censo Escolar de 2000 indicam contudo que o nível de adesão tem sido grande, como se pode constatar pelos percentuais apresentados.

A par dos dados quantitativos, há duas orientações gerais, de ordem pedagógica, relativas ao currículo e à avaliação, que vale a pena registrar. Do ponto de vista curricular, as redes que adotam ciclos reportam-se a referências oficiais, sejam elas provenientes do estado, nacionais ou locais, ou, como nas municipalidades mencionadas, deixam em aberto a questão, encarregando os professores e a comunidade escolar de pautarem o próprio currículo posto em prática pelas escolas.

Ao lado da avaliação continuada do processo de aprendizagem, como o desempenho dos alunos das redes escolares passa a ser monitorado por sistemas padronizados de aferição do rendimento do população escolar em larga escala, tais como o SAEB — Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica — e seus congêneres em alguns estados como Minas Gerais e São Paulo, criados na década de 90, o regime de ciclos começa a ter também um outro referencial de avaliação, agora externo, desconhecido das experiências brasileiras anteriores.

As propostas em curso nos estados de São Paulo e do Ceará

No caso dos estados de São Paulo e do Ceará, o acesso à documentação referente à medida permite aclarar os argumentos evocados para introduzi-la, bem como delinear o projeto de sua implantação.

Em 1997, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo institui, para o seu sistema escolar o regime de progressão continuada no ensino fundamental, com duração de oito anos, facultando-lhe a organização em um ou mais ciclos. Uma de suas premissas é a de que toda criança é capaz de aprender se lhe forem oferecidas condições para tanto, o que consagra o preceito da escola inclusiva. No plano político a adoção dos ciclos se justifica por ser propícia ao cumprimento da obrigação legal de formação geral básica para todos, respondendo mais adequadamente ao princípio de igualdade de direitos expresso na Constituição de1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O CEE propõe também a colaboração dos Conselhos Tutelares no sentido de velar pela freqüência dos alunos à escola.

Com base nessas orientações, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo implanta em todas as suas escolas de ensino fundamental no ano de 1998, ciclos de aprendizagem, organizados em dois blocos, da 1ª à 4ª séries e da 5ª à 8ª séries. Dada a resistência histórica à idéia de se eliminar a reprovação como instrumento de controle e estímulo ao estudo e à aprendizagem, essa Secretaria, ao lado dos fundamentos de ordem político-social, fortaleceu seus argumentos na dimensão psico-pedagógica. Como em outras propostas, entende que os avanços sociais, afetivos e cognitivos não seguem um percurso linear, não representam a soma de sucessivas

aquisições, nem resultam de conquistas pontuais e específicas, mas são parte de um único processo de desenvolvimento global que decorre da inter-relação de múltiplas aprendizagens. Outro aspecto destacado é a ênfase no princípio da heterogeneidade, contrapondo-se ao secular modelo de organização do ensino centrado em tarefas uniformes, dirigidas a uma clientela pretensamente homogênea em seus interesses, necessidades e possibilidades.

O estado do Ceará passa a adotar a organização em ciclos inspirando-se em grande parte na concepção e justificativas do projeto político-pedagógico da "Escola Plural", ao mesmo tempo em que absorve orientações da UNESCO e uma fundamentação vygotskyana (Ceará, 1997). Tal como em outras experiências, a rede estadual abre caminho ao ensino fundamental de nove anos, incorporando no primeiro ciclo, de três anos de duração, as crianças de 6 anos de idade. Em continuidade, são propostos ainda mais três ciclos, com a duração de dois anos cada, atingindo os alunos até a faixa dos 14 anos.

O currículo é estruturado a partir de eixos norteadores, especificados por áreas de conhecimento, que se pautam por uma perspectiva integradora. Um coletivo de professores para cada ciclo é constituído, sendo que dele também fazem parte o professor de apoio e os das classes de aceleração. Os docentes recebem os referenciais curriculares básicos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, devem planejar coletivamente o curso e revezar-se na docência das turmas (Nunes, 2001). A implantação proposta é gradativa. Previa-se inicialmente a adoção dos dois primeiros ciclos em 40% das escolas em 1998; no ano seguinte os ciclos iniciais seriam estendidos a mais 40% dos estabelecimentos, sendo que a introdução dos quatro ciclos no conjunto da rede seria consumada no ano 2000 (Ceará, 1997a). Dados do Censo Escolar desse ano revelam, contudo, que a organização em ciclos ainda abrange apenas cerca de 60% das escolas estaduais cearenses.

O ponto de vista dos intelectuais contemporâneos

Os sistemas de progressão continuada e o regime de ciclos escolares têm encontrado, nas universidades brasileiras, muito mais adeptos do que opositores no que diz respeito à sua fundamentação. O ideário que lhes dá

suporte parece à academia de todo defensável, sendo poucas as vozes nos dias atuais que se opõem às medidas dessa forma de organização da escola.

Em levantamento realizado sobre a Avaliação na Educação Básica nos anos 90 (Barretto & Pinto, coords., 2000), encontrou-se apenas um autor que se insurge abertamente contra a progressão continuada, levantando, como no passado, argumentos de cautela, em função das dificuldades constatadas na implantação dos ciclos.

Pedro Demo (1998) discute os riscos da atual tendência oficial de introduzir a progressão continuada na escola básica na medida em que ela escamoteia a falta de aprendizagem, levando a escola pública a ser considerada "coisa pobre para os pobres". O autor não advoga a repetência pura e simples, mas acredita que a consideração de que o aluno deva aprender sem repetir é diferente de camuflar a aprendizagem para que ele possa avançar sem aprender. Sugere como alternativas a centralização do processo pedagógico na aprendizagem do aluno envolvendo toda a escola; a capacitação continuada dos docentes; a organização de processos avaliativos conseqüentes submetendo a escola à heteroavaliação; a busca do apoio dos pais e comunidade em geral; a organização de laboratórios de aprendizagem e a promoção de eventos motivadores.

O curioso é que outros autores que acorrem em defesa dos ciclos e da progressão continuada, como Penna Firme (1994) e Oliveira (1998), acabam propondo medidas semelhantes às sugeridas por Demo para assegurar a qualidade do ensino dentro do regime seriado, o que indica que as preocupações básicas no fundo são as mesmas.

A propósito dos textos que vêm subsidiando teoricamente as reformas pautadas nos moldes da "Escola Plural", em que pese a sua contemporaneidade, observa-se em ensaios recentes uma polarização das interpretações sobre as diferentes iniciativas de expansão do regime de ciclos no país. Por um lado, tendem a considerar como verdadeiramente democráticas apenas as experiências que recebem a chancela dos grupos políticos envolvidos com esse modelo específico, como se fossem as representantes ou herdeiras exclusivas de um ideário que, no entanto, é mais amplo e para o qual contribuíram reflexões e iniciativas nacionais e internacionais das mais variadas. Por outro, desqualificam concomitantemente as demais iniciativas, como se estas não pudessem traduzir aspirações também legítimas de mudanças na educação e na sociedade, faltando com a

perspectiva histórica que tece o fio das transformações de maneira bem mais complexa e menos maniqueísta.

Ainda no âmbito acadêmico, as posições mostram no entanto bastante reserva quanto aos procedimentos de implantação e às condições de implementação dos ciclos. De sua parte, contudo, a universidade não tem enfrentado a contento o desafio de propiciar uma formação inicial e de apontar alternativas de formação continuada dos professores, mais adequadas ao novo modelo que se propugna.

A versão dos professores, pais e alunos

Acerca das questões de implementação do regime, seria necessário fazer um rastreamento dos estudos realizados, particularmente nas duas últimas décadas. Na falta de um levantamento sistemático dessas publicações no país, nos limitaremos a comentar dados e reflexões provenientes de algumas delas, com o intuito de trazer maiores subsídios para a análise do fenômeno tal como se manifesta particularmente nos dias de hoje.

Adotando diferentes abordagens e possuindo distinta abrangência, recentes estudos a respeito da implementação do regime de ciclos nas redes estaduais de São Paulo[2] e do Ceará[3], e nas redes dos municípios de Belo Horizonte e São Paulo, oferecem elementos para que se intente uma primeira síntese da percepção dos atores sociais envolvidos com essas inovações. Eles se reportam a lugares e circunstâncias diversos e focalizam os problemas e desafios colocados pelos ciclos. Nas duas redes estaduais, a proposta de ciclos teve assegurada a sua continuidade em virtude da reeleição do PSDB que a propôs inicialmente. Na capital mineira, mesmo com a mudança partidária decorrente das eleições de 1996, procurou-se manter os ciclos com concepções semelhantes às que inspiraram a proposta original, mas foi eliminada por completo a possibilidade de retenção em qualquer fase da escolarização. A rede paulistana passou por gestões de orientação política muito diversa, mas deu continuidade ao regime de ciclos.

O processo de implantação

Embora o discurso oficial invariavelmente afirme que a mudança almejada com o regime de ciclos precisa do apoio da comunidade

educacional, incluindo a formulação de projeto estruturado com a sua participação, e preconize o esclarecimento da população em geral, os professores tendem a interpretar a medida como de iniciativa exclusiva dos gestores do sistema, como mais fortemente se observa no caso dos estados de São Paulo e do Ceará. Sentem-se assim alijados de decisões que pretendem alterar profundamente a cara da escola, o que os leva a terem dificuldade de se apropriar efetivamente da reforma subjacente à criação dos ciclos e de se considerar parte integrante e interessada. É freqüente que atribuam à administração maior empenho em cortar gastos públicos mediante a introdução da progressão continuada, do que em utilizar bem os recursos econômicos. Daí, segundo esse ponto de vista, decorreriam políticas fundadas em uma racionalidade economicista, que provocam simplesmente melhoria de indicadores estatísticos, sem implicar, de fato, a modificação de condições de ensino capazes de garantir a aprendizagem bem sucedida. Os argumentos se repetem portanto, como em décadas passadas.

Essa dificuldade de se identificarem como co-participantes da organização da escola em ciclos é reforçada entre os educadores, agora com um agravante: a convicção de que políticas de correção do fluxo escolar como essa, que recebem o aval e incentivo dos organismos multilaterais, ao darem ênfase à autonomia da escola, tendem a considerar a instituição e, por conseguinte, os seus professores, como os principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos dentro dos cânones preconizados. Isentam assim as demais instâncias do sistema de se comprometerem com mudanças mais profundas na estrutura e funcionamento do ensino e deixam de promover a reorganização curricular capaz de possibilitar a alteração do caráter seletivo da educação, limitando-se, no mais das vezes, a mudanças formais que não logram transformar as rotinas da escola.

Mesmo quando se sai das extensas redes estaduais, cujas formas de comunicação entre os atores escolares são mais difíceis, porque mediadas por estruturas mais fortemente burocratizadas e freqüentemente eivadas de ranço autoritário, e passa-se a focalizar municípios em que a participação e o envolvimento dos agentes educacionais têm sido maior, como Belo Horizonte, a maioria dos docentes também considera como imposição legal a implantação do programa. Para os professores da "Escola Plural" ela teria cerceado a tradição, corrente entre as escolas, de construírem projetos

pedagógicos próprios, e provocado a desestabilização da prática docente diante de propostas radicais que não estavam muito claras para eles. O modelo é por isso tido como extremamente polêmico e, como nas outras redes, o nível de adesão dos professores varia muito, havendo escolas que funcionam em moldes tradicionais, enquanto outras ensaiam mudanças na direção apontada.

Condições de implementação

Em relação à rede estadual paulista, o desencontro de expectativas entre a administração e as escolas a respeito da progressão continuada, tem provocado acusações recíprocas e dá mostras de que há grande insatisfação por parte dos professores em relação às medidas ou ao modo com vêm sendo implementadas. A Secretaria da Educação tem se pronunciado afirmando que as condições básicas para a implementação da organização escolar já estão asseguradas. Dentre elas destacam-se: escolas diferenciadas para crianças e jovens; extensão da jornada escolar; ampliação da equipe técnica das escolas com a presença de professor coordenador em todos os estabelecimentos de ensino; horas de trabalho pedagógico coletivo; abertura para fazer face às dificuldades dos alunos mediante mecanismos de reforço e recuperação; distribuição de equipamentos e materiais pedagógicos e descentralização de recursos financeiros diretamente às escolas.

Para os professores, contudo, as condições de trabalho existentes na rede estadual são insuficientes para garantir uma aprendizagem efetiva de todos devido: ao grande número de alunos por classe, que dificulta o acompanhamento mais individualizado; à falta de estrutura física e de pessoal para esse acompanhamento e à falta de capacitação docente, conforme assinala Freitas (2000). Questiona-se também a duração de quatro anos dos ciclos paulistas porque eles incidem sobre a tradicional divisão do ensino fundamental, recrudescida pelas medidas de reorganização das escolas, que resultaram na separação física dos alunos menores dos mais velhos. Tais medidas estariam em contraposição às propostas que introduzem ciclos intermediários buscando facilitar, para o aluno, a transição do sistema de professor único para o de professores especialistas e contribuir para a efetiva integração da escola de 8 anos (Arroyo, 1999; Freitas, 2000).

No tocante à "Escola Plural", as críticas sobre as práticas de educação continuada adotadas pela Secretaria de Educação não obscurecem, entretanto, a demonstração de uma expressiva satisfação dos docentes quanto à gestão escolar. O clima da escola teria mudado favoravelmente em decorrência do padrão democrático de colaboração entre direção, coordenação pedagógica e professores, existente na maior parte da rede; do tempo de trabalho remunerado na escola para estudo, pesquisa, reuniões de planejamento e avaliação das atividades; da grande flexibilidade para desenvolver projetos de trabalho com grupos específicos de alunos e para propor formas de atendimento e recuperação daqueles com dificuldades, a partir de diferentes arranjos de pessoal.

A propósito, é preciso registrar que a Secretaria de Educação de Belo Horizonte possui um quadro de pessoal privilegiado em relação à maioria das redes escolares públicas. Ela contrata três professores para cada duas turmas, sendo previsto, em princípio, um professor de referência para cada classe e um de apoio, que transita nas duas; o coordenador pedagógico é eleito entre os pares. Com base no quadro do magistério, a escola se organiza segundo suas conveniências, decidindo se o coordenador pedagógico passa a professor para facilitar o atendimento àqueles alunos com dificuldades, se haverá divisão entre os professores de referência, de apoio, de projetos, ou outros. Com todas essas vantagens, os professores queixam-se porém da falta de condições para atenção individualizada aos alunos que mais necessitam.

A falta de capacitação constitui, por sua vez, uma queixa mais geral entre os professores que trabalham sob o regime de ciclos, de vez que a pretendida mudança dos referenciais de organização da escola que pautava o seu trabalho faz com que se sintam muito inseguros em relação ao modo de atuar. Daí a insistência numa preparação prévia para enfrentarem os novos desafios. Contudo, o caráter antecipatório da capacitação docente parece não ter mais lugar na concepção de reforma educacional que vem inspirando as grandes transformações em curso nas políticas públicas da área. A idéia é que os desafios atuais de uma educação inclusiva, requerem práticas docentes formuladas e exercidas mais como hipóteses de trabalho do que como procedimentos fundados em modelos previamente testados.

Nesse sentido, vale a pena recuperar o que argumenta Perrenoud ao referir-se à introdução dos ciclos escolares nos países europeus de fala francesa em anos recentes, que tanto se assemelha à situação que enfrentamos no país e indica que os problemas de fundo são comuns. Sobre o assunto, diz o autor:

> *nenhum desses sistemas educacionais... conseguiu implantar em larga escala uma escola sem séries que promova apenas ciclos de aprendizagem... O que se observa por ora é principalmente uma vontade de acabar com as barreiras das séries adjacentes, de tornar as progressões mais fluidas, abolindo ou limitando a repetência, de levar os professores a gerir um ciclo de maneira solidária, mediante um trabalho de equipe, se possível, no interior de um projeto da escola. Enfim,... os ciclos são por enquanto apenas uma intuição; não somos capazes de concebê-los o de fazê-los funcionar promovendo uma ruptura... com a segmentação do curso em anos letivos com programas definidos... Encontramo-nos pois numa dinâmica de inovação bastante particular: é necessário desenvolver o sistema educacional em larga escala, numa direção determinada, mas sem dispor de um modelo preciso de referência em direção ao qual possamos caminhar em etapas. A inovação... toma então a forma de uma "pesquisa-ação", envolvendo todos os atores do sistema em vez da difusão de um modelo completo, já testado no interior de uma experiência piloto* (Perrenoud,1999, p. 8).

Parece, contudo que muitos dos principais envolvidos com a implantação do regime de ciclos, não têm explorado devidamente seu papel indutor de novas estratégias de formação continuada exigidas para o momento.

Algumas questões relativas à avaliação

Grande número de professores vem se convencendo, ao longo da implantação dos ciclos, dos méritos da avaliação contínua e diagnóstica. Eles manifestam porém muita perplexidade em relação à eliminação da possibilidade de reprovar os alunos. Os questionamentos das redes de ensino estaduais e municipais, consideradas neste trabalho, revelam que esse aspecto continua extremamente problemático. Os professores, tal como predizem as muitas análises sobre o papel da avaliação na escola, sentem que perdem poder e controle da situação de ensino, sendo que o manejo da classe se torna bem mais difícil na nova forma de organização.

Segundo os docentes da "Escola Plural," não se estaria levando em conta os dados da própria avaliação diagnóstica, quando estes indicam que o aluno não tem condições de prosseguir os estudos da maneira como vem ocorrendo no regime de progressão continuada. O argumento inverte-se em relação às justificativas evocadas pelos gestores para a adoção dos ciclos, visto que para os professores a retenção não foi sempre considerada apenas uma arma contra os estudantes, mas também uma nova oportunidade de aprender que lhe está agora sendo sonegada! Além disso, perguntam: o desinteresse entre os alunos não deveria ser considerado como um sintoma de que algo não está bem?

Há que se destacar, aqui, certa distinção entre os professores das primeiras e os das últimas séries do ensino fundamental. Tal distinção se dá no plano da formação profissional, do regime de trabalho, das teorias adotadas para fundamentar as práticas e da visão da função social da escola. Enquanto os primeiros, de formação polivalente, passaram nas últimas décadas por um processo mais intenso de iniciação a teorias que fortalecem uma concepção de educação mais integradora presente nos ciclos, os professores das 5ª à 8ª séries, especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, embora comunguem o mesmo ideário de educação democrática e função social da escola, mantêm um forte compromisso com o conteúdo de suas disciplinas. Eles costumam resistir mais ao que supõem ser um risco de degradação dos padrões de qualidade de ensino e freqüentemente encontram muita dificuldade de trabalhar com uma concepção de educação que leve em conta o aluno na sua totalidade, a qual se viabiliza particularmente em condições de trabalho coletivo.

Não somente os educadores mas também os pais dividem-se quanto ao tema da retenção. Há os que acreditam que sua supressão possibilita que os alunos prossigam os estudos sem as tensões e os desgastes provocados pelo regime seriado. Outros porém se inquietam em relação ao destino dos que avançam, no seu entender, sem condições, e julgam que alguma forma de retenção daria mais suporte às atividades de apoio aos alunos. Esse constitui um dos pontos mais críticos na introdução do ciclos nas diversas redes, explicitado em Belo Horizonte nos seguintes termos:

> *A prática escolar ainda não consegue garantir o ritmo de aprendizagem daquele aluno que está na escola e não quer aprender, daquele aluno que sabe que,*

estudando ou não, irá para o próximo ciclo e, independentemente de seus resultados escolares, jamais será retido (Dalben, coord. 2000, p. 90).

Os pais de alunos da "Escola Plural", de um modo geral, não entendem a linguagem da avaliação e não conseguem interpretar os dados da ficha descritiva do aluno, que oferece uma apreciação essencialmente qualitativa do seu desenvolvimento. Isso faz lembrar as reflexões de Bernstein (1977) sobre a chamada por ele, "pedagogia invisível", que se baseia em teorias complexas sobre o desenvolvimento interior das crianças e prevê processos de avaliação muito difusos e pouco sujeitos a medidas precisas. Essa pedagogia, incorporada às propostas educacionais contemporâneas, teria como resultado o aumento da distância entre a maneira mais comum de educar os filhos nas camadas majoritárias da população e o que está sendo proposto como educação para suas crianças na escola. Daí a dificuldade dos pais para entender em função de que critérios os alunos estão sendo avaliados, visto desconhecerem as elaborações teóricas que as fundamentam e não se identificarem com muitos dos valores a elas subjacentes.

Mas a questão parece não ser apenas de classe ou origem social, dado que os professores, em princípio mais afinados com os valores da classe média, produtora e consumidora da pedagogia invisível, mostram também profundo desconforto com o fato de que há alunos praticamente não alfabetizados ao final do último ciclo. Considerar a sua opinião sobre a falta de controle da situação de ensino gerada nos ciclos, como mera resistência à mudança e conservadorismo, parece contudo simplificador demais, visto que os aparatos estatais de educação continuam via de regra funcionando de um modo bastante rígido e resistente a novas medidas e que as novas propostas não acenam com alternativas acabadas para o enfrentamento das situações criadas.

Quanto aos alunos, em todas as redes que implantam ciclos há indícios de que a abolição da possibilidade de reprovar vem suscitando uma falta de motivação para os estudos, com a qual a escola e os próprios pais não estão sabendo lidar. A falta de notas e a eliminação da possibilidade de reprovar têm levado muitos adolescentes ao absentismo, sendo que o recurso aos Conselhos Tutelares e os comunicados e apelos à colaboração das famílias nem sempre vêm sendo capazes de contornar essas dificuldades. Isso ocorre sobretudo com aqueles alunos mais velhos, que já freqüentaram

a escola nos moldes convencionais. Há indícios de que os alunos socializados desde cedo na nova filosofia, mostram menor tendência a faltar indevidamente às aulas do que os mais antigos, surpreendidos pela mudança de regime no meio do percurso escolar.

Na rede estadual paulista, atualmente a compensação apressada de faltas é percebida pelos professores que trabalharam com afinco na recuperação dos demais alunos, como uma desvalorização do seu trabalho, do mesmo modo que os alunos aplicados sentem o seu esforço depreciado à medida que todos, mesmo aqueles que faltaram muito às aulas durante o ano, terminam sendo promovidos para o ano seguinte.

O problema básico é que a estimulação para estudar tende a continuar externa à curiosidade pelo conhecimento, seja passando pelos constrangimentos historicamente criados pela própria escola, seja pela sua ligação com as exigências mais amplas da sociedade e do mercado de trabalho. No modo de ver dos alunos, e também dos pais e professores, que só tiveram como vivência a escola tradicional, a motivação para os estudos é fortemente influenciada pela nota, pela competição pela nota, pelo medo da reprovação. Quando a nota e os exames desaparecem ... o esforço para aprender na escola será capaz de ser plenamente compensado apenas com o apelo a motivações ligadas a interesses e necessidades dos alunos? Afinal de contas, estudar não é uma atividade simplesmente "natural", posto que implica um trabalho árduo de aquisição de competências, conhecimentos sistematizados e de outros elementos da cultura, durante o largo período de anos que crianças e adolescentes devem permanecer na instituição.

Aventa-se também, como explicação para o desinteresse pelos estudos, o fato de que, para os alunos mais velhos, as oportunidades de trabalho em que o que conta é o conhecimento adquirido efetivamente, e não o mero certificado de conclusão de curso, parecem não se afigurar ainda para muitos como possibilidades. A própria falta de perspectiva quanto à probabilidade de vir a ter uma ocupação regular seria supostamente desencorajadora dos estudos para alguns, ainda que a associação entre a possibilidade de ascensão social e a melhor colocação no mercado de trabalho em função de um maior tempo de estudos seja muito presente na sociedade brasileira. Em grupos mais restritos, em especial entre aqueles alunos provenientes dos extratos médios, a expectativa de uma trajetória

educacional de longo prazo, marca porém, desde cedo, a preocupação com uma aprendizagem de qualidade tal que permita o acesso às universidades mais conceituadas.

Mas, na análise da motivação para estudar ou para freqüentar a escola, não só a origem social dos alunos, como também o contexto escolar pode ter influência significativa, devendo ser levadas em conta as possibilidades abertas pela proposta curricular e pelas experiências de aprendizagem propiciadas pela instituição. Além disso, com ou sem o regime de ciclos, muitos estudantes, especialmente os adolescentes e jovens, ainda quando não mostram interesse acentuado para estudar, manifestam interesse de freqüentar a escola, atraídos pelas oportunidades de convívio social que esta lhes oferece e pela sensação de pertencerem a grupos de referência reputados por eles como importantes. Eis um novo desafio às pedagogias.

A referência às séries, a certificação e a tensão entre processo e produto

Se a nova maneira de ser da escola, embutida nos ciclos, deve ser produzida de modo compartilhado, é preciso que a autonomia ao ser conquistada se permita o espaço do ensaio e o tempo de reflexão sobre os erros e acertos, a troca mais constante de experiências e a construção e desconstrução das novas amarras institucionais. Certamente uma dessas amarras é a referência às séries; outra, a questão da certificação.

Na rede estadual paulista, o ciclo é entendido como um conjunto de graus ou séries consecutivas entre as quais não há reprovação, mas cujos conteúdos de ensino se reportam ao grau ou série oferecendo balizas ao trabalho pedagógico dos professores. Nesta modalidade ganham importância os processos de avaliação interna e externa e a introdução de mecanismos de apoio pedagógico como forma de garantir a aprendizagem prevista para cada etapa do processo. Espera-se que os alunos assimilem a mesma cultura básica, mediante percursos individualizados em termos de ritmos, trajetórias e procedimentos.

Mesmo nas redes em que se trabalha os ciclos de maneira mais integrada, a referência às séries permanece de maneira tácita ou explícita. Profissionais da rede municipal de São Paulo, por exemplo, avaliam que a

expressão mais clara dos problemas de implantação dos ciclos está no predomínio de práticas pedagógicas que têm a organização seriada como princípio ordenador. A duração longa dos ciclos — três a quatro anos —, aliada a uma dificuldade de responsabilização coletiva pelo desempenho de cada aluno, que decorre, de um lado, de uma tradição cultural de trabalho solitário e parcelado, e de outro, de fatores como reduzido número de aulas por professor, alta rotatividade da equipe docente e técnica, inviabilizam a formulação de projetos pedagógicos que agasalhem a diversidade de necessidades e interesses dos alunos e confiram, ao mesmo tempo, uma unidade à intenção formadora da escola.

À medida que muitas das atuais experiências com o regime de ciclos se consolidem, que os reclamos da escola inclusiva se façam mais veementes e que a difusão da idéia da pedagogia diferenciada encontre suporte em práticas escolares capazes de admitirem diferentes percursos de formação na trajetória escolar, como propõe Perrenoud (2000), provavelmente a expectativa quanto ao desempenho relativamente homogêneo dos alunos tenderá a sofrer alterações significativas. Nesse caso, ainda que a legislação nacional prescreva um conhecimento básico comum a todos os cidadãos brasileiros, condição de exercício pleno da cidadania, é possível que a escola se torne internamente bastante segmentada para atender a nichos de interesses e aspirações de clientelas diversas, com conseqüentes desdobramentos em torno do significado social dessa segmentação. Novas questões quanto à certificação também poderão surgir.

Por sua vez, nos últimos anos, os professores vêm recebendo, em algumas redes escolares, apelos constantes para apoiarem dois modelos de avaliação que se fundam em pressupostos radicalmente distintos. Um deles, reforçado justamente pela expansão dos ciclos, reporta-se essencialmente à avaliação qualitativa, valoriza o processo de aprendizagem, concentra-se na avaliação feita no interior da escola pelos atores educacionais e tende a considerar o indivíduo em suas múltiplas dimensões. O outro modelo, propõe-se a oferecer indicadores da qualidade do ensino, volta-se para a apreciação de resultados padronizados, valoriza o produto da aprendizagem, utiliza amplamente recursos quantitativos e tecnologia de ponta e recorre à avaliação externa do rendimento escolar. Assenta-se na apreciação restrita de alguns aspectos cognitivos do currículo, deixando de lado dimensões da

formação do educando às quais as escolas estão tentando atribuir maior atenção.

Mesmo admitindo-se que os dois modelos possam chegar a uma série de procedimentos comuns ou complementares no processo da sua reapropriação pelas redes de ensino, eles partem de matrizes teóricas que não se conciliam, o que tem suscitado questionamentos que ficam sem resposta entre os educadores. Além disso, aqueles docentes que estão convivendo, de um lado, com as ansiedades que a introdução do modelo de avaliação externa vem causando, dada a sua forte ênfase na função reguladora do aparato governamental, têm também se defrontado, de outro, com a insuficiência de propostas metodológicas próprias, que permitam ensaiar novas práticas avaliativas de caráter formador na direção chamada emancipatória.

Nas experiências que acentuam sobremaneira a função social da escola e cuja ênfase é colocada no desenvolvimento global do aluno, há maior preocupação de proporcionar ao educando atividades sob a forma de projetos educativos mais adequados à aquisição de competências e habilidades sociais, que ganham prioridade em relação aos conteúdos ministrados sob a forma de conceitos escolares. Na "Escola Plural" os professores consideram essa concepção de currículo um avanço em relações às abordagens tradicionais. Entretanto, a ausência de referenciais curriculares básicos provoca muita incerteza em relação ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, sendo que as decisões a esse respeito são tomadas de modo desarticulado no âmbito de cada escola ou de cada grupo de professores. Nesses termos, faltam também parâmetros compartilhados para a avaliação do aluno, que contemplem a questão do conhecimento e seu uso social. Desse modo, não só a perplexidade dos pais pode ser entendida em parte por essa circunstância, como também a dos próprios professores.

Segundo os avaliadores da "Escola Plural", a construção de referenciais curriculares próprios — que vá além da apresentação de linhas gerais atualmente existente —, e, consequentemente, a formulação de um sistema de avaliação para os ciclos, poderá trazer maior tranqüilidade à comunidade e acabar com resistências que se apoiam em argumentos segundo os quais os alunos estão terminando o curso mal preparados e sem o domínio dos conteúdos escolares básicos.

Sobre essa questão, há uma espécie de intuição generalizada entre professores e pais das diferentes redes escolares de que a introdução dos ciclos leva a um rebaixamento do nível geral do ensino. A preocupação nesse sentido é mais acentuada sobretudo entre aquelas famílias de classe média, que aspiram, em relação à escola pública, os padrões de desempenho apresentados pelas boas escolas de elite.

As informações que têm vindo a público, oriundas dos sistemas de aferição do rendimento escolar em larga escala, não são conclusivas, de sorte que não há elementos suficientes para corroborar essa idéia. É provável porém que o compromisso de assegurar efetivamente a todos uma trajetória escolar sem interrupções, implique, sobretudo nas fases iniciais de implementação dos ciclos, um padrão de desempenho geral dos alunos um pouco abaixo do apresentado pelo regime seriado, em que quase a metade da população escolar era retida em algum momento do fluxo escolar, geralmente sem obter maiores benefícios. Assim sendo, o ganho social e mesmo educacional parece indubitavelmente maior para o conjunto dos alunos no regime de ciclos.

Não há porém como fugir a outras indagações sobre os resultados da formação assegurada sob o regime de ciclos, ou sob uma escola que, de modo geral, propõe-se a não ser excludente, quando se leva em conta o mercado de trabalho, o acesso aos outros níveis de ensino e as mais diversas circunstâncias da vida fora da escola, que envolvem mecanismos de participação e preparo altamente competitivos. Em especial, no caso das experiências que dão grande ênfase à função socializadora da escola, será que o fato de optarem por um modelo de educação não pautado pelas regras do mercado autoriza os gestores dos sistemas educacionais a simplesmente ignorá-las na formação que preconizam?

Considerações finais

No decorrer de tantas décadas e de tantas modificações, seja no âmbito societal mais amplo, seja no seio dos sistemas educativos, impressiona a constância dos argumentos evocados para a adoção dos ciclos e a permanência do seu substrato comum. Tais argumentos são alimentados pelos intelectuais da área e parecem ter o condão de sensibilizar sobretudo

os gestores dos sistemas escolares, a quem tem cabido invariavelmente a iniciativa de adoção dos ciclos. Por sua vez, se em meados do século as iniciativas de introdução desse regime poderiam ser consideradas como mais apropriadas a países em desenvolvimento, atualmente as propostas de ciclos passam também a ser esposadas por muitos países de primeiro mundo, em que os problemas educacionais aparentemente são menos agudos que os nossos.

Ainda que as experiências brasileiras sejam bastante variadas e numerosas, observa-se que há muitos processos de implementação que foram interrompidos, por vezes abruptamente, e que há uma expressiva quantidade de iniciativas muito recentes, de sorte que os ciclos ainda não conseguiram consolidar-se enquanto estruturas e práticas inovadoras. Apenas em relação aos ciclos de alfabetização parece haver um relativo consenso de que eles são irreversíveis nas redes em que estão instalados há mais tempo, embora estejam longe de ter concretizado um modelo verdadeiramente novo de operar da escola.

Chama atenção também o fato de que basicamente as mesmas condições para a implementação bem sucedida dos ciclos são propostas, experiência após experiência, mas elas continuam não sendo asseguradas na maioria das vezes, ou pelo menos não o são de um modo satisfatório para aqueles diretamente envolvidos com as mudanças. É de se supor que várias dessas condições talvez não sejam de fato exeqüíveis em face da natureza da transformação que se anuncia.

Pairam grandes controvérsias sobre as medidas que acompanham os ciclos, particularmente porque elas abalam o modo de funcionar da escola, forjado há séculos, sem que tenham delineado com relativa clareza como será a sua nova maneira de ser.

O grau de satisfação dos atores envolvidos é um elemento determinante no que diz respeito à probabilidade de sucesso na implementação e no enraizamento de programas nas áreas sociais. No caso dos ciclos, sua adesão apenas parcial ao regime e os questionamentos que fazem às políticas que buscam implementá-los, são compreensíveis e até esperados, visto que se trata menos de uma mudança nos detalhes formais da estrutura da escola do que na sua cultura. O grande desafio é exatamente o de fazer emergir o novo em meio a um aparato escolar que tem grande

poder de regulação e que funciona a partir de princípios contraditórios. Tudo indica pois que os ciclos demandarão muito tempo ainda para serem consolidados, já que o tempo de mudar no papel é muito diferente do tempo de transformar corações e mentes e daquele requerido para moldar a nova face da escola.

Notas

* Este texto constitui versão modificada de estudo das mesmas autoras, publicado sob o título: Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória, nos Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.108, p. 27-48, nov. 1999. Ele altera o artigo original e acrescenta novos dados e análises, procurando ampliar o panorama atual sobre o tema. Foi publicado originalmente na revista Estudos Avançados, São Paulo: Universidade de São Paulo, v.15, n. 42, p. 105-42, 2001.

1 PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro; PDT – Partido Democrático Trabalhista.

2 Respectivamente: Freitas (2000), Nunes (2001), Dalben, coord. (2000), Dalben, org. (2000), Paro (2000).

3 PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

Referências

ALMEIDA Jr., A. F. (1957). Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 27, n. 65, pp. 3-15, jan.-mar.

ARROYO, M. G. (1999). Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas: v. XX, n. 68, pp. 143-62.

BACHMANN, J. & WEIDGENANT, M. (1999). Escola sem fronteiras: construindo cidadania pela educação. In CONGRESSO NACIONAL DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR, I. *Anais*. Blumenau: Secretaria Municipal de Educação de Blumenau; Universidade Regional de Blumenau.

BARRETTO, E. S. de S. & PINTO, R. P.(coord.) (2000). *Estado da Arte. Avaliação na Educação Básica*. Brasília: INEP/COMPED; São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

BARRETTO, E. S. de S. & MITRULIS, E. (1999). Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 108, pp. 27-48, nov.

BERNSTEIN, B. (1977). Class and pedagogies: visible and invisible. In J. Karabel & A. H. Halsey (edit.), *Power and Ideology on Education*. New York: University Press.

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394 de 20/12.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. (2000). *Censo Escolar 1999*. Brasília. Disponível em: < www.inep.gov.br >.

BRASIL. INEP. (2000). *Censo Escolar 2000*. Disponível em: < www.inep.gov.br > .

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (1994). *Escola Plural: Proposta Político-pedagógica*. Brasília.

BRASIL (2001). *Plano Nacional de Educação*. Lei n.10 172, de 9/1.

BRITTO, M. L. A. (1993). Propostas e programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992. *Tópicos Educacionais*. Recife, v. 11, n. 1-2, pp. 20-33.

CEARÁ (Estado) Secretaria da Educação Básica (1997a). *Organização do Ensino em Ciclos: Projeto de (re)qualificação dos Educadores*. Fortaleza: SEB, v. 3.

CEARÁ (Estado) (1997). *Organização do Ensino em Ciclos: Proposta Político-pedagógica*. Fortaleza: SEB. Coordenadoria do Desenvolvimento Técnico-Pedagógico, v. 3.

CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA SOBRE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA GRATUITA E OBRIGATÓRIA (1956). Recomendações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 26, n. 63, pp. 158-78, jul.-set.

DALBEN, A. (coord.) (2000). *Avaliação da Implementação do Projeto Político-pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME.

DALBEN, A. (org.) (2000). *Singular ou Plural? Eis a Escola em Questão*. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME.

DEMO, P. (1998). Promoção automática e capitulação da escola. *Ensaio*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, pp. 159-90, abr./jun.

FIBGE (1977). *Anuário Estatístico do Brasil*.

FIRME, T. P. (1994). Mitos na avaliação: diz-se que... *Ensaio*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, pp. 57-62, out./dez.

FREITAS, J. C. de (2000). *Cultura e Currículo: uma Relação Negada na Política do Sistema de Progressão Continuada no Estado de São Paulo*. São Paulo. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica.

GARRETON, M. A. (1997). Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 101, pp. 126-40, jul.

GRUNWALDT, I. S. & SILVA, M. V. (1980). *Avanços Progressivos*. Brasília: MEC/SEPS.

LEITE, D. M. (1959). Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Pesquisa e Planejamento*. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, v. 3, n. 3, pp. 15-34, jun.

MITRULIS, E. (1993). *"Os Últimos Baluartes": uma Contribuição ao Estudo da Escola Primária*, São Paulo. Tese (dout.) Faculdade de Educação da USP.

MORAIS, C. (1962). Como experimentar a promoção automática na situação atual. *Revista do Professor*. São Paulo, pp. 19-20, jun.-jul.

MOREIRA, R. J. (1960). O Ensino primário paulista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 34, n. 80, pp. 219-31, out.-dez.

NUNES, J. B. C. (2001). O impacto da Política Educacional sobre a socialização profissional docente: elementos para se repensar as reformas na educação. Braga: Universidade do Minho. [Comunicação apresentada no II Congresso Luso-Brasileiro sobre Política e Administração da Educação].

OLIVEIRA, Z. M. R. de (1998). Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n. 18, pp. 7-11, jul./dez.

PARO, V. (2000). *O Pedagógico como Questão Administrativa: os efeitos da resistência à promoção de estudantes sobre a produtividade da escola fundamental*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. [Relatório de pesquisa].

PEREIRA, L. (1958). A Promoção automática na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 30, n. 72, pp. 105-7, out.-dez.

PEREIRA, L. A. (coord.), DUTRA, A. H. & AURAS, M. (s. d.). *O Avanço Progressivo: uma proposta pedagógica de avaliação do rendimento escolar distintiva da reorganização do ensino em Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, Centro das Ciências da Educação, (mimeo). [Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq]

PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, P. (1999). Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 108, pp. 7-26, nov.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação (1996). Ciclos de formação: proposta político pedagógica da Escola Cidadã. *Caderno de Porto Alegre*. Porto Alegre, n. 9, dez.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria da Educação (1992). *Bloco Único: 1º Segmento do 1º grau, Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro.

SANTOMÉ, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade. O currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação (1997). *Deliberação CEE n. 9/97: institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental*.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação e Cultura (1969). *Programa de Escola Primária do Estado de São Paulo: nível I e II*. São Paulo.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (1998). *Progressão continuada. Planejamento 98, Escola de Cara Nova*.

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação (1992). *Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo*. São Paulo: SME, ago.

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação (1990-1). *Cadernos de Formação*. São Paulo: SME/DOT, n. 1-3. [Série: Ação Pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade]

SÃO PAULO (Município) (1997). *Ciclo: um Caminho em Construção*. São Paulo. SME/DOT.

SÃO PAULO (Município) (1996). *Organização do Processo Ensino Aprendizagem em Ciclos*. São Paulo: SME/DOT.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA — BELÉM (1999). *O Sucesso e o Fracasso na Educação básica*. Belém.

SENA, G. O. & MEDEIROS, N. R. L. (1983). *O Sistema de Avanços Progressivos e suas Conseqüências no Estado de Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação.

TRAJECTORY AND CHALLENGES OF SCHOOL CYCLES IN BRAZIL

Abstract

This paper seeks to examine justifications for adopting school cycles, making up for the culture and representations domains which encompasses theoretical rationales and political motivations that encourage changes in education. It also seeks to register the characteristics present in many of the attempts to implement this kind of school organization in the country, in different times and spaces, and intends to discuss the issues and clashes prompted by its implementation drawbacks.

TRAJECTOIRE ET DÉFIS DES CYCLES SCOLAIRES AU BRÉSIL

Résumé

Ce texte a le propos d'analyser les raisonnements presentés pour justifier l'adoption des cycles scolaires dans le cadre des réprésentations et de la culture sousjacent aux fondements théoriques et aux motifs politiques qui inspirent les changement en éducation. Il cherche aussi à mettre en évidence les charactéristiques présentes dans plusieurs tentatives d'implantation de ce modéle d'organization scolaire à differents moments et dans des contextes diverses, et à discuter les questions et les défis posés par son implementation.

Anexo

Escolas sob o regime de ciclos no país

Matrículas, escolas e ciclos, segundo a região e a dependência administrativa

Censo Escolar 2000

REGIÃO	Dependência Administrativa	Ensino Fundamental no ano 2000						
		Número de Matrículas		Número de Escolas				
				Total		Regime de Ciclos		% L
		N	% C	N	% C	N	% C	
BRASIL	Estadual	15206729	44,7	331673	10,6	15.387	45,3	46,5
	Federal	27010	0,1	47	0,0	1	0,0	2,1
	Municipal	16934171	49,7	1206643	71,4	17.371	51,9	13,2
	Particular	3162041	9,8	163106	10,0	605	1,8	3,3
	Total	35717949	100,0	1681504	100,0	33.364	100,0	18,2
NORTE	Estadual	1406278	43,0	4198	70,3	343	67,6	8,3
	Federal	4145	0,1	5	0,0	0	0,0	0,0
	Municipal	1719512	52,5	2477	60,5	169	33,0	0,8
	Particular	143036	4,4	117	2,2	82	16,0	10,0
	Total	3273081	100,0	2437	100,0	513	100,0	2,3
NORDESTE	Estadual	3968490	31,7	8.353	8,6	2.751	36,0	33,0
	Federal	4080	0,0	15	0,0	0	0,0	0,0
	Municipal	7661512	60,4	71.370	81,6	4.798	63,0	6,7
	Particular	975115	7,8	7.474	8,6	57	0,8	0,8
	Total	12609126	100,0	87.207	100,0	7.607	100,0	8,7
CENTRO - OESTE	Estadual	1478139	57,2	2.691	29,3	699	43,3	26,0
	Federal	2400	0,1	3	0,0	0	0,0	0,0
	Municipal	873804	34,0	5.225	56,5	910	56,3	17,3
	Particular	222419	8,6	1.322	14,0	6	0,4	0,4
	Total	2576762	100,0	9.291	100,0	1.615	100,0	17,4
SUDESTE	Estadual	6751914	52,2	12.575	33,0	11.200	54,1	89,1
	Federal	14221	0,1	19	0,0	1	0,0	5,3
	Municipal	4675423	36,1	18.561	48,7	9.007	43,5	48,5
	Particular	1494855	11,6	8.965	23,5	515	2,5	5,7
	Total	12936413	100,0	38.119	100,0	20.723	100,0	54,4
SUL	Estadual	2280067	49,9	5.361	27,9	309	12,1	5,8
	Federal	2250	0,1	5	0,0	0	0,0	0,0
	Municipal	1650420	42,1	13.960	65,3	2.284	87,1	16,9
	Particular	353800	8,0	1.433	6,7	23	0,8	1,6
	Total	4186537	100,0	21.409	100,0	2.554	100,0	11,9

Fonte: INEP/MEC/DEDC

Notas: % C, porcentagem calculada sobre o total da coluna e % L, calculado sobre o total linha

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Elba Siqueira de Sá Barretto, Fundação Carlos Chagas, Av. Prof. Francisco Morato, 1565, 05513-900 São Paulo, Brasil. E-mail: esab@fcc.org.br

Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 117-133

Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula

Pedro Sales Luís Rosário
Universidade do Minho, Portugal

João Trigo & Carina Guimarães
Colégio Nossa Senhora do Rosário, Portugal

Resumo
No âmbito das novas áreas curriculares não disciplinares do Ensino Básico, apresentamos um dos produtos de um projecto de investigação-acção desenvolvido no Colégio de Nossa Senhora do Rosário e coordenado pelo primeiro autor deste artigo. Este projecto: As *(Des)venturas do Testas* tenta operacionalizar um modelo teórico da auto-regulação da aprendizagem. Esta ferramenta está ancorada no construto de auto-regulação da aprendizagem sugerindo e discutindo uma abordagem sociocognitiva como racional orientador do discurso. Apresentamos, e analisamos, o modelo das fases cíclicas do processo auto-regulatório, a natureza das estratégias de aprendizagem e algumas implicações do estudo deste construto para a prática educativa. O carácter inovador desta proposta está ancorado na utilização da narrativa como um meio para transmitir e discutir abordagens ao estudo a partir de um modelo próximo dos alunos. Pensamos que as aventuras e (des)venturas do Testas, um aluno como eles, lhes permitirão uma fácil identificação com os problemas e propostas de resolução discutidos, bem como a transferência das competências aprendidas e discutidas na sala de aula, para outros domínios escolares e para a própria vida.

Introdução

Num anterior número desta revista (Rosário, 2001b), a propósito da discussão das novas áreas curriculares, e mais concretamente do Estudo

Acompanhado, comprometemo-nos a apresentar uma proposta coerente com o articulado teórico então discutido. Este artigo pretende responder a essa intenção discutindo uma ferramenta para a intervenção nessa área curricular não disciplinar. O projecto *(Des)venturas do Testas*, foi desenvolvido no Colégio Nossa Senhora do Rosário com um grupo de professores e de psicólogos que, preocupados com a promoção de uma aprendizagem para a autonomia, construíram no espaço do Estudo Acompanhado uma efectiva oportunidade para aprender a aprender, incrementando as competências auto-regulatórias dos seus alunos.

Aprender a aprender: O Projecto (Des)venturas do Testas

A auto-regulação da aprendizagem não é um processo de tudo ou nada. Refere-se, pelo contrário, ao grau no qual os estudantes estão metacognitiva, motivacional e comportamentalmente activos e envolvidos na sua aprendizagem (Rosário, 2002a). Os alunos podem auto-regular diferentes dimensões da aprendizagem, por exemplo, os seus motivos para aprender, os métodos e estratégias que empregam, os resultados de aprendizagem que almejam e os recursos sociais e ambientais que utilizam. A auto-regulação da aprendizagem envolve, assim, aspectos qualitativos e quantitativos do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que engloba as estratégias que os alunos utilizam, a frequência e a proficiência na sua utilização. Os pilares do processo auto-regulatório são: a escolha e o controlo (Schunk & Zimmerman, 1994, 1996).

A promoção de competências auto-regulatórias a desenvolver na sala de aula não deve confinar-se, *miopemente*, à manipulação de um conjunto de estratégias de aprendizagem avulsas e descontextualizadas, mas sim à discussão de uma lógica auto-regulatória que perpasse, orientando, todo o trabalho dos educandos no sentido de o robustecer qualitativamente. Os alunos não podem auto-regular a sua aprendizagem a não ser que lhes sejam proporcionadas oportunidades para tal, e possam controlar algumas dimensões essenciais da sua aprendizagem. A importância da auto-regulação da aprendizagem é sublinhada pela investigação na área sugerindo, recorrentemente, que os alunos auto-reguladores da sua aprendizagem estão mentalmente activos durante a aprendizagem exercendo um controlo próximo sobre o estabelecimento e a prossecução dos objectivos estabelecidos (Weinstein, 1994; Zimmerman, 1998, 2000). Este projecto de promoção da

aprendizagem auto-regulada na sala de aula, está alicerçado na convicção, entre outras, de que todos os alunos são capazes de aprender, podem auto-regular a sua motivação e aprendizagem, sempre que decidam aprender assumindo esse controlo.

Contudo, muitos alunos das nossas escolas apresentam disfunções no seu processo auto-regulatório, no domínio motivacional (e.g., evitando determinadas tarefas ou desistindo antes da sua conclusão), nos métodos que utilizam (e.g., utilização inadequada de estratégias) ou nos recursos utilizados (e.g., não procurar ajuda quando necessitam). Este tipo de problemas, entre outros, podem surgir quando os alunos não conhecem os processos auto-regulatórios, acreditam que as abordagens "de sempre" às tarefas escolares funcionam bem, ou que, pelo contrário, são inúteis. Para além destes aspectos, habitualmente, as escolas também não proporcionam treino auto-regulatório aos seus professores e alunos, por falta de tempo, espaço, formação docente... (Rosário, 2001a, 2002a).

A intervenção auto-regulatória que desenhámos — materializada numa colecção intitulada *(Des)venturas do Testas* — é constituída por um livro de narrativas auto-regulatórias para os anos do Ensino Básico sujeitos à reforma curricular (5.º, 6.º, 7.º, 8.º anos), nos quais o *herói* Testas conta aos seus colegas algumas das suas desventuras no processo de estudo e aprendizagem (Rosário, 2002b, c, d). Estes livros recheados de estórias sobre o estudar, que ensinam e incentivam a aprender a aprender, são acompanhadas por outro onde o modelo teórico que organiza este projecto é explanado e discutido. Utilizar esta ferramenta auto-regulatória sem dominar o marco teórico orientador do projecto seria insensato e poderia conduzir a equívocos desnecessários.

Este projecto insere-se num quadro de inovação educativa participada (Randl & Corno, 2000; Rosário, 2002a), que caracterizamos como um processo no qual professores e investigadores trabalham conjuntamente, aproveitando as sinergias da ligação teoria-prática na construção de ferramentas instrutivas. Os produtos, ancorados em sólidos racionais teóricos, são desenhados para promover efectivamente o processo de ensino aprendizagem das populações escolares. As *(Des)venturas do Testas* não pretende ser mais um projecto *top-down*, concebido assepticamente num computador de gabinete, e por isso, desfasado das necessidades reais da intervenção, mas uma (co)construção na lógica da inovação educativa, tendo,

por este motivo, um enquadramento ecológico. Esta ferramenta curricular é suportada pela convicção de que a aprendizagem auto-regulada pode ser promovida através da modelação e da experienciação de múltiplas oportunidades para o desenvolvimento de uma aprendizagem independente (Pintrich, 2000). Construímos um modelo orientado para a promoção da aprendizagem implícita do processo auto-regulatório. O nosso principal objectivo está orientado para a organização de um ambiente de aprendizagem que proporcione o envolvimento dos pais, professores e alunos na construção de um guião de aprendizagem auto-regulatório. Quisemos evitar a descontextualização das experiências concretas de aprendizagem, amplamente sancionada na literatura como uma metodologia, que não só não promove a transferência de conhecimentos e competências para outros conteúdos e contextos de aprendizagem, como pode, inclusive, propagar entre os alunos a crença de que as estratégias de aprendizagem são um *pacote avulso* de tácticas para utilizar, indiferenciadamente, nas diversas tarefas de aprendizagem.

As *(des)venturas do Testas* entrelaçam estórias relatadas num discurso intimista e narrativo onde um aluno, como os demais, descreve e reflecte sobre as suas experiências concretas de aprendizagem. Os seus colegas leitores podem, desta forma, experienciar uma aprendizagem vicariante através desta narrativa e aprender indutivamente um modelo auto-regulatório para enfrentar as suas experiências de aprendizagem. Esta aprendizagem indutiva, envolve um processo de meta-análise dos comportamentos e reflexões oferecidas ao longo das *(Des)venturas do Testas*. Nos textos das (des)venturas estão disseminadas as estratégias de aprendizagem, organizadas de acordo com o modelo de auto-regulação proposto pela família sociocognitiva (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988, 1998). A nossa proposta de trabalho com os educandos sugere a realização da tarefa inversa: identificar as estratégias e procedimentos subjacentes ao discurso, construindo, a partir da narrativa auto-regulatória oferecida pelo Testas, a própria. A história que oferecemos não é, pois, um produto final. Ergue-se, pelo contrário, como o ponto de partida para a construção pessoal de itinerários auto-regulatórios. É na encruzilhada dos desencontros, entre o que o "Testas" faz ou pensa o seu agir, e o que cada um de nós faz ou *pensa-o-que-faz* que se inicia o processo de construção da nossa narrativa auto-regulatória. Como sugere eloquentemente Bruner (1990), as narrativas não visam tornar-nos melhores leitores, mas sim

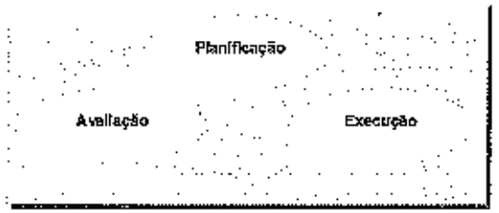
melhores autores. A sua proposta não é, obviamente, disjuntiva. Para realizarmos um trabalho auto-regulatório de autor, temos de incrementar as nossas competências leitoras e reflexivas. Este é o ceme do trabalho que vos propomos: utilizar a narrativa do Testas como uma janela através da qual se possam construir leituras auto-regulatórias de re-autoria.

As narrativas seguem um guião consonante com o marco teórico auto-regulatório sociocognitivo (Pintrich, 2000; Schunk, 1996; Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 1998, 2000). Nestas, alguns aspectos concretizam esta intenção de *compelir* o aluno à construção deste projecto pessoal, nomeadamente, o carácter não formatado das sessões, sem tempos rígidos nem actividades normalizadas, apela à construção de um percurso auto-regulatório pessoal (e.g., Rosário, 2001b, 2002a). Propomos nas pistas de trabalho apresentadas no guião (Rosário, 2002a), um conjunto alargado de sugestões para trabalhar as competências auto-regulatórias, cabendo aos educadores a escolha das actividades adequadas a cada jovem/grupo-turma.

PLEA: Um modelo auto-regulatório para aprender

Barry Zimmerman e colaboradores apresentaram em 1996, reiterando-o em 2000, um modelo explicativo da aprendizagem auto-regulada. A intervenção que desenhámos, embora ancorada no modelo sociocognitivo (Zimmerman, 1998, 2000), apresenta um modelo cíclico mais parcimonioso: o PLEA — Planificação, Execução e Avaliação das tarefas — (Rosário, 2002a). Como pode ser observado na figura seguinte, o modelo apresenta três fases: a Planificação, a Execução e, por último, a fase de Avaliação das tarefas desenvolvidas.

Figura 1 - Modelo PLEA da aprendizagem auto-regulada



A fase de planificação ocorre quando os alunos analisam a tarefa específica de aprendizagem com a qual se defrontam. Esta análise envolve o estudo dos seus recursos pessoais e ambientais para enfrentar a tarefa, o estabelecimento de objectivos face à tarefa e um plano para reduzir a distância que os separa da meta final. A fase de execução da tarefa refere-se à implementação da estratégia para atingir a meta desenhada. Os alunos utilizam um conjunto organizado de estratégias e auto-monitorizam a sua eficácia tendo em vista o alcance da meta estabelecida. Por último, a fase de avaliação tem lugar quando o aluno analisa a relação entre o produto da sua aprendizagem e a meta previamente estabelecida para si próprio. O núcleo fundamental desta fase do processo auto-regulatório não se centra na mera constatação de eventuais discrepâncias, mas sim no redesenho de estratégias que possam diminuir essa distância e alcançar o objectivo marcado.

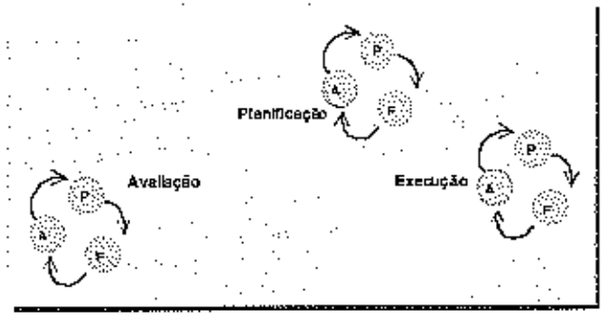
A natureza deste modelo sugere-nos, ainda, que cada uma das fases descritas e respectivas tarefas seja analisada de acordo com o guião cíclico que constitui o seu cerne. Assim, por exemplo, a elaboração de um horário de estudo — que pode ser incluída na fase de planificação das tarefas de estudo, deve ser sujeita a uma planificação —, onde são pensadas e escolhidas as actividades e tarefas a incluir: o número de horas de estudo, o local, a tipologia dos tempos livres, entre outros aspectos. Executada: o horário tem de ser elaborado, o que implica registar num quadro/tabela a sequência prevista das actividades em função do objectivo escolar pretendido. Por fim, o horário tem de ser avaliado. Inclui todas as actividades e tarefas previstas? A este nível mais superficial de análise segue-se a confirmação, dia após dia, da sua exequibilidade. O horário é cumprido? Em caso negativo, por que razão? É irrealista? É um bom plano de intenções, mas não é cumprido por falta de empenho e de centração na tarefa? E, uma vez encontrada(s) a(s) razão(ões), qual o novo perfil de horário? Este modelo global é actualizado em cada uma das outras fases. Na fase de execução, por exemplo, podemos seguir o mesmo raciocínio com a tarefa "do sublinhado". A utilização desta estratégia, deve ser, em primeiro lugar, planificada. Qual é o texto que vai ser sublinhado? Qual é a função deste sublinhado? Identificar as ideias principais? Servir de *esqueleto* a um resumo? Depois de planificada, a estratégia tem de ser aplicada a uma tarefa específica de aprendizagem. Como escolher ideias principais? Como identificar os detalhes?

Por último, após a realização do sublinhado, este deve ser avaliado. O texto está todo sublinhado? O sublinhado é realizado a tantas cores que o efeito cromático é distractivo das ideias principais? Se o material está todo sublinhado, a estratégia foi mal utilizada. Conseguimos, lendo apenas os sublinhados realizados, compreender a mensagem?

As respostas a estas questões contribuirão para tirar consequências e (re)elaborar um novo sublinhado na abordagem à tarefa de aprendizagem.

Podemos, assim, identificar duas lógicas (cf. Fig. 2) que orientam a estrutura da ferramenta curricular auto-regulatória proposta. Em primeiro lugar, a estrutura da narrativa para cada um dos anos lectivos está orientada segundo o ciclo auto-regulatório descrito anteriormente: fase de planificação, fase de execução e, por fim, a fase de avaliação que, por sua vez, é percursora da fase de planificação. O ciclo auto-regulatório fica desta forma assegurado. Assim, em cada um dos textos referentes aos *anos lectivos alvo* desta intervenção, existem capítulos que intencionalizam cada uma destas fases, embora com pesos diferenciados. Por exemplo, no 5.º ano acentuámos a fase de planificação, enquanto no 6.º foi dado um maior peso à fase de execução, e no 7.º à avaliação. No livro que propomos para o 8.º ano, embora se acentue a fase de execução das tarefas, houve uma intenção clara de tornar menos evidente esta dinâmica auto-regulatória, confiando esta tarefa à discussão, em casa e ou na escola, esta tarefa (Rosário, no prelo)

Figura 2 - Modelo PLEA onde se cruzam as duas lógicas que organizam esta ferramenta de promoção da auto-regulação na sala de aula



O segundo eixo norteador desta intervenção refere-se ao facto do processo cíclico auto-regulatório se operacionalizar em cada uma das fases e suas actividades (cf. Fig. 2). Assim, por exemplo, a fase de planificação das tarefas, também é planificada, executada e avaliada, não só como fase, mas também em cada uma das suas actividades. Pensamos que esta opção lógica reforça a sinergia auto-regulatória, permitindo aos educadores e educandos a experienciação do processo auto-regulatório, como um todo, em qualquer das suas fases ou respectivas actividades. Assim, apesar de termos desenhado capítulos que promovem a discussão de tópicos relacionados com cada uma das fases, todos os capítulos estão organizados para discutir o processo auto-regulatório como um todo. Estas duas lógicas devem ser respeitadas e intencionalizadas pelos educadores que trabalharem com este instrumento de promoção auto-regulatória a fim de assegurar a sua coerência e efectividade (cf. Rosário, 2002a).

A narrativa como um instrumento de promoção da auto-regulação da aprendizagem

Como sabiamente nos legou Kierkegaard, vivemos "para a frente" e compreendemos "para trás." Os educadores aprenderam a oferecer histórias, não respostas, nas encruzilhadas com as quais os seus educandos se confrontam. O seu potencial para guiar a aprendizagem é inerente à dinâmica própria da história. Daloz (1986) diz-nos que: "uma boa história é uma espécie de holograma da vida de um sujeito, de um indivíduo, de uma cultura ou de uma espécie. Cada um de nós escuta, com ouvidos condicionados pela sua própria história, aquilo que mais necessita naquele momento" (p. 24). A natureza relativa da organização do conhecimento permite que, neste caso, o aluno mergulhe na sua realidade, mas também que a reinvente constantemente, "organizar narrativamente a experiência é dar-lhe um sentido" (Gonçalves, 2000, p. 56). A autoria não nasce no encontro com esta leitura, mas nos desencontros. Atrever-nos-íamos a acrescentar, vivendo outra vez. A narrativa não se apresenta como uma mera constatação do vivido, constitui a sua gramática. Congrega, numa leitura subjectiva, diferentes parcelas do experienciado, organizando o vivido e permitindo-lhe acometer o seu por viver.

Pensamos que, através da análise de uma narrativa, os alunos podem ser urgidos a articular os conhecimentos tácitos da aprendizagem auto-regulada, conhecimentos estes que podem ter sido adquiridos na escola, em conversas familiares, no recreio, na televisão... A análise das narrativas numa lógica auto-regulatória pode constituir-se como uma oportunidade para que os alunos tomem consciência de um conjunto de estratégias de aprendizagem e processos auto-regulatórios que utilizam na sua aprendizagem ou sabem que deveriam utilizar. Também é uma forma apelativa de introduzir padrões de comportamento auto-regulatório em alunos que não os conheçam. A missão do protagonista das histórias, que neste sentido é sempre um herói, consiste em "retornar transfigurado, e ensinar-nos a lição que aprendeu na sua vida renovada" (Campbell, 1949, p. 20). O marco sociocognitivo, encara a aprendizagem por observação como um meio para adquirir ou alargar o repertório de estratégias de auto-regulação da aprendizagem (Bandura, 1997). As personagens das histórias, que evidenciarem comportamentos auto-regulados na prossecução dos seus objectivos, poderão servir de modelos sempre que os seus comportamentos e pensamentos forem analisados em relação com a vida dos alunos.

"As histórias que contamos e as que ouvimos modelam o significado e a estrutura das nossas vidas em todos os seus estádios. Histórias e narrativas, pessoais ou de ficção, enchem a nossa vida de significado e de pertença. Elas ligam-nos aos outros e às nossas próprias histórias providenciando-nos uma tapeçaria rica em desafios de tempo, lugar e conselho no que poderíamos fazer com as nossas vidas" (Witherell & Noddings, 1991, p. 1). Neste sentido, os aprendizes activos podem ser encarados metaforicamente como peregrinos rasgando caminhos pelo desconhecido e reflectindo sabiamente após o seu retorno. "Pensamos a nossa vida tal como a vivemos, através de narrativas" (Gonçalves, 2000, p. 44).

Arquitectura do projecto: (Des)venturas do Testas

A intervenção que propomos não se configura como um programa de competências de estudo. Não sugere uma estrutura de sessões distribuídas ao longo do ano lectivo, nem tempos previstos e *apertados* para desenvolver actividades previamente estipuladas. Pelo contrário, o projecto (Des)venturas do Testas é um móbil para trabalhar as competências auto-regulatórias na sala de aula e, apesar de possuir um guião que organiza o projecto (Rosário, 2002), apresenta um carácter ajustável às diferentes velocidades e necessidades dos diferentes *leitores-autores*.

A auto-regulação da aprendizagem é um processo intencional: os alunos devem aprender a utilizar um amplo leque de estratégias de aprendizagem de uma forma independente e autónoma no seu trabalho pessoal. Algumas estratégias estão vocacionadas para organizar o processamento da informação enquanto outras ajudam a gerir o tempo ou as emoções (Rosário, 2001a, b, 2002a; Schunk, 1998; Zimmerman, 1998, 2000). Algumas estratégias são específicas da tarefa enquanto outras são mais gerais. No entanto, apesar da variedade das estratégias de aprendizagem, estas partilham um conjunto de características. Em primeiro lugar, as estratégias constituem acções deliberadas para atingir objectivos específicos. Em segundo, correspondem a uma resposta pessoal a um determinado problema, o que envolve *agência* e controlo pessoal sobre as tarefas a desempenhar, mais do que a utilização de um guião estratégico, pré-formatado, para enfrentar tarefas de aprendizagem. Em terceiro lugar, as estratégias são aplicadas selectivamente e com flexibilidade em função da tarefa, envolvendo *skill & will*, ou seja, a aplicação de recursos cognitivos e motivacionais à tarefa específica de aprendizagem. Por último, as estratégias de aprendizagem devem ser treinadas em diferentes tipos de tarefas escolares para facilitar a sua transferibilidade. Como já referimos, no marco teórico sociocognitivo, a auto-regulação é perspectivada como dependente do contexto específico, o que significa que não é entendida como um traço ou um nível de desenvolvimento determinado (Schunk & Zimmerman, 1994). Os aprendizes não se envolvem auto-regulatoriamente de uma forma semelhante em todos os contextos e tarefas de aprendizagem. Apesar de alguns processos auto-regulatórios serem transversais às tarefas — por exemplo, o estabelecimento de objectivos —, os alunos devem aprender a adaptar, com eficácia, os seus processos de aprendizagem aos diferentes domínios de aprendizagem. Relembramos que os eixos do processo auto-regulatório são a escolha e o controlo.

Esta metodologia que propomos para trabalhar no Estudo Acompanhado, mas não só, constitui uma novidade, quer para os alunos, quer para os educadores. Por esta razão, é importante notificar os pais e o conselho de turma da tipologia de abordagem às estratégias de aprendizagem sugerida nas *(Des)venturas do Testas* promovendo, deste modo, o seu envolvimento no trabalho. Mas também, logo nas primeiras sessões, conhecer as expectativas dos alunos sobre o seu trabalho nesta área curricular não disciplinar e, a partir destas, discutir a metodologia que vai

ser desenvolvida ao longo do ano. Não devem ser esquecidos aspectos práticos, tais como: onde registar a informação trabalhada na escola e em casa, ou onde e como guardar organizadamente os materiais produzidos nos dois contextos educativos... O aluno poderá arquivar numa pasta: "a Testoteca", os trabalhos realizados, quer em casa quer na escola, e os comentários e reflexões pessoais sobre o aprendido em cada.

A exposição explicativa do educador, a discussão e a realização das actividades, deve seguir o ritmo e a direcção das reflexões realizadas pelos alunos. Sugerimos a elaboração de registos e sumarizações dos principais aspectos discutidos nos tempos lectivos ou sessões de trabalho para que, mais tarde, os educandos possam reflectir sobre as aprendizagens realizadas. Os professores, uma vez que o nível de autonomia destes alunos, sobretudo no 5.º ano, é habitualmente baixo, poderiam facilitar estas aprendizagens anotando estes tópicos no quadro ou ditando-os pausadamente, de modo a que os alunos os possam registar.

Os títulos da colecção *(Des)venturas do Testas* podem ser lidos e discutidos, na escola e em casa, respeitando a lógica do processo de auto-regulação da aprendizagem: cada actividade/tarefa deve ser planificada, executada e avaliada (Rosário, 2002a, b, c, d). A intencionalização destes três passos ajudará o aluno e os educadores a reflectirem sobre a sua participação no processo e, eventualmente, a repensar as suas escolhas estratégicas na abordagem às diferentes tarefas de aprendizagem. A promoção das competências auto-regulatórias é um investimento no crescimento dos alunos. Se estes conhecerem proficientemente que estratégias de aprendizagem utilizar, como e quando, este repertório comportamental terá consequências na qualidade da sua aprendizagem e no seu bem-estar pessoal, uma vez que os seus níveis de auto-eficácia académica subirão. O processo auto-regulatório incrementa-se através da musculação da escolha e do controlo dos comportamentos. Os educadores, em primeiro lugar, podem contribuir proporcionando oportunidades efectivas para que tal ocorra e, posteriormente, poderão promover o incremento da reflexão sobre as escolhas e a monitorização realizadas pelo aluno para alcançar os objectivos desenhados. Neste sentido, as tarefas que propomos para discutir com o motivo de cada capítulo, estão orientadas para a análise das reflexões/*conclusões*/ilações que o Testas vai retirando das suas experiências, mas também para a realização de tarefas concretas que visam

promover o treino da tomada de decisão e a reflexão pessoal. No final de cada momento de avaliação, pensamos que os alunos se devem confrontar com uma ficha de avaliação processual e reflectir, individual e grupalmente, sobre as diferentes conclusões retiradas. Para tal, propomos a ficha (Testa)ndo-me (e.g., Rosário, 2002a).

Às eventuais acusações de *ingenuidade processual*, só nos ocorre responder que o processo de auto-regulação está escorado na escolha e no controlo, e este, se resiliente, não pode ser controlado externamente. Se não conseguirmos cativar o aluno para a *pilotagem* do seu próprio processo de aprendizagem, é improcedente carregá-lo com notificações externas sobre o seu comportamento auto-regulatório que lhe são indiferentes e às quais dificilmente se vinculará. Se esta disfunção auto-regulatória se instalasse, seria prudente e avisado discutir com o aluno e outros educadores — (encarregados de educação, professores...) envolvendo-os desta forma no processo de ensino-aprendizagem — a arquitectura do seu projecto de aprender, tentando encontrar *as fendas* e, dentro do possível, ajudá-lo no processo de recuperação do seu *edifício* auto-regulatório.

Uma última palavra

As estratégias de aprendizagem necessitam de ser aprendidas e praticadas em contexto, seguindo uma rotina que não a da mera aplicação recorrente de fichas, órfãs de racional que as estruture. Para promover uma aprendizagem auto-regulada, o modelo seguido não deve ser refém de uma lógica lacunar. O seu foco não deve estar na compensação de um *défice*, no pressuposto de que o trabalho dos alunos se baseia em estratégias de aprendizagem inadequadas, precisando, portanto, de ser alvo de uma remediação *curativa*. Pelo contrário, os dados referenciados nas diferentes revisões da literatura nesta área de conhecimento (Simpson *et al.* 1997) sugerem que o ensino e prática das estratégias de auto-regulação da aprendizagem devem obedecer a uma lógica desenvolvimental e promocional: serem realizados em contexto, proporcionando muitas e diversificadas oportunidades para que o educando possa optar, adequando as diferentes estratégias de aprendizagem às exigências da tarefa e ao seu estilo de aprendizagem.

Escolher, controlar e reflectir!

Os educandos necessitam de conhecer, o mais extensamente possível, as estratégias de auto-regulação da aprendizagem, saber como se aplicam a diferentes situações e tarefas concretas de aprendizagem, mas também quando aplicar cada. O ensino e prática das estratégias de aprendizagem não deveria ser encarado como uma tarefa enclausurada num curso concreto ou área curricular, responsabilidade de um ou dois docentes, mas perspectivada como uma responsabilidade e tarefa de todo o conselho de turma. A ausência de eco do trabalho realizado neste espaço do Estudo Acompanhado em diferentes contextos de aprendizagem adjacentes tais como: as áreas disciplinares curriculares, a sala de estudo, o ATL ou a família, compromete a eficácia das referidas aprendizagens e a sua transferibilidade para outros domínios. O "Estudo Acompanhado" poderá constituir-se como um espaço onde possam ser respeitadas estas orientações gerais auto-regulatórias sempre que envolva todos os professores do conselho de turma e, desejavelmente, os encarregados de educação. O trabalho destas parcerias deveria incidir na estruturação do trabalho a desenvolver nesta área curricular não disciplinar, com sugestões e tarefas concretas e oferecer uma tipologia de tarefas promotora de um trabalho auto-regulatório efectivo. O perfil de trabalho que propomos para o "Estudo Acompanhado" não compreende o estudo pessoal avulso ou a resolução de trabalhos de casa que deveriam ter sido realizados noutros contextos. Defendemos que este tempo lectivo tem de ser planificado, implementado e avaliado, com a mesma exigência profissional que os docentes dedicam às áreas curriculares disciplinares. É necessário e urgente formar os docentes nesta área. Não só remediativamente, com acções de formação pontuais ou projectos como este, mas também, preventivamente, por exemplo, infundindo esta temática na formação inicial dos professores ou na formação pós-graduada. Outro dos aspectos estruturantes desta área curricular não disciplinar está relacionado com a promoção de uma articulação com os encarregados de educação. Esta poderia ser potencializada, entre outras hipóteses, através de sugestões de tarefas escolares para desenvolver em espaços extra-escola, como as que propomos no projecto *(Des)venturas do Testas*. Os trabalhos de casa, desde que promovam um efectivo trabalho auto-regulatório, e não apenas a rotina e mecanização de algoritmos trabalhados na sala de aula, poderiam também constituir-se como outro nó do elo de ligação entre a escola e a família. Pensamos que o sucesso educativo dos alunos depende em grande medida da promoção desta sinergia na comunidade educativa. Na linha defendida

amplamente na literatura referenciada, somos críticos ao ensino de estratégias de aprendizagem "separadas" do currículo. Acreditamos que o desenvolvimento das competências auto-regulatórias dos alunos está dependente das actividades concretas de aprendizagem que convidem à exibição de respostas auto-regulatórias forjadas em ambientes e contextos específicos de aprendizagem. No entanto, pensamos que este formato curricular do estudo acompanhado pode ser o primeiro passo para esse outro, desde que seja perspectivado como um ponto de partida, apenas. A infusão curricular é o *porto instrutivo* que almejamos.

Deixamo-vos as *(Des)venturas do Testas*, esperando que possam constituir-se como uma oportunidade para promover a auto-regulação na sala de aula e na sala de estar, envolvendo os alunos, os professores e os encarregados de educação num ambiente auto-regulatório verdadeiramente conspirativo e educativo.

Referências

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

CAMPBELL, J. (1949). *The hero with a thousand faces.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

GONÇALVES, O. F. (2000). *Viver narrativamente.* Coimbra: Quarteto.

PINTRICH, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 92-104.

RANDI, J., & CORNO, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation.* New York: Academic Press, pp. 651-689.

ROSÁRIO, P. (2001a). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1(1), pp. 87-102.

ROSÁRIO, P. (2001b). Área curricular de "Estudo Acompanhado". Contributos para a discussão de uma metodologia. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), pp. 63-93.

ROSÁRIO, P. (2002a). *Estórias para estudar, história sobre o estudar: Narrativas auto-regulatórias na sala de aula.* Porto: Porto Editora.

ROSÁRIO, P. (2002b). *Testas para sempre.* Porto: Porto Editora.

ROSÁRIO, P. (2002c). *Elementar, meu caro Testas.* Porto: Porto Editora.

ROSÁRIO, P. (2002d). *007.º Ordem para Estudar.* Porto: Porto Editora.

ROSÁRIO, P. (no prelo). *O Senhor aos papéis, a Irmandade do Granel.* Porto: Porto Editora.

SCHUNK, D. H., & ZIMMERMAN, B. J. (1994). Self regulation in education: Retrospect and prospect. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, pp. 305-314.

SCHUNK, D. H., & ZIMMERMAN, B. J. (1996). Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation. In K. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment.* New York: Cambridge University Press, pp. 154-180.

SCHUNK, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, pp. 359-382.

SCHUNK, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of Mathematical skills with modeling. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, pp. 137-159.

SCHUNK, D. H., & ZIMMERMAN, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, pp. 225-234.

SIMPSON, M., HYND, C., NIST, C., & BURREL, K. (1997). College academic assistance programs and pratices. *Educational Psychology Review*, 9, pp. 39-87.

WEINSTEIN, C. E. (1994). Strategic learning/strategic teaching: Flip sides of a coin. In P. R. Pintrich, D. R. Brown & C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 257-273.

WITHERELL, C., & NODDINGS, N. (1991). *Stories lives tell.* New York: Teachers College Press.

ZIMMERMAN, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. From teaching to Self-Reflective Practice.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, pp. 1-19.

ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation.* New York: Academic Press, pp. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J., & MARTINEZ-PONS, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), pp. 614-628.

ZIMMERMAN, B. J., & MARTINEZ-PONS, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), pp. 284-290.

ZIMMERMAN, B. J., & MARTINEZ-PONS, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), pp. 51-59.

ZIMMERMAN, B. J., BONNER, S., & KOVACH, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy.* Washington, DC: American Psychological Association.

STORIES TO STUDY, STORIES ABOUT STUDY: SELF-REGULATED NARRATIVES IN THE CLASSROOM

Abstract

In the extent of the new curricula of the elementary education, we introduced a project of innovation research developed at the Colégio de Nossa Srª do Rosário and coordinated by the first author of this paper. Self-regulation learning is the framework of this project: "As (Des)venturas do Testas". Anchored in socio-cognitive approach rational, we present and analyze the model of the cyclical phases of the self-regulation process, the nature of the learning strategies and some implications for educational practice. The innovative character of this proposal is related to the use of narrative as a way to transmit and discuss approaches to study modeled by a close model. We thought that the adventures and *(des)venturas do Testas*, a student like them, will allow an easy identification with the problems and resolution proposals discussed, as well as the transfer of the learned and discussed competences at the classroom, for other school domains and their own life.

HISTORIES POUR ÉTUDIER, HISTOIRES SUR L'ÉTUDE: NARRATIVES AUTORÉGULATOIRES DANS LA CLASSE

Résumé

Dans l'ampleur des nouveaux programmes scolaires de l'éducation élémentaire, nous avons introduit un projet de recherche d'innovation développé au Colégio de Nossa Srª do Rosário coordonné par le premier auteur de cet article. L'autorégulation de l'apprentissage est la structure de ce projet: "As (Des)venturas do Testas." Ancré dans l'approche sociocognitive, nous présentons et analysons le modèle des phases cycliques de l'autorégulation, la nature des stratégies et quelques implications pour entraînement pédagogique. Le caractère innovateur de cette proposition est été en rapport avec l'usage de la narration comme un chemin pour transmettre et discuter des approches pour étudier, modelé par un modèle proche. Nous pensions que les aventures et les *(des)ventures de Testas*, un étudiant comme eux, les autorisera une identification facile avec les problèmes et propositions de la résolution discutées, aussi bien que le transfert du savant et a discuté des compétences à la classe, pour les autres domaines scolaires et pour la propre vie.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Pedro Sales Luís Rosário, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal.

Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 135-175

Revisitando a história — 1980-1995: a extensão universitária na perspectiva do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

Marilúcia de Menezes Rodrigues
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Centro Universitário do Triângulo — UNIT, Brasil

Resumo
O trabalho analisa a extensão como parte das discussões dos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, desde 1980. Atualmente, a atividade de extensão representa um desafio para as universidades. O Fórum considera esta atividade como parte do fazer acadêmico que deve ser entendido como um processo orgânico e contínuo. E nessa perspectiva a extensão passa a ser entendida como um processo educativo, técnico e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e comunidade

As Instituições de Ensino Superior e a emergência de uma nova força política

O contexto brasileiro dos anos 80 foi marcado por um movimento voltado ao fortalecimento do poder político, numa perspectiva democratizante, abrindo espaços de discussões, o que veio permitir, na área educacional, o surgimento de debates tanto no nível da sociedade política, quanto da sociedade civil, em função dos possíveis direcionamentos de diferentes projetos voltados a uma ampla reestruturação da política no âmbito da Educação. Esta década marcou o início de uma nova fase da Universidade do

ponto de vista da implementação da sua democratização e do fortalecimento da categoria docente. Nesse momento, novas discussões, a partir das IES (Instituições de Ensino Superior) começaram a acontecer, buscando a efetividade do processo de institucionalização bem como uma reformulação do conceito de extensão.

Neste contexto de discussões surgiu um novo espaço — o Fórum, local de agregação dos diferentes segmentos organizados com finalidades para aparecimento e defesa de propostas.

Este espaço que marca os anos oitenta é entendido como: "expressão de novas formas de agregação dos interesses da sociedade civil, principalmente através da atuação de entidades, aglutinando coletivos socialmente organizados e não apenas indivíduos, pioneiros ou notáveis, como nos anos 30, ou intelectuais ilustres da universidade, como nos anos 50" (Gohn, 1992: 213).

Reis (1992: 68) afirma que foi a partir de 1985 "com um novo quadro de forças emergentes" no país (eleição de dirigentes universitários pelo voto direto, sendo colocadas no poder pessoas comprometidas com uma Universidade mais voltada aos anseios da população) é que se inicia um novo entendimento da extensão universitária, passando a ser entendida como a articulação entre o ensino e a pesquisa.

Também, pode-se mencionar, já a partir de 1983, no âmbito da esfera política, a realização de outros Fóruns Nacionais. Nas Secretarias Estaduais de Educação, através de seus fóruns, foi criado o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED). Na esfera dos Dirigentes Municipais de Educação, os fóruns se consubstanciaram na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Com relação ao primeiro, os objetivos foram centrados na busca de uma concretização do processo de descentralização do poder, no momento em que reivindicavam para os estados a autonomia de alocação de recursos e gestão orçamentária da educação. O segundo, pautava-se nos anseios de uma efetiva municipalização do ensino, dotando o município da capacidade de gerir os próprios recursos para a Educação.

Já na esfera civil, as entidades emergentes tiveram grande representatividade no nascimento e consolidação dos fóruns, dentre elas as

sindicais. Neste contexto, inclusas estão: a ANDES/SN (ligada aos docentes do ensino superior); a Confederação dos Trabalhadores da Educação (CNTE — 1º e 2º graus); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEEs); a Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC). Com bandeiras de lutas retomavam o debate sobre as questões educacionais e, em seus espaços, as questões eram tratadas dentro de uma perspectiva crítica da educação e da produção científica.

A participação dos docentes, no final da década de 80, acontece de forma indireta, sobre a reivindicação da questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e sobre as questões sociais da universidade. Estas discussões inserem-se num projeto maior, qual seja, a democratização da universidade brasileira.

De modo expressivo pode-se destacar, em 1987, a realização do Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. O documento deste evento representou a grande formulação unitária de uma política educacional, cuja expressão se encontra no aproveitamento de alguns dos princípios da Carta Magna do País.

Pode-se entender este espaço como um momento de junção de entidades diferenciadas, com propostas distintas, mas que, conseguiram, à duras penas, um momento de integração, com a formulação de uma plataforma educacional unitária para a Constituinte (Cardoso, 1989: parte V).

Três questões tem sido postas nas discussões dos Fóruns: conceituação, institucionalização e financiamento da extensão. Vale destacar que, a representação de cada IES foi muito variável, constituindo-se de Pró-Reitores, Coordenadores, Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários, Pró-Reitores de Cultura, etc. E é sobre a ausência de uniformidade que os trabalhos do Fórum são desenvolvidos. Esta não uniformidade em relação ao lugar que a extensão ocupa no interior das universidades evidencia a gama de dificuldades quanto a sua institucionalização. Este é o ponto central do Fórum — a busca da construção de uma unidade.

Interessante é que, neste contexto de criação do fórum, havia uma grande necessidade de se conhecer a extensão. A fragilidade de

conceituação não criava condições efetivas para guiar a sua prática. As diferentes atividades eram tratadas como extensionistas e, muitas das vezes, desarticuladas da vida acadêmica. Obviamente, esta falta de clareza conceitual debilitava a posição da extensão na estrutura da universidade. Portanto, a primeira proposta do Fórum foi a de conceituação e a de contribuir para uma nova dimensão à extensão universitária.

A partir de 1985 destacam-se os Fóruns de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras, iniciados através dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, vindo a constituir-se, segundo Madeira (1987: 216), em uma espécie de mecanismo de criação de um espaço próprio, de participação política para um segmento da administração das IES, preservando sua especificidade de fórum, sem perder o espaço do debate dos problemas relacionados às áreas de competência das Pró-Reitorias e de tornar-se portador de encaminhamentos e de pressões.

Em 1985, com as eleições dos dirigentes universitários, pelo voto direto, o compromisso assumido pelos novos reitores de colocar a universidade mais próxima dos anseios da população, e, com a legalização do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Portaria do MEC nº 742/85), novas iniciativas surgiram no interior das universidades, que começavam a assumir uma postura própria para com a política de extensão, buscando ultrapassar a visão tradicional de prestação de serviços e de difusão cultural.

A sociedade brasileira, no contexto de democratização, provocou na universidade a redefinição de seu novo perfil, desencadeando novas direções no campo da extensão.

São exemplos dessas iniciativas:

Em dezembro de 1985, realizou-se em Manaus, o Encontro Nacional de Pró-Reitores da Região Norte. Neste evento, a temática versou sobre a integração da universidade no contexto regional, destacando a necessidade do estabelecimento do intercâmbio de experiências, através de seminários e encontros, buscando as diretrizes que poderiam fundamentar uma política comum de extensão. Neste momento, já se falava da necessidade de uma nova visão de sala de aula, atribuindo à extensão o papel de estreitar a relação pesquisa/ensino às necessidades da sociedade, num compromisso

com a construção e produção do conhecimento voltado à transformação social.

Em agosto de 1985, com Cristovan Buarque na Reitoria de Universidade de Brasília, inicia-se um trabalho conjunto entre UnB e sociedade, definindo compromissos e metas para a extensão universitária.

Num primeiro momento, buscou-se identificar, defender e explicitar novas posturas que pudessem embasar as ações dos professores e alunos, fora dos limites das salas de aula, oportunizando assim, o ensino e a aprendizagem na realidade, através de Núcleos Permanentes de Participação Coletiva e do Programa de Educação à Distância. Em segundo, procurou-se explicitar a integração Universidade com a Comunidade, no sentido de contribuir para a compreensão do verdadeiro sentido de cidadania.

Também neste mesmo ano, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, é elaborado o documento: "Da extensão Universitária-versão preliminar, uma proposta em discussão", cujo teor foi retomado em 1987, e serviu de pressuposto básico para a definição do conceito de extensão, aprovado no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão. O sentido acatado entendia que a pesquisa e o ensino já eram historicamente considerados. Contrariamente, o mesmo não se dava com a extensão, que ainda não contava com uma política e um órgão responsável pelas atividades, projetos e programas.

Outras contribuições surgem em 1986, na Universidade Federal do Paraná, através de uma política de extensão voltada para a sociedade e preocupada com o processo ensino-aprendizagem, embora, nesse momento, não contasse, como as demais, com o apoio do MEC (Ministério da Educação e da Cultura).

Contudo, conforme relatório da Universidade Federal de Alagoas intitulado: "Extensão: saber e compromisso social", de 1991, página 12/3, a gênese do Fórum Nacional acha-se na realização do I Encontro de Pró-Reitores das Universidade Públicas do Nordeste, em 1987, na cidade de Aracajú, momento em que foi implantado o projeto CUCA (Circuito Universitário de Cultura e Arte do Nordeste. O Circuito Universitário de Cultura e Arte do Nordeste tinha por objetivo propiciar, para fins de integração, a definição da política cultural das IES Nordestinas, comprometidas com as

raízes mais profundas da cultura nacional; promover a interação das ações das universidade nordestinas, através da circulação articulada e do aproveitamento dos bens culturais.

Assim, em meio aos debates e encaminhamentos, definiu-se a criação e a instalação do Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste, tendo em vista a busca de uma contribuição para a formulação de diretrizes básicas de uma política de extensão extensiva às universidades da região, bem como a busca do gerenciamento dos meios mais adequados para garantir a integração das ações extensionistas, via Pró-Reitorias de Extensão ou órgãos equivalentes.

Ainda em 1987 acontece o II Fórum de Pró-Reitores. Nesta ocasião, refletiu-se sobre a situação atual da extensão universitária nas IES do Nordeste, e as conclusões/reflexões foram expressas no documento: "Carta de Fortaleza", assim expressas:

> Entende-se que, através da extensão, a universidade possa chegar à plenitude do seu papel social (...); sem o trabalho extensionista, o Ensino Superior não conduz as IES ao nível de sua verdadeira dimensão social (...); cabe à Extensão exercício do relacionamento Universidade/Sociedade, propiciar que a competência acadêmica estenda-se ao uso comum (...). A não institucionalização da extensão pelas próprias IES tem restringido o seu papel e essa é a questão fundamental que o Fórum de Pró-Reitores do Nordeste discute no momento.

Neste Fórum foram definidas posições claras. Exigiu-se que a extensão fosse realmente institucionalizada a partir dos departamentos, viabilizando a interdisciplinaridade dos trabalhos. Apontou-se a necessidade do financiamento, com a criação de um fundo de apoio à extensão, além de garantir o fomento de projetos e bolsas. Chegou ainda a mencionar um sistema de avaliação dos resultados para conferir à extensão um lugar de destaque no mundo acadêmico. Alertou sobre a necessidade da divulgação, como forma de fortalecimento de encontros e fóruns regionais e a criação de um Fórum Nacional.

Estas estratégias de ações iriam possibilitar o incremento do nível prático, e, ainda valeria para o aparecimento de uma pressão representativa junto aos órgãos oficiais.

Ainda em 1987, em Ouro Preto/MG, realizou-se um encontro com os Pró-Reitores das Universidades da Região Sudeste. Como documento final, "A Carta de Ouro Preto", defendia a elaboração de encaminhamentos básicos para uma política de extensão, partindo de uma definição clara de conceito, institucionalização e de financiamento.

Em relação ao conceito, ficou entendido como "um processo educativo e cultural amplo, instrumentalizando e articulando o ensino e a pesquisa de forma indissociável, assumindo o compromisso com a função transformadora que a universidade deve ter"; como "via de mão dupla", com facilidade de trânsito para docentes e discentes, oportunizando um momento de trabalho prático, além de ser "alavanca propulsora do trabalho interdisciplinar, o que permitiria a visão integrada do social" (Boletim — Universidade Federal de Minas Gerais, 1987: 4).

Entendeu-se, naquele momento, que a institucionalização da extensão aconteceria via instalação de órgãos nas IES, capazes de gerir os assuntos da extensão, se posicionando de modo igual aos níveis de ensino e da pesquisa. A operacionalização das atividades de extensão se efetivaria através dos departamentos, com pontuação para a progressão dos docentes. No nível externo, exigiu-se a criação de um órgão específico no MEC (Ministério de Educação e Cultura), com uma representação formal no CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras).

Nos dias presentes, o MEC, enquanto representante da sociedade política, tem estado presente e articulado com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão. As diretrizes de extensão nas universidades brasileiras estão sendo ditadas pelo MEC, em articulação com as Instituições de Ensino Superior, via Fórum, porta-voz da sociedade civil.

Atualmente, o Fórum é constituído por Pró-Reitores e pelos responsáveis pela extensão das IES Públicas. Congrega representação dos níveis: federal, estadual e municipal, com uma Coordenação Nacional e cinco Coordenadorias Regionais: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Fundamentalmente, os objetivos estavam voltados para a formulação de políticas básicas, as quais poderiam favorecer uma articulação das ações das Pró-Reitorias das IESPs de cada área, com uma integração com o CRUB), com o Fórum de Pró-Reitores de Ensino e Pós-Graduação. Desta

forma, esta integração sinalizaria a garantia das análises e discussões das questões específicas da extensão, buscando integrar as práticas acadêmicas, contactar com os órgãos do governo e de outros segmentos e divulgar as atividades e projetos de extensão.

Contudo, as três questões básicas (conceituação, institucionalização e financiamento da extensão) são questões polêmicas, que estarão sendo sempre abordadas, uma vez que exigem respostas dinâmicas.

Resta-nos, portanto, identificar a concepção de extensão implementada pelo Fórum e compreender a sua representação na formulação da política de extensão, partindo do ponto de vista de que o fórum é constituído por elementos pertencentes às universidades públicas. Assim, fica a grande questão: qual é a representatividade do Fórum, em termos de influência na formulação de uma política para as atividades da extensão, as quais devem priorizar, antes de tudo, os anseios e necessidades da população majoritária da sociedade?

Vale ressaltar que durante os vários encontros ocorridos, e que serão abordados neste trabalho até 1995, a representatividade de cada IES foi muito variável. As diferentes representações oficiais nos mostram a diversificação do lugar que a extensão ocupa dentro da estrutura universitária e, também, nos mostra as dificuldades enfrentadas em referência a sua institucionalização.

É neste contexto que o Fórum, desde o início, tem procurado entender e conhecer a extensão universitária. A sua posição indefinida, essa falta de clareza de entendimento concorria, cada vez mais, para uma depreciação do seu *status* na estrutura da Universidade. Até o momento, não havia definição precisa do lugar da extensão.

A primeira proposta do Fórum foi justamente a de construir uma nova concepção com uma nova dimensão para a extensão universitária.

Pressupostos básicos: conceito, institucionalização e financiamento da extensão segundo a visão do Fórum Nacional

Durante os anos setenta e os anos oitenta, a idéia de extensão presente no MEC e no CRUB foi concebida como instância de mudança da

universidade, permitindo assim, colocar a universidade frente ao processo de transformação. Fagundes (1986: 57/127) mostra de modo enfático a concepção dessas duas instâncias acentuando a questão da integração cultural e da prestação de serviços.

Em relação à institucionalização, encarada como função básica da universidade, o CRUTAC (Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária), os *Campi* Avançados e o Projeto Rondon foram viabilizadores e demonstradores da ligação da universidade/comunidade, embora, em essência, acentuassem o caráter da prestação de serviços, de modo bem geral.

Para a Universidade, a instalação dos *Campi* significava uma estratégia para a sua interiorização. Esta interiorização, durante muito tempo significou para a universidade um sinônimo de extensão.

O *Campus* Avançado deveria ser uma extensão da própria universidade que se estenderia fora da sua área geoeducacional. Este *campus* caracterizava-se pela presença permanente de professores e alunos com objetivos de promoção do desenvolvimento da região, ou seja, seria um agente do desenvolvimento local.

Os primeiros *campus* foram criados em 1969, e no final de 1974, foram instalados 22 *campi*, em várias regiões do país.

Os *campi* surgiram como respostas às críticas de estudantes que haviam participado do Projeto Rondon. Esses estudantes reclamavam por ações mais sistemáticas e permanentes. Contudo, a idéia de *Campi* Avançado e Projeto Rondon está interligada.

O Projeto Rondon surge em um período de crise na história brasileira. A primeira operação do Projeto Rondon acontece em 1967 e é extinta em 1989. Propõe-se a si próprio influenciar a universidade para uma adequação ao processo de desenvolvimento. Tem sua criação fora da universidade, embora busque viabilizar a integração da universidade com a comunidade nacional.

Sua concepção surge no I Seminário sobre Educação e Segurança Nacional, em 1966, no Rio de Janeiro. A idéia de criação desse projeto não é originalmente nacional. A origem dos serviços de desenvolvimento vem da Inglaterra (1958), cujas finalidades eram voltadas para a promoção e a cooperação com as ações subdesenvolvidas.

Outros serviços aconteceram em diferentes partes do mundo tais como: França, Estados Unidos da América, Suécia, Suíça, Alemanha.

O que caracteriza o Projeto Rondon é a idéia de colocar a juventude universitária próxima da realidade brasileira e, desta forma, dar a oportunidade de vivenciar os problemas nacionais.

O CRUTAC surge a partir da iniciativa do reitor da Universidade do Rio Grande do Norte, sob a influência de ideais americanas. Os grandes objetivos do CRUTAC foram o treinamento de estudantes e a assistência às comunidades rurais. Esta idéia foi absorvida por todo o território nacional.

Como o *Campi* e o Projeto Rondon, também o CRUTAC tinha como proposta inserir os estudantes do último ano, das diversas áreas, em contacto com a comunidade e seus problemas.

Em termos de atuação, o que diferenciava os *Campi* Avançados e CRUTAC, era o fato de os primeiros terem uma atuação fora do seu estado, em regiões estrategicamente selecionadas por um órgão do governo. Assim, os CRUTACs eram experimentos da Universidade no seu local de origem, oferecendo treinamento e apoio técnico.

Assim, pode-se afirmar que a associação Projeto Rondon e *Campus* Avançado constituía a forma que a Universidade encontrou para realizar as suas atividades de extensão, desde que não ferisse as propostas do Projeto Rondon, o qual, naquele momento, era o mais legítimo representante da filosofia militar. Vale destacar o que norteava o pensamento filosófico do Projeto Rondon: conhecimento da realidade nacional; participação da juventude no desenvolvimento nacional; participação da universidade no desenvolvimento nacional; interiorização da universidade; prestação de serviços aos órgãos públicos; participação ativa e consciente da comunidade no processo de desenvolvimento; integração nacional; interiorização e fixação de mão-de-obra; adequação da profissão às realidades e exigências do mercado de trabalho e preparação do universitário para o exercício consciente da cidadania, com fundamento nos princípios que aprimoram o caráter e asseguram a prevalência dos valores espirituais e morais.

Mas, fundamentalmente, esta integração comportava aspectos políticos advindos do Regime Militar. Na verdade, o que se buscava era a integração de uma parte da população que se achava marginalizada do processo de desenvolvimento defendido neste período.

Já em 1985, as propostas para a reformulação das universidades se fortaleceram, com ênfase na pesquisa, no ensino de pós-graduação e no aspecto da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa.

Estas frentes oportunizaram a construção de novas propostas voltadas aos interesses mais amplos de uma população bastante desconsiderada. Inaugura-se uma fase em que se busca abandonar a concepção assistencialista, para um voltar-se aos questionamentos das ações desenvolvidas na extensão. Portanto, como função inerente à universidade, a extensão passa a ser vista na perspectiva de processo articulador do ensino e da pesquisa. Há, neste momento, um novo olhar que se volta para a universidade como um todo, deixando a unilateralidade percebida nos programas fora da academia. Neste sentido, estão os estudos de Gurgel (1986), os quais reforçam uma visão de que através do ensino, a universidade poderia atingir uma população via processos críticos da educação superior, através da utilização da educação de massa, que preparasse a cidadania de maneira competente. Caberia à pesquisa a solução dos grandes problemas, invertendo a situação da população, de agente passivo, para agente sujeito de todo o processo.

Percebe-se uma tentativa de ultrapassagem da visão tradicional de extensão sob a forma de cursos, palestras, difusão cultural, para uma compreensão de outra concepção de universidade, onde as relações com a população assumiriam um papel fundamental. Isto pressuporia uma articulação do saber acadêmico com o saber popular, o que instauraria um processo socializante, democratizante do conhecimento.

Foi dentro destes parâmetros que o Fórum Nacional assume as propostas emergentes e semelhantes em todas as IES e formula, a partir de 1987, o conceito de extensão, formas de institucionalização e modalidades de financiamento. Estes três aspectos já faziam parte de um consenso nas discussões dos encontros e dos seminários já realizados anualmente, nas várias regiões, com engajamento e respeito às especificidades de cada uma, mas, procurando não perder de vista os aspectos globais que favoreceriam a institucionalização desejada e o compromisso social da universidade.

No conjunto das novas discussões, a partir das IES (Instituições de Ensino Superior), começa a acontecer uma provocação por uma institucionalização mais efetiva da extensão, inclusive, até mesmo, quanto à reformulação de seu conceito.

Em nossas instituições as atividades de extensão não são amplamente conhecidas. A falta desse reconhecimento se prende à dificuldade da definição do que é extensão. A concepção e institucionalização são questões que nos remetem ao problema de financiamento. É aí está a questão central das atividades extensionistas.

A ênfase no compromisso social da universidade está centrada no I Encontro, gerando a concepção da extensão universitária, assim definida:

> A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.
> A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados-acadêmico e popular, terá como conseqüência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.
> Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, 1987).

Pela conceituação acima definida, percebe-se uma postura diferente entre universidade e comunidade. Nesta visão, é acentuada a necessidade de uma intervenção da universidade na realidade, aproximando-se do sentido coletivo entre mundo acadêmico e população. Há um deslocamento de lugar. De terceira função, passa a ser vista enquanto ação vinculada, enquanto metodologia que poderia ajudar na solução dos problemas sociais, via pesquisa.

Portanto, a extensão passa a ser reconhecida como uma das partes do tripé da universidade e, ao mesmo tempo, passa a ser entendida como via de mão dupla, capaz de fazer a ligação universidade-sociedade.

O que se pode sentir é que a partir desse reconhecimento, o fórum, ao apresentar a concepção de extensão, coloca-a como processo educativo, instrumento articulador do ensino e da pesquisa e, ainda, como trabalho interdisciplinar. Porém, ainda está ausente a explicitação do seu espaço próprio. Isto poderia suscitar o entendimento de como instrumento articulador poderia estar ocupando espaços. E o desejo do Fórum é que a extensão

devesse compor um lugar entre as demais funções da universidade, inclusive, com possibilidades de compartilhar da divisão de poderes entre as funções.

É preciso ter clareza, no entanto, que não basta defini-la enquanto processo educativo. Neste sentido, também o ensino e a pesquisa são capazes de se estruturarem da mesma forma, de reclamar esse papel, sem a complementação da extensão. Assim, pode ser atribuído um mesmo papel para diferentes funções, ou seja, pode gerar confusões conceituais e funcionais. O que parece estar implícito é que a idéia de instrumento articulador parece estar sendo posta como alternativa de desentendimento da proposta de processo. É preciso ter presente que ensino, pesquisa e extensão podem ser processos educativos e, nesse caso, são semelhantes. Vale destacar que o Fórum assume a extensão muito mais como instrumento capaz de viabilizar a função social da universidade.

Não se pode negar a contribuição das propostas dos Pró-Reitores em produzir um redirecionamento da produção da universidade para as questões mais voltadas aos interesses e necessidades da maioria. Não deixa de constituir um avanço de entendimento, principalmente quando se constata a formulação do conceito de extensão, assim posto: "A extensão constitui o marco ideológico de transformação que caracteriza a Universidade enquanto instituição comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática" ("Carta de Ouro Preto", 1987 — Documento dos Pró-Reitores de Extensão da Região Sudeste).

Não resta dúvida de que o momento histórico estava marcado pelos princípios redemocratizantes. Isto influenciou o Fórum de Pró-Reitores, enquanto órgão representativo de uma nova expressão política e coletiva, que passou a reivindicar uma participação garantida na política de extensão universitária, buscando colocar dentro do CRUB a representação da extensão e buscar no MEC uma representatividade oficial.

Em termos práticos, pretendia-se a efetivação de uma ação conjunta entre os Pró-Reitores de Extensão, capaz de oportunizar a concretização da autonomia institucional e financeira na nova política. Esta busca incidiria na adoção de novas medidas redirecionadoras da própria política das universidades, aumentando, desta forma, a influência e o poder de decisão no interior das instituições universitárias. Por tudo isto, a institucionalização da extensão seria necessária.

Isto se torna claro na medida que se coloca a extensão como agente articulador das outras duas funções, as quais, estariam voltadas aos segmentos maiores da sociedade. Assim, a produção e socialização do conhecimento, deveriam, a partir dos pressupostos da nova política, contribuir para a transformação social e para a elevação das condições de vida desta população. Portanto, a institucionalização da extensão seria condição essencial para a implementação desta política.

No I Encontro Nacional, algumas definições foram aprovadas. Dentre elas:

— as atividades de extensão seriam aquelas que estivessem referendadas nas diretrizes contidas no documento aprovado pelo Fórum; tanto os estágios curriculares, quanto as avaliações da pesquisa e do ensino deveriam refletir esta nova visão de universidade, comprometida com o processo de transformação social; nos órgãos colegiados, a extensão deveria ter representação específica; a contratação de pessoal estaria condicionada ao envolvimento de cada departamento; seria garantida a participação das comunidades envolvidas com trabalhos de elaboração, execução e avaliação de projetos de extensão;

— para o financiamento, deveria haver recursos orçamentários nas IES para todos os programas e projetos; deveria ser criado no MEC, um fundo especial de financiamento; precisaria haver o reestabelecimento de bolsas de Extensão no MEC, com equiparação às bolsas de iniciação científica e monitoria, além das já existentes em algumas IES, subsidiadas por agências de fomento.

No bojo destas novas diretrizes e articulações políticas, Garrafa (1989: 112) acentua o parecer do Reitor da UFPA (Universidade Federal do Pará), aprovado pelo CRUB, em 1988, sobre a participação formal do Fórum no CRUB. Segundo o parecer, a extensão, vista na nova ótica, incorpora um aspecto de contemporaneidade, no momento em que diz: "a extensão é efetivamente um instrumento básico de recuperação da função social da universidade e de restauração de sua credibilidade". Neste parecer, entretanto, ele nega a sua participação formal, e propõe que o Fórum seja

uma câmara *"ad hoc"* do CRUB, cabendo a este órgão, a convocação do Fórum, se necessário.

Ao ser reivindicado um órgão representativo no MEC, isto somente veio a ser concretizado em 1993, pela Portaria nº 66 — SESu/MEC, instituindo a Comissão de Extensão Universitária, e da Portaria nº 134-SESu/MEC, que formalizou o Comitê Assessor de Extensão.

Percebe-se, contudo, que as definições e a própria formulação do processo de construção e implementação de uma nova política de extensão, acontece de forma conflituosa, com dificuldades, com avanços e recuos, e mesmo, de forma contraditória. Isto, também pode ser constatado pela leitura dos ANAIS dos Fóruns. Estes documentos demonstram as dificuldades de se conciliar interesses que se prestam a alterar as relações de poder presentes no interior das IES e nas relações de poder da própria sociedade.

Análise dos Encontros Nacionais: Diretrizes dos Fóruns de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

Considerando a falta de clareza conceitual, a não identificação do que poderia ser prática extensionista ou não, a confusão entre ensino e pesquisa, e os seus limites, a primeira proposta do Fórum foi justamente a de construir uma nova concepção e dar uma nova dimensão para a extensão universitária.

Neste sentido, o Fórum tem reunido anualmente para discutir temas previamente indicados. Até o ano de 1995, recorte definido neste estudo, foram realizados dez encontros.

Estes encontros assim se sucederam:

Encontro Nac.	Local / Data	Tema
1º	Brasília/DF 04 a 05.11.87	Extensão : Conceito, Institucionalização e Financiamento.
2º	Belo Horizonte/MG 23 a 24.05.88	Extensão : Estratégias de Articulação com o Ensino e a Pesquisa.
3º	Belém/PA 23 a 25.07.89	A Questão da Interdisciplinaridade.
4º	Florianópolis/SC 08 a 09.05.90	Extensão Universitária: Perspectiva nos Anos 90.
5º	São Luís/MA 12 a 14.06.91	Extensão: A Institucionalização no Contexto da Autonomia Universitária e sua Gestão Democrática.
6º	Santa Maria/RS 21 a 25.04.92	Universidade e Cultura.
7º	Cuiabá/MS 15 a 18.06.93	Avaliação da Extensão no Contexto da Autonomia Universitária.
8º	Vitória/ES 10 a 13.05.94	A Universidade, a Construção da Cidadania e a Afirmação da Soberania Nacional.
9º	Fortaleza/CE 14 a 16.06.95	Avaliação da Extensão no Contexto da Autonomia Universitária.
10º	Belém/PA abril 1996	Por Uma Política Nacional de Extensão.

O I Encontro Nacional, realizado em Brasília, em 1987, com a participação de 33 universidades foi significativo, não somente por oportunizar a criação do Fórum, como também por aprovar o conceito de Extensão, passando a se entendido como "um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora da universidade e da sociedade". Nesse momento, o Fórum Nacional assume a condição de participante do processo de elaboração da política de extensão a ser desenvolvida pelas IES públicas.

Contudo é preciso pontuar críticas diante da perspectiva otimista do Fórum. Vale ressaltar restrições quanto à conceituação proposta para a extensão por retomar os mesmos equívocos. Assim, "a extensão universitária não faz (ela não é um sujeito ou agente) essa articulação. É o ensino e a

pesquisa que precisam ter certas características para que essa articulação seja produzida" (Botomé, 1996: 84). Nessa perspectiva, ao atribuir à extensão o poder de viabilizar a relação transformadora entre sociedade e universidade, há a conotação mágica pois, "conferindo-lhe uma capacidade de redenção da instituição como se a pesquisa e o ensino não puderam fazer o que ela tem capacidade própria" (Botomé, 1996: 34). Contudo, apesar de se ter um conceito de extensão, tentando superar as compreensões anteriores, a iniciativa do Pró-Reitores, isoladamente, não apontava a resolução dos problemas. A percepção conservadora de "terceira função", de "terceira opção" ainda estava presente.

Na aprovação do conceito, buscou-se expressar os anseios de uma grande parte da comunidade universitária. Acreditava-se que, se houvesse uma priorização das necessidades apresentadas pela maioria da população, na produção do conhecimento científico, produzido no interior das universidades, também haveria elementos que poderiam contribuir para a resolução da crise de legitimidade presente nestas instituições. A grande questão estaria em buscar um caminho eficaz para se colocar na prática a indissociabilidade entre o tripé: ensino, pesquisa e extensão. De outro lado, a dificuldade apresentada era, como colocar o trabalho de extensão, que deveria contribuir para a transformação social, de modo articulado à produção do conhecimento e à formação profissional?

Na verdade, até esse momento, buscou-se relacionar as concepções tanto do Ministério da Educação quanto da Administração das Universidades, no que se referia à extensão como agente de mudança. Neste sentido, percebe-se que do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações extensionistas. Há uma tentativa de superação duma função inerente à universidade para a inserção da extensão como processo articulador do ensino e da pesquisa, e, ainda enquanto organizadora, assessora dos movimentos sociais emergentes. Nesta busca de superação aparece a visão de viabilizadora da vida acadêmica universitária.

Com propostas de intensificação das discussões a respeito da colocação prática da nova política extensionista, foi realizado, em Belo Horizonte, em 1988, o II Encontro Nacional. A temática principal do encontro versou sobre: "Estratégia de Articulação com o Ensino e a Pesquisa", nos subtemas: Extensão/Pesquisa e Compromisso Social, Conceito de sala de

aula; Extensão/Estágio e Crédito Curricular e Projetos/Atividades de Extensão.

Este evento trabalhou a recomendação do caráter processual da extensão através da reflexão sobre a sua prática, em cada universidade, cujos resultados deveriam estender-se aos fóruns de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, Ensino e Planejamento, propiciando uma articulação entre os vários fóruns de Pró-Reitores. Procurou ainda enfatizar a questão aluno/mercado de trabalho e compromisso social da universidade. Reafirmando o compromisso social da instituição universitária como forma da universidade se colocar em meio às ações de promoção e garantia dos valores de igualdade, de democracia e de desenvolvimento, no Relatório Final deste Encontro, a extensão foi vista como prática acadêmica e como elo de ligação da universidade com a comunidade através das atividades de ensino e de pesquisa.

Em se tratando da pesquisa, a sua efetivação ocorreria no momento em que estaria vinculada à produção e reprodução do conhecimento, direcionados à possibilidade de produzirem a transformação da sociedade, partindo de uma identificação, à *priori*, do que pesquisar e do para quê pesquisar.

Em referência ao ensino, o debate sobre sala de aula foi muito relevante. Ficou claro que este conceito deve ser entendido de modo a ultrapassar a visão tradicional, voltando-se para fora dos limites físicos, como "todos os espaços dentro e fora da Universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações", assim expressando: "um conteúdo interdisciplinar/transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática" (Garrafa, 1989: 124).

A discussão em torno do estágio curricular foi vista como um momento privilegiado para o processo de viabilização da extensão na área da prática profissional, portanto, resgatando o compromisso político e a consciência social. Para tanto, deveria ser reestruturado em função de ser de caráter obrigatório para todos os cursos, devendo iniciar-se a partir do primeiro semestre, preferencialmente; deveria estar integrado a projetos dos Departamentos de acordo com as temáticas curriculares e ainda ser computado nos currículos dos professores.

Portanto, esta nova política tratada neste II Encontro, procurou estabelecer modificações nos tratamentos em relação à obrigatoriedade do estágio curricular para todos os cursos; integração do estágio aos projetos departamentais, participação de aluno e professores nos projetos de extensão, necessária à integralização curricular e reformulação de currículos de modo a garantir a prática ao estágio que integra a temática curricular.

Com este direcionamento, percebe-se que a efetivação da extensão se vincula ao momento da prática acadêmica, da sua inserção em um projeto global, através das linhas de pesquisa e de ensino das universidades, em razão das necessidades sociais mais amplas, ou seja, a partir de uma redefinição do modelo estrutural de Universidade. Isto pressupõe contar com Pró-Reitorias ou órgãos que estejam voltados para a necessidade de um trabalho de articulação e que tenham sensibilização e coordenação, para que a extensão, na forma processual, possa intervir na relação universidade/comunidade.

Não se pode esquecer que na realidade, as práticas extensionistas até então, ainda se pautavam em modelos cristalizados, na forma do assistencialismo e da universidade-empresa, fato este que exigia, por parte do Fórum, uma análise rigorosa das causas ainda tão arraigadas.

Apesar de todo o discurso democratizante permeando as atividades extensionistas, no âmbito do oficial, este mesmo discurso não transparece na elaboração e mesmo na aprovação do Regimento do Fórum. Isto pode ser percebido nas condições exigidas no momento da eleição da Coordenação Nacional. Exigia-se que esta deveria ser eleita exclusivamente pelos Coordenadores Regionais, deixando de fora do processo os outros representantes. Não aconteceu a efetiva democratização do poder e, mais contraditória se apresenta esta exigência, na medida em que se retoma o quadro nacional do momento, que se mostrava diferente, face às expectativas da primeira eleição para a Presidência da República, após 25 anos de excludência e de elitismo.

Neste mesmo ano (1988), outras iniciativas foram tomadas tendo em vista a consolidação da nova política extensionista, pela Coordenação do Fórum Nacional, principalmente após o reconhecimento, na Carta Constitucional Brasileira, da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A elaboração da Exposição de Motivos, encaminhada ao CRUB e

ao MEC, continha reivindicações em torno de: criação de um órgão representativo da extensão e criação de um fundo especial que deveria ser destinado ao financiamento de projetos/programas na área da extensão, acrescido de um sistema de bolsas. Para o Fórum, estas reivindicações se justificavam uma vez que, "o MEC não tem uma medida definida sobre o assunto e nem sequer uma estrutura representativa para discutir as políticas propostas." Partindo do pressuposto da importância da extensão, o Fórum exigia a criação de um órgão que "possua infra-estrutura, apoio institucional e autonomia a fim de que possa se constituir em efetivo canal de discussões, encaminhamento e viabilização das propostas oriundas das IES", e ainda, partindo do ponto de vista que as IES têm priorizado "o apoio à prática de disciplinas de caráter extensivo à pesquisa, direcionada à realidade social e aos estágios curriculares em programas extensionistas" (Garrafa, 1989: 119/20).

Apesar destas reivindicações, neste período, nada se concretizou.

Em julho de 1989, o III Encontro Nacional se realiza em Belém/PA, momento em que se discutiu o tema: "Relação da Universidade e Sociedade", "A questão da prestação de serviços", destacando a "Questão da interdisciplinaridade", já discutida no encontro anterior.

A prestação de serviços ainda era uma realidade nas universidades públicas brasileiras. Esta temática foi tratada no sentido de buscar uma estratégia que se mostrasse coerente com a concepção de extensão, defendida pelo Fórum, entendida como: "momento do processo acadêmico global que envolve o ensino e a pesquisa". Neste evento tentou-se abordar esta questão no sentido não-assistencialista. Embora de modo tímido, tentou-se compreendê-la numa visão mais de caráter emancipatório, tentando colocá-la no plano político-institucional, na tentativa de viabilizar o projeto político-acadêmico das instituições, propiciando, assim, uma integração no processo educativo.

A interdisciplinaridade foi tratada como uma questão diretamente ligada à academia e foi considerada sob a ótica de desafio e problema, estreitamente ligada à produção e transmissão do conhecimento. Ressalta-se que, neste momento, já se denunciava a fragmentação do saber e, à extensão caberia um espaço privilegiado para promover a integração das atividades acadêmicas entre áreas distintas.

Neste final de década, o dealbar dos anos noventa já se faz sentir nebuloso, indefinido e incerto em termos de propostas para o ensino superior. O governo eleito não apresenta nenhuma definição, nenhuma proposta concreta para a área social. Inicia-se por parte do MEC uma intensa discussão sobre a autonomia da universidade, considerada temática relevante, ponto básico para qualquer tipo de debate.

Dentro deste quadro, também novos interlocutores sociais estavam emergindo, impulsionados pelo crescente alargamento da sociedade e pelo papel político e social dos organismos não-governamentais, para os quais, a luta social e cultural pauta-se por formas organizativas, apontando a questão educacional e a questão social como problemas centrais da crise brasileira.

Estes indicativos foram representativos para a realização do IV Encontro Nacional, em Florianópolis/SC, no período de 6 a 9 de maio de 1990, tendo como tema central: "Extensão Universitária- As Perspectivas nos anos 90", e como sub-temas: "Educação e Alfabetização e Metodologia em Extensão Universitária".

Conscientes da inexistência de recursos financeiros para a extensão, das dificuldades de implementação das atividades que exigiam recursos para a realização, do desconsiderável número de professores envolvidos nas atividades extensionistas, os Pró-Reitores, diante disto, se posicionaram de forma unânime em mostrar a importância da universidade pública, o que ela produz e a sua importância para a sociedade.

Retomando a discussão sobre a conceituação da extensão, os integrantes deste encontro admitiram que, pelo menos junto aos seus representantes, esta já era uma questão incorporada, bastante assimilada e compreendida na sua acepção. O que se constituía como paradoxo e como problema era a indefinição governamental para a política universitária como um todo. Neste momento estava em questão a inclusão de um pacote para a educação, alicerçado nos princípios neoliberais, fundamentado nos aspectos de eficiência, de produtividade. Por certo, também a extensão assumiria novas perspectivas, consoantes com os mesmos princípios, podendo ser tomada como instrumento mercantilista, de venda de serviços, num contexto que se definia pela explosão da tecnologia, da informatização, das novidades de mercado frente a uma ânsia de lucros. Perspectiva esta que, mais uma

vez, se colocaria contrária e radicalmente oposta às discussões dos encontros anteriores.

Neste contexto, achava-se em debate a questão da Alfabetização. Esta discussão estava dentro da universidade, no sentido de se delimitar o seu papel, a sua responsabilidade junto ao Ano Internacional da Alfabetização. Nas discussões, também a representatividade da extensão constituía alternativa para que a universidade se integrasse ao processo da implementação desta proposta. Esta situação mereceu atenção nos debates deste IV Encontro, suscitando posicionamentos diferenciados por parte dos integrantes, sobre a forma da universidade se integrar a este tipo de solicitação.

Em meio às iniciativas, foi implantado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania — PNAC, que propunha "criar condições para um ensino básico moderno e banir de vez por todas do nosso dia a dia a vergonha do analfabetismo", e ainda pretendia a redução de 70% o contingente de analfabetos do país, num prazo de 4 anos. Em relação a este programa, alguns defendiam a sua relevância e colocavam a extensão como forma de promover o seu desenvolvimento, argumentando ainda que através deste programa, as ações extensionistas teriam grande espaço para viabilizar a sua institucionalização.

De outro lado se posicionou de maneira diferente, o Professor Silvio Botomé, da Universidade Federal de São Carlos, destacando que a função primeira da universidade era com a produção do conhecimento, e que à extensão, caberia a função de tornar este conhecimento compreensível para a grande maioria da população. São suas palavras:

> (...) um exemplo típico é achar que a universidade deve fazer alfabetização agora, quando talvez o papel dela que não foi considerado até hoje de produção do conhecimento sobre os processos e as tecnologias para garantir a alfabetização estão disponíveis por aí e não cabe a ela, me parece, esse papel de substituir o estado, de substituir escolas, de substituir a educação básica e assim por diante (Botomé, 1996: 48).

Outros ainda havia que estavam mais preocupados com a autonomia da universidade e com os movimentos sociais envolvidos neste programa, como viabilizadores concretos no processo de desenvolvimento social. Afirmando esta postura, encontramos no depoimento da Professora Ana

Fonseca, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a seguinte argumentação, aquando da realização deste IV Encontro, e publicada nos Anais: "Torna-se necessário que os projetos de alfabetização, via extensão, ensino e/ou pesquisa desenvolvam uma organização própria capaz de prestar com competência, determinados serviços e assessorias às organizações populares da sociedade civil. Mas é preciso que se garanta a autonomia desses movimentos, tanto na iniciativa, quanto no controle dos serviços prestados pela universidade" (p. 56).

A questão da Proposta de Alfabetização foi também considerada como uma estratégia política e que precisaria ser explicitada para não ser entendida como algo que promove a cidadania. Seria preciso desnudar o seu componente ideológico, desmistificando-o, e fazendo ver que a alfabetização não concorre para a conquista da cidadania. Esta seria uma visão simplista. O simples fato de estar alfabetizado não significa estar apto para uma efetiva participação. Esta é a defesa do Professor Ronai Pires da Rocha, da Universidade Federal de Santa Maria, que assim se posiciona: "a cidadania, se entendida como algo além da formalidade, da existência de direitos abstratamente garantidos em lei, portanto, tendo conseqüências empíricas num cotidiano de participação e reivindicações, não se deriva apenas, mais das vezes, do domínio mecânico da habilidade de ler e escrever" (ANAIS, 1990: 69-70).

Contudo, considerando esta diversidade de debates, no fundo, o que se pretendia era a consolidação da institucionalização da extensão, buscando as formas mais eficazes para o processo de articulação com o ensino e a pesquisa, e caracterizar, com maior definição, o compromisso social da universidade, tendo em vista a busca de soluções para as questões problemáticas do país, em prol das camadas populares.

Além do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, em dezembro de 1990, no Governo Collor, foi apresentado o "Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área da Educação para o período 1991/1995". Este foi o primeiro sinal de uma política educacional, um primeiro documento com apresentação de metas e definição de recursos, em meio a muitos anúncios de planos e programas.

Este documento destacou especialmente a questão da Autonomia da Universidade, no item 2.9, apontando uma desregulamentação que "abriria a

possibilidade de as Universidades fixarem o salário dos professores e realizarem concursos para contratação de pessoal, de acordo com as próprias necessidades".

Mais tarde, já em fevereiro de 1991, outro documento é lançado: "Brasil, um projeto de reconstrução nacional", conhecido por "Projetão". Neste documento a autonomia foi tratada de acordo com os pressupostos contidos no Plano Setorial. Ainda foi destacado: a obtenção de maior eficiência na gestão das universidades federais, instituindo um sistema novo de alocação de recursos financeiros que estariam vinculados à avaliação do desempenho, com objetivos de incentivar ganhos de produtividade e qualidade no ensino; incentivo para a integração pesquisa/extensão, para que as universidades pudessem ficar estimuladas à procura de recursos extra-orçamentários que viessem servir para a implementação das pesquisas, especialmente àquelas direcionadas às empresas; a questão da gratuidade do ensino público de graduação e da oferta de vagas no âmbito do Governo Federal. Seguidamente, como reflexo desta política, o mesmo governo elabora o Projeto de "Emenda Constitucional" — PEC nº 56/91. Este projeto diz da autonomia da universidade e coloca que à universidade seria destinado um percentual fixo, oriundo do arrecadamento do impostos, para o pagamento, além dos salários e despesas de custeios aos novos investimentos, se estenderia ao pagamento das aposentadorias e pensões de funcionários. No entanto, para que o processo de autonomia fosse agilizado e viabilizado, deveria se buscar outras fontes alternativas de financiamento. Isto significa antes de tudo, a privatização do ensino superior, o que vem colocar a extensão como alternativa de concretização no comércio dos serviços produzidos pela universidade.

Em São Luiz/MA, em junho de 1991, realiza-se o V Encontro Nacional. Este encontro aconteceu em meio a uma situação de greve nacional, por questões salariais, instabilidade no emprego e de ameaça de privatização do ensino público.

O tema central foi: "A institucionalização da Extensão no Contexto da Autonomia Universitária e sua Gestão Democrática". Esta temática foi tratada a partir de três eixos: quanto às diretrizes políticas, quanto à institucionalização e quanto às estratégias de ação. Neste encontro, a extensão foi abordada como uma proposta de universidade global, historicamente colocada como um desafio a ser enfrentado na consolidação das necessidades e interesses da maioria da população. Na leitura dos documentos fica claro que a extensão não é vista somente como uma atividade acadêmica. Percebe-se pelos documentos que a autonomia é compreendida como capacidade de exercício da liberdade acadêmica na prática de uma política, que busca privilegiar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, via projetos interdisciplinares, envolvendo a comunidade, em parceria com as administrações públicas, com as entidades da ampla sociedade. Foi ainda veementemente criticada a idéia da universidade buscar recursos no mercado, através dos seus produtos, desobrigando o estado das suas funções de manutenção das IES. Neste sentido, rever a extensão, como instância de comprometimento com a comunidade maior, requer algumas providências que assegurem a sua institucionalização.

Os resultados publicados nos ANAIS deste V Encontro (1996: 106) demonstram a necessidade da extensão estar no mesmo nível hierárquico do ensino e da pesquisa na estrutura universitária, devendo ser computada para a integralização curricular. A Institucionalização deve resguardar a competência dos departamentos no momento da elaboração dos projetos, incentivando-se a interdisciplinaridade da ação extensionista e as especificidades da área de atuação de cada universidade.

Os participantes deste encontro ainda se posicionaram quanto à privatização da Universidade Pública, bem como, quanto à questão do corte de verbas. Para eles, as propostas defendidas pelo governo seriam inviabilizadas, no momento em que fosse destacada a relevância da universidade. Para os participantes a sobrevivência da universidade passaria pela extensão.

Deste evento, resultou um documento intitulado "Carta de São Luiz", assinado por 46 Universidades Públicas, no qual foi registrado, na forma de denúncia, a difícil situação não só do País, mas da própria universidade pública brasileira, fadada ao aniquilamento e à extinção.

Em síntese, o V Encontro definiu sua posição sobre qual proposta de autonomia universitária viabiliza a gestão democrática nas instituições públicas de Ensino Superior, no momento, já definida como princípio constitucional, e, buscou aprofundar a questão da institucionalização da extensão universitária nas diferentes instituições que compõem o Fórum.

A partir de constatações em relação às dificuldades e pela troca de experiências, surgiu a necessidade de se pensar em novas estratégias para a afirmação da extensão na vida acadêmica, tendo em vista a inexpressiva participação dos docentes e discentes, e a inoperância dos canais, os quais, não estavam atingindo a sociedade na resolução das questões-problema da população.

O governo de Collor foi interrompido em 1992. Teve a continuação com Itamar Franco e, a partir deste período, em termos políticos, não apresentou modificações para o ensino superior. Ainda continuou a luta pela privatização, sendo o MEC, o órgão a estabelecer as bases para a concretização desta proposta. Estas bases abrangiam desde as dificuldades na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Congresso Nacional, até à tentativa de imposição da Emenda Constitucional (PEC-56). Esta Emenda pretendia discutir a autonomia para a universidade nos mesmos moldes do Projeto GERES (Grupo de Estudos para a Reforma do Ensino Superior), passando pelo Modelo de Financiamento para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), e, em certa medida, incorporada ao projeto de Lei de Diretrizes Orçamentária para 1993.

Tendo presente a situação de cada vez mais se restringir os recursos orçamentários e consequentemente, o insuficiente repasse de verbas, o próprio governo começa a criar condições financeiras para a implementação de suas propostas. Chega-se a elaborar um documento definidor da forma de financiamento das instituições de ensino público federal. No documento que trata da Programação para 1992, está definido que, "as grandes universidades de pesquisa não podem constituir o modelo único a ser reproduzido indefinidamente, especialmente porque seu custo é demasiado elevado e só se justifica quando há realmente pessoal altamente qualificado, com produção científica reconhecida" (XXIV CONAD, 1992: 21).

Pelo exposto, pode-se perceber um grande desvirtuamento em relação ao que foi amplamente discutido nos fóruns sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O que se torna claro é uma diferenciação entre universidades, separando-as radicalmente em função da pesquisa e condenando a maioria a se tornar exclusivamente universidade-ensino. A Extensão não estava dentro das propostas do MEC. Mais uma vez foi desrespeitada sem um tratamento isonômico em relação ao ensino e à pesquisa.

O VI Encontro Nacional de Pró-Reitores realizou-se em Santa Maria/RS, em 1992. O momento era ainda de indefinições quanto à universidade, estando ainda sem definições precisas a questão da autonomia e cada vez mais se tornava claro a posição descomprometida do governo sobre a situação de financiamentos. "Universidade e Cultura" foi o tema central. Este encontro contou com a presença do Ministro da Cultura, do Governo Collor, Sérgio Paulo Rouanet, responsável pelo Programa de Incentivo à Cultura, reconhecendo de público as propostas e projetos surgidos nos Fóruns para a extensão.

Este programa, fundamentado em objetivos de comemoração dos 500 anos do surgimento das Américas, referendou a escolha do tema "Cultura" neste encontro. A inclusão foi justificada também pelo fato do tema se mostrar relevante, acadêmica e politicamente, pela abertura de discussão de uma política cultural para a sociedade brasileira, possibilitando combater "os interesses de privatização do patrimônio público e das riquezas sociais do país" (ANAIS, 1992: 28/9).

A discussão sobre cultura iria, por certo, possibilitar a construção de um projeto de identidade, de uma universidade historicamente situada, efetivamente articulada no seu trabalho frente à sociedade. Identificada sob o ponto de vista cultural, inserida em um contexto histórico definido e reconhecido, poderia participar com eficiência na transformação social.

Várias recomendações foram deliberadas neste evento. Dentre elas, a formação dos Corredores Culturais Regionais, a criação de Bancos de Dados, a priorização dos Museus, a elaboração do Calendário de Eventos e Bolsas de Arte, Criação Literária, desenvolvida através das oficinas literárias e o estabelecimento de um Sistema de Comunicação com emissoras de TV e Rádio. Ainda se recomendou a reformulação dos cursos de licenciatura e o cumprimento dos créditos pela substituição da obrigatoriedade do cumprimento dos créditos em Educação Física via prática permanente, até que fosse realizada a celebração dos convênios com a Associação das Editoras Universitárias da América Latina e Caribe (EULAC) e a Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU).

Neste VI Encontro, dois fatos são importantes na busca da concretização de espaços para a extensão. O primeiro deles refere-se à aprovação do Regimento do Fórum, com ampliação do quorum eleitoral,

através de uma nova redação. Considerou-se como eleitores: todos os Pró-Reitores das Universidades Públicas ou seus representantes credenciados presentes a reunião anual. Isto representou um avanço no processo de democratização ao contemplar todos os participantes. O segundo fato importante refere-se à aprovação de uma moção contrária à criação do Fórum de Arte e Cultura do CRUB-FACRUB. Isto revela que havia uma disputa entre as duas instâncias sobre quem seria o interlocutor entre universidade e governo nas questões culturais.

Em documento assinado por Alex Fiuza de Mello, Coordenador Nacional do Fórum, datado de 25 de abril de 1992, que não consta da publicação dos Anais, aparecem como preocupações: "iniciativas tomadas à revelia, sobrepondo-se ou reproduzindo áreas de atuação dos Fóruns Nacionais já institucionalizados, que representam espaços acadêmicos estabelecidos e nacionalmente reconhecidos, e que regimentalmente trabalham com o CRUB", afirmações sobre: "impropriedade da indicação para cargos de coordenadores do FACRUB pessoas sem vínculo direto e acadêmico com as Universidades Brasileiras". Acentua nesta manifestação um alerta para a Presidência do Conselho de Reitores para um tratamento atencioso sobre a questão "sob pena de que impasses futuros venham dificultar a construção de espaços de colaboração mais produtivos para as Universidades Brasileiras".

Estas considerações apontam para o início de uma desarticulação entre Fórum de Extensão das Universidades Públicas e CRUB, representante das Universidades Públicas e Faculdades Privadas de todo o país, em relação ao direcionamento da política universitária.

Algumas propostas defendidas pelo Fórum de Pró-Reitores, em especial a institucionalização, em nível do MEC, foram concretizadas em início de 1993. Foi criada a Divisão de Extensão e Graduação (DIEG), junto ao Departamento de Política de Educação Superior (DEPES) da SESu/MEC (Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação e Cultura), pela Portaria nº 66, em 13 de abril de 1993, data em que foi instituída a Comissão de Extensão Universitária, com objetivos de "elaborar programas específicos que definam princípios, diretrizes e formas de fomento à extensão nas IES" (art. 1º).

Esta comissão era composta pelo Coordenador Nacional, Coordenadores Regionais do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, pelo Diretor do DEPES e pelo Chefe da DIEG. As decisões da comissão deveriam se pautar nas deliberações e recomendações dos Encontros Nacionais. O trabalho desta comissão resultou na apresentação de três programas, que viriam a constituir a forma de apoio institucional do MEC junto às iniciativas da Extensão Universitária em todo o país, a saber:

1 Programa de Bolsas de Extensão com objetivos de estimular a participação discente, desenvolver o potencial dos alunos como elemento fundamental da relação Universidade/Sociedade, ampliar a formação acadêmica e profissional do estudante e favorecer a cooperação dos alunos com os docentes e técnicos das IESPs.

2 Programa de Apoio a Projetos Institucionais de Extensão, que deveria ser realizado através do desenvolvimento de ações que viabilizassem a comunicação intra-institucional e inter-institucional e com os diferentes segmentos da sociedade.

3 Programa de Apoio a Projetos Institucionais de Extensão, que assegure à comunidade acadêmica uma oportunidade de práxis, de reflexão e de confronto do seu conhecimento, através da democratização e socialização do saber e da participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Após ter sido sinalizado um momento favorável para a política de extensão, e imbuídos da necessidade de se discutir a avaliação das atividades extensionistas inseridas em todas as atividades acadêmicas, o VII Encontro de Pró-Reitores aconteceu em Cuiabá/MT, tendo como tema central a "Avaliação da Extensão no Contexto da Autonomia Universitária".

Dada a preocupação com a universidade e a consideração dos princípios e diretrizes estabelecidas pelo Fórum Nacional, a avaliação discutida neste encontro teve como pressuposto básico que a avaliação é um projeto pedagógico institucional, não sendo possível proceder a uma avaliação da extensão independentemente da avaliação global da universidade. Considerou-se, neste momento, que a extensão comporta funções delimitadas dentro do todo da universidade, o que não lhe permite assumir sozinha a totalidade das ações da universidade. Sendo articuladora

das atividades-fins, a extensão atua como somadora das relações com a comunidade e deve influenciar os rumos a serem seguidos pela Universidade, com objetivos de garantir os padrões de qualidade desejados e oferecer subsídios que estabeleçam prioridades institucionais no campo do Ensino e da Pesquisa. Neste sentido, a extensão deve colocar como parâmetro avaliativo de seus programas a indissociabilidade entre o ensino/pesquisa e atividade de extensão a ser desenvolvida. Foi colocado, ainda, a interdisciplinaridade como outro fator de avaliação, como forma de explicitar, de modo mais abrangente, o compromisso da universidade com o conjunto da sociedade, sem contudo supervalorizá-la. Alguns princípios foram destacados. Dentre eles:

1 a extensão é um processo educativo e cultural;

2 deve caminhar articulada com o ensino e a pesquisa;

3 deve articular as relações entre comunidade acadêmica e a sociedade no sentido da transformação social;

4 como prática acadêmica, deve dirigir seus interesses para as questões sociais importantes e aquelas demandadas pela comunidade.

E ainda: a avaliação da extensão, bem como a de seus órgãos deve considerar a sua institucionalização nos níveis do MEC, Ministérios, Instituições, e abordar três níveis: o compromisso institucional para a estruturação e efetivação das atividades de extensão, o impacto das atividades de extensão junto aos segmentos sociais que são alvos ou parceiros dessas atividades e os processo, métodos e instrumentos de avaliação.

Neste momento, também foram elaborados alguns indicadores, tais como: grau de formalização da extensão na estrutura universitária; definição clara das políticas institucionais de extensão, com definições de metas e prioridades; participação da extensão no orçamento; valorização nas carreiras docente e técnico-administrativa; interação entre instituições públicas de ensino; articulação das atividades de extensão com o ensino e a pesquisa; envolvimento da comunidade universitária (docentes, discentes e técnicos); envolvimento dos departamentos nas atividades extensionistas, abrangência disciplinar das atividades de extensão e participação dessas atividades na produção acadêmica.

Além destes indicadores, foi considerado relevante no processo da avaliação as definições claras de políticas de extensão, sua conceituação, tipologia dessas atividades, considerando cada instituição, principalmente as informações registradas nos bancos de dados, sobre o que foi desenvolvido, incluindo os programas de fomento e de bolsas.

Os impactos sociais das atividades de extensão também foram avaliados através da análise sobre: relevância social, econômica e política dos problemas abordados; identificação dos segmentos sociais; grau de integração com os órgãos públicos e privados e segmentos organizadores da sociedade; objetivos alcançados em nível de repercussão; apropriação, utilização e reprodução dos conhecimentos pelos parceiros; o efeito nas atividades acadêmicas da interação social resultante das atividades de extensão e níveis de transformação dos indicadores sociais resultante destas atividades.

Em referência aos métodos, segundo as recomendações ao programa de ação deste Fórum, estes deveriam incentivar e subsidiar, através do apoio técnico-político, o início do processo de avaliação, contemplando a formalização das atividades da extensão através de instrumentos específicos (propostas de projetos), com indicativos de objetivos, metas, público, cronograma, executor, custos e resultados; envolvimento com as instâncias acadêmicas para análise e avaliação dos projetos, contando com consultores *ad hoc*, interno e externo à universidade; participação dos parceiros envolvidos nas atividades de avaliação dos projetos e na definição da abrangência institucional, instâncias e pessoas que deveriam coordenar o processo.

Este evento foi significativo por elaborar, pela Comissão de Extensão, o Programa de Fomento à Extensão Universitária, indicando uma convocatória para apresentação de projetos, até julho do mesmo ano, destinando 30 bilhões de cruzeiros para programa/projeto/evento institucional interdisciplinar, de interiorização e iniciação profissional que contemple pólos de desenvolvimento regional e caracterize a ação extensionista como um elo entre a Universidade e as necessidades da região.

Para tanto, cada universidade apresentaria uma única proposta institucional (Programa/Projeto ou Evento), para o ano de 1993, com o valor máximo de 500 milhões de cruzeiros para a seleção destes projetos, sendo

criado um Comitê Assessor de Extensão, através da Portaria nº 134, de 19 de julho de 1993, SESu/MEC, com indicação da SESu/MEC, com a anuência do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, com competência para analisar, julgar, sugerir formas de acompanhamento e suspender das atividades e, finalmente avaliar os relatórios das atividades.

Integrando na forma de contribuição para o processo de avaliação em cada IES pública, foi elaborado um questionário sobre o Perfil da Extensão Universitária no Brasil pelo DIEG/DEPES/SESu/MEC, contemplando os indicadores apontados no Fórum anterior, cujo preenchimento constituía condição essencial para concorrer ao Programa de Fomento à Extensão Universitária.

Também em 1993, encaminhou-se o Programa de Fomento à Extensão Universitária — 1994, com convocatória, para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior, quer fossem federais , estaduais ou municipais, desde que tivessem um órgão responsável pela implementação da política extensionista.

Percebe-se claramente que o ano de 1993 foi bastante produtivo em termos de iniciativas da institucionalização da extensão, bem como na forma criativa de sua avaliação no âmbito das universidades. Foi ainda efetivado um Programa de Fomento, com orçamento definido. As iniciativas representaram um fortalecimento das instituições públicas, abolindo a distinção entre IES federais e estaduais, e ainda evitou-se que o financiamento beneficiasse as IES privadas, uma vez que esse Programa de Fomento, apenas agregava aquelas instituições que pertenciam ao Fórum, e todas elas eram instituições públicas.

O ano de 1994 iniciou-se muito conturbado, marcado por uma crise econômica e social. Frente a esta crise havia um consenso entre os dirigentes universitários de que a universidade, mais do que nunca, estava compelida a cumprir seus objetivos de produtora e difusora da ciência, da tecnologia e da cultura, compreendidos como essenciais para a construção da cidadania. Estavam conscientes de que o engajamento da universidade na luta pela cidadania somente se efetiva na medida de sua articulação com instituições e órgãos da sociedade política e civil, as quais também são comprometidas com a situação de exclusão. Para esta atuação, sob o ponto de vista de sujeito social, seria preciso criar espaços de reflexões que possibilitasse um voltar-se

sobre si mesma. As reflexões foram iniciadas. As iniciativas de avaliação do seu desempenho já indicavam indícios de uma certa maturidade. E, os Pró-Reitores acreditavam ser a extensão um espaço privilegiado para o início deste processo reflexivo, baseados nas relações que suas atividades estabeleciam com a sociedade; pelas indagações sobre a relação Universidade/Sociedade poderiam estabelecer as bases de construção de uma nova cultura de cidadania, vista na forma dos direitos civis, políticos e sociais.

Este nível de inquietações sobre a forma de inserção das IES públicas na sociedade inspirou a realização da 57ª Reunião Anual do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), no Rio de Janeiro, em abril de 1994, tendo como temática "Universidade Cidadã", cuja preocupação maior era promover a discussão sobre a forma de atuação das universidades e o estabelecimento dos mecanismos de socialização do seu produto.

O VIII Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão aconteceu em Vitória/ES, com 76 representantes das 56 universidades públicas. Neste encontro a questão trabalhada pelo CRUB, na sua 57ª reunião, foi retomada por este Fórum apresentando o tema: "A Extensão Universitária: A Construção da Cidadania e a Afirmação da Soberania Nacional".

As diretrizes partiram do entendimento de que a ação acadêmica das universidades públicas, especialmente as atividades de extensão, deveriam voltar-se, prioritariamente, para os setores da população que vêm sendo colocados como excluídos dos direitos e da compreensão da cidadania. Este entendimento partiu do pressuposto de que o engajamento da universidade na luta pela cidadania, somente se efetiva na medida de sua articulação com instituições e órgãos da sociedade política e civil, as quais também estão comprometidas com a situação de exclusão.

O Fórum considerou que a universidade deveria ser um espaço aberto para discussões que viabilizassem o pleno exercício da cidadania, para que fosse possível a eliminação de todo e qualquer tipo de excludência ou marginalização. Para uma efetiva ação cidadã da universidade julgou-se imprescindível a efetiva difusão dos saberes nela produzidos, de modo que as populações, cujos problemas tomam-se objeto da pesquisa acadêmica, possam ser consideradas sujeito deste conhecimento, tendo assim, direito às

informações resultantes das pesquisas. Isto significa colocar o cidadão como beneficiário e usuário da produção acadêmica. Ou, de outra forma, a cidadania somente seria possível na medida em que os problemas sociais estivessem refletidos nas salas de aula, nas oficinas, nos laboratórios, enfim, em todas as atividades internas e externas da universidade.

Este VIII Encontro assumiu a posição de uma universidade voltada aos interesses e necessidades da maioria da população. Retomou com veemência as diretrizes básicas da política de extensão, iniciada em 1987, reafirmando que: a ciência e a tecnologia devem firmar-se nas prioridades regionais e locais do país; a universidade deve estar receptiva aos problemas/necessidades dos grupos sociais com os quais se liga, ou com as questões inerentes às suas funções (ensino, pesquisa e extensão); deve a universidade integrar-se com todas as iniciativas que buscam a superação das desigualdades e da exclusão; as ações acadêmicas das universidades devem dirigir-se para a maioria da população, que se acha excluída dos direitos e da cidadania, em especial as atividades de extensão.

Embora tenha por parte do Fórum o reconhecimento de programas e projetos que colocam a universidade numa posição de vanguarda para a resolução dos muitos problemas sociais, o encontro denunciou que a falta de sistematização dessas atividades talvez ofereça um quadro incompleto para que se perceba o efetivo engajamento da Universidade Pública Brasileira na compreensão e transformação das condições atuais da vida brasileira. Com este reconhecimento sentia-se necessário fortalecer a institucionalização das atividades de extensão e das atividades de avaliação, constatando a caracterização das diversas experiências já realizadas na IES.

Ainda neste encontro foram formuladas algumas orientações para o exame da situação da institucionalização do programa de Fomento. As questões referiam-se às formas de manutenção e fortalecimento do Programa, via consolidação de recursos, com rubrica orçamentária própria do MEC. Estas diretrizes serviriam para fortalecer os trabalhos do Comitê Assessor do Programa, responsável pela avaliação dos projetos nas IES, analisando o perfil da extensão de cada IES, incluindo análises quanto ao impacto dos recursos orçamentários junto às atividades, contribuindo, inclusive, para um trabalho de orientação quanto à elaboração de novas linhas de Fomento a essas atividades nas esferas federal, estadual e municipal.

Esta forma de atuação do Comitê Assessor embasou a elaboração do Programa de Fomento à Extensão Universitária — 1995, encaminhado pelo SESu/MEC, às Instituições de Ensino Superior, em novembro de 1994, estruturado em duas linhas de ações para o financiamento da extensão, assim dimensionadas:

Linha 1 — "Articulação da Universidade com a Sociedade". Financiamento oriundo dos recursos da SESu/MEC, abrangendo cursos de capacitação e treinamento, assessorias técnico-administrativas, estágio, práticas curriculares, ações de cultura e arte, ações articuladas com a pesquisa e ações de integração da Universidade com a educação infantil.

Linha 2 — "Integração da Universidade com o Ensino Fundamental". Abrangendo o I e II Graus, jovens e adultos e a educação indígena. O Ensino Especial seria financiado pelos recursos do FNDE/SESu, em consonância com as Políticas Nacionais para a Educação Básica, buscando atender as necessidades dos sistemas de ensino de estados e municípios.

Dentro dessas linhas básicas as propostas poderiam estar referendadas desde a necessidade de capacitação de recursos humanos, estudos e pesquisa, inovações pedagógicas para crescimento do processo ensino-aprendizagem buscando a superação do fracasso escolar, até a cooperação técnica aos Sistemas de Ensino que visasse a implementação de currículos e metodologias.

Com relação às Universidades Confessionais, Comunitárias e Filantrópicas, estas poderiam apresentar suas propostas apenas na Linha II, cabendo às IES Públicas a exclusividade dos recursos da SESu/MEC, em suas ações de integração com a sociedade.

A questão da cidadania, tema central do VIII Encontro, foi vista na forma de que "seria pretensioso e paradoxal particularizar a questão (...) como responsabilidade exclusiva da Extensão Universitária" (Documento Final, 1994).

Portanto, o Fórum fez as seguintes recomendações que pudessem orientar as ações nesta área específica:

1 o engajamento das universidades na luta pela cidadania plena através da efetiva articulação com instituições e organismos da sociedade brasileira, sociedade civil e política, igualmente

comprometida com as transformações do quadro de exclusão vigentes;

2 a atuação junto ao sistema de ensino público como uma das diretrizes prioritárias para o fortalecimento da educação básica através de contribuições técnico-científicas e colaboração na construção e difusão dos valores da cidadania;

3 a ação cidadã da universidade implicando repensar as suas relações internas à luz dos valores da cidadania, estimulando processos que visem a eliminar as distorções que persistem em seus quadros.

Pelo exposto, pode-se acentuar a grande atuação deste Fórum na busca da garantia dos mecanismos institucionais, para a continuidade do Programa de Fomento à Extensão e a ampliação das áreas extensionistas, oportunizando sua institucionalização como prática acadêmica no interior das IES.

Em 1995, com Fernando Henrique Cardoso, as propostas neoliberais são fortalecidas e são elaboradas várias políticas na área da saúde, da administração pública e da educação.

No âmbito da educação as políticas enfatizaram: prioridade para o ensino obrigatório de I Grau, a valorização da escola e a sua autonomia, modernização gerencial do ensino, utilização e divulgação de modernas tecnologias educacionais, a progressiva atuação do MEC, tido como capaz de gerenciar e acompanhar as políticas públicas na área da educação e ainda como órgão articulador destas políticas no nível federal, estadual e municipal.

Repetindo a antiga afirmativa de que a razão de ser da universidade está em ser "elemento estratégico do desenvolvimento nacional", o IX Encontro Nacional de Extensão", realizado em Fortaleza/CE, elege como tema "A articulação da Extensão Universitária com os Projetos Estratégicos de Desenvolvimentos Regionais e Nacionais".

As definições finais acentuam a convicção de que a universidade pública deveria se "envolver crítica e objetivamente na definição das políticas públicas e que dessem conta das demandas das pessoas e da coletividade, colaborando assim para a definição do papel do estado brasileiro", conforme notas no documento final. Neste sentido, foi considerada a diversidade da realidade brasileira, que impõe desafios a serem superados através de práticas articuladoras de caráter coletivo. Portanto, o encontro considerou que este envolvimento se daria através das práticas articuladoras de sentido coletivo, com outros Fóruns e com outras instâncias.

Esta análise fundamentou a argumentação de que as universidades deveriam estimular as iniciativas apresentadas na "Carta de Manaus" (CRUB, 1993), através de ações de pesquisa e extensão, voltadas para os problemas relacionados com a miséria e a fome e para a viabilização de formas de auto-sustentação de todos os brasileiros. Assim, implicitamente, aceitou-se a participação das IES públicas no Projeto Universidade Solidária, embora oficialmente o Fórum não tenha recebido nenhum convite para debater o referido Projeto.

O documento, "Perfil da Extensão Universitária", elaborado no final de 1994, foi discutido neste Encontro. Chegou-se à conclusão de que, apesar das diretrizes políticas terem sido tratadas desde o I Encontro, na prática existiam alguns desvios e dificuldades de implementação.

Dentre os temas novamente suscitados, a prestação de serviços, a assistência em hospitais universitários, a educação continuada e a questão cultural foram amplamente discutidos com objetivos de definição de políticas implementáveis, tanto do ponto de vista acadêmico, quanto do ponto de vista estratégico. Também a implementação de Banco de Dados assume preocupação central nas discussões, por considerá-lo imprescindível no intercâmbio entre as IES públicas de todo o País.

Finalmente, em termos de uma análise dos documentos finais deste Encontro, a partir das recomendações deste Fórum e dado que já se anunciava uma certa desobrigação do governo para com as universidades, o que é facilmente perceptível é a própria proposta de autonomia tão fortemente defendida pelo MEC.

Neste contexto, há uma generalizada desmobilização de todos os segmentos sociais, de modo específico, a categoria docente, limitações de recursos delimitados na Linha 1 de financiamento e, contrariamente o fortalecimento da Linha 2, deixa transparecer um certo retrocesso da universidade, e do próprio Fórum Nacional de Pró-Reitores, no sentido de construção de uma Instituição de Ensino Superior democrática, articulada e

comprometida com a resolução dos problemas da grande maioria da população brasileira. O que ficou constatado é que as diretrizes políticas trabalhadas desde a criação do Fórum (1987) vía-se deturpada, tendo em vista as ações assistencialistas previstas no Projeto Universidade Solidária, recuperando, embora de maneira não fidedigna, o antigo Projeto Rondon. Tudo isto repercutiu na escolha da temática do X Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, "Por uma Política Nacional de Extensão," realizado em Belém, em abril de 1996. Pela colocação do tema pode-se pressupor que após uma grande período de discussões e tentativas de efetivação de uma política para a extensão, apesar de tudo, a sua inexistência se mostra evidente.

A partir desse contexto, fica claro que a extensão só se concretizará, enquanto prática acadêmica, no momento em que sua proposta de ação global e sua inserção forem discutidas institucionalmente e nos departamentos, definindo as suas linhas de ensino e pesquisa em função das exigências da realidade. É importante ressaltar que "numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e de ensino" (Santos, 1997: 225).

O recorte histórico trabalhado no presente estudo nos indica que há ainda toda uma problemática a ser tematizada e a ser construída. Outros questionamentos emergirão, e isto nos aponta que a extensão tem um potencial rico de se pensar a universidade do ponto de vista da sua vida acadêmica e da sua função social. Esta função será tão mais rica na medida do cumprimento de suas funções.

Referências

ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. (1991). *Extensão Universitária: uma terceira função.* Campinas/SP: FE/Universidade Estadual de Campinas, (Dissertação de Mestrado)

BAIBICH, Tânia Maria (1995). Perfil nacional da extensão universitária nas universidades públicas brasileiras. *Cadernos de Extensão*, Curitiba/PR, v.1, nº 1.

BOTOMÉ, Silvio Paulo (1982). *Extensão universitária no Brasil: a administração de um equívoco.* São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos.

BOTOMÉ, Silvio Paulo (1996). *Pesquisa alienada e Ensino alienante: o equívoco da extensão universitária.* Petrópolis: Vozes.

BRANDÃO, Zaia (org) (1994). *A crise dos paradigmas e a educação.* São Paulo: Cortez.

BRASIL. PRESIDENTE, 1990/1995 (F. Collor) (1991). *Brasil: um projeto de reconstrução nacional.* Brasília/DF.

BUARQUE, Cristovan Ricardo Cavalcante (1991). *O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CARDOSO, Miriam Limoeiro (1989). Educação: Ensino público e gratuito para todos. In F. Whitaker *et alli, Cidadão Constituinte.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CUNHA, Luiz Antonio (1986). *A universidade temporã.* 2 ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CUNHA, Luiz Antonio (1978). *Educação e desenvolvimento social no Brasil.* Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CUNHA, Luiz Antonio (1989). *Qual universidade?* São Paulo: Cortez.

FAGUNDES, José (1986). *Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas.* Campinas: UNICAMP.

FARIA, Dóris Santos de (2000). Extensão Universitária: um quadro para o futuro próximo. *Participação*, Brasília, ano 4, n.7, julho.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro (1996). Impactos da atividade de extensão na universidade. *Utopia & Ação.* Porto Alegre, ano 1, n.2.

FORQUIN, Claude (1993). *Escola e Cultura.* Trad. Guacira L. Louro. Porto Alegre/RS: Artes Médicas.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (1993). *Ata da Comissão Nacional/Comitê Assessor da Extensão Universitária.* Brasília.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Relatórios e Anais dos Encontros Nacionais*, 1987-1996.

FREIRE, Paulo (1988). *Extensão ou comunicação.* 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GARRAFA, Volnei (org.) (1989). *Extensão — a universidade construindo saber e cidadania: relatório de atividades 1987/1988*, Brasília: Ed. da Universidade de Brasília.

GOHN, Maria da Glória (1992). *Sociedade Civil e Educação*, Campinas/SP: Papirus; CEDES: São Paulo; ANDE: ANPEd, (Coletânea CBE).

GURGEL, Roberto Mauro (1986). *Extensão Universitária: comunicação ou domesticação?* São Paulo: Cortez.

LUNA, Sérgio (1992). Prestar serviços ou pesquisar: algumas distinções necessárias. *Universidade e Educação.* Campinas/SP: Papirus.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho (1987). O "movimento dos Pró-Reitores": uma nova dimensão da ação do Conselho de Reitores. *Educação Brasileira*, Ano VIII, n. 18, Brasília, 1. sem.

MAZZILI, Sueli (1996). Notas sobre indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. *Universidade e Sociedade*. São Paulo: ANDES, ano VI, n. 11, p. 4-10.

MEC/SESu (2000). *Plano Nacional de Extensão Universitária-Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Brasília: MEC/SESu.

MOROSINI, Marília (1994). *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez.

REIS, José Hilário dos (1992). A Institucionalização da Extensão. *Educação Brasileira*, v.14, n.28, jan./jun, p.67-81.

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes Rodrigues (1983). *Extensão Universitária: conteúdo ideológico e a prática da dominação*. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP (Dissertação de Mestrado em Educação).

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes Rodrigues (1997). *A Universidade analisada sob o parâmetro da extensão*. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP (Tese de Doutorado em Educação).

SANTOS, Boaventura de Sousa (1995). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

SILVA, Tomaz Tadeu de (1993). *Teoria crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas.

SOUZA, Ana Luiza Lima (2000). *A história da extensão universitária*. Campinas, SP: Alínea.

XXIV CONAD (1992). *Textos e Propostas*.

VIEIRA, Sofia Lerche (1980). *Universidade Federal nos anos 80: o jogo da política educacional*. São Paulo, PUC (Tese de Doutorado).

VISITING HISTORY — 1980-1995: THE UNIVERSITY EXTENSION PROGRAMME IN THE PERSPECTIVE OF THE NATIONAL FORUM OF 'PRÓ-REITORES' OF BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITIES

Abstract

The work analyses the extension programme that has been carried out since 1980 in forums of Pró-Reitors for extension programme of the brazilian public universities. At the present time, the extension programme is a challenge for the institution in the sense that principles shoud be established to guide the process. The forum considers that extension programmes are part of the academic work, which is to be understood as an organic and continuos process. From this stand point, extension programmes turn to be understood as an educative, cultural, tecnical, cientific process, articulating teaching and research in an integrated way and, also garantying the relationship that promotes changes between university and society.

EN EXAMINANT L'HISTOIRE — 1980-1995: EXTENSION UNIVERSITAIRE DANS LA PERSPECTIVE DU FORUM NATIONAL DE PRO-RECTEURS DES ÜNIVERSITÉS PUBLIQUES BRÉSILIENNES

Résumé

Ce travail analyse l'extension comme faisant partie des discussions des Forum de Pro-Recteurs des Universités Publiques Brésiliennes, dès 1980. Actuellement, les activités d'extension représentent un défi pour les universités. Le Forum considère cette activité comme une partie du "faire" académique, lequel doit être compris comme un procès organique et continu. Et, dans cette perspective, l'extension se fait comprendre comme un procès éducatif, technique et scientifique, lequel articule l'enseignement et la recherche de façon indissociable et permet la relation transformatrice entre l'université et la communauté.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Marilúcia de Menezes Rodrigues, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Brasil. E-mail: marilucia@ufu.br

Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 177-196

Tempo, espaço e conhecimento escolar — uma análise

Rosa Maria Hessel Silveira
Universidade Luterana do Brasil e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo
O objetivo do estudo é a apresentação de uma análise de aulas do Ensino Fundamental em escolas públicas brasileiras, inicialmente registradas em vídeo, com o intuito de analisar as formas como o conhecimento escolar é tomado como um objeto em espaço e tempo determinados. Foram feitas análises de fragmentos do discurso em sala de aula de quatro seqüências pedagógicas. Evidenciou-se a acentuada topologização do conhecimento escolar, considerando a escrita da lousa e dos textos em papel, sobre a qual incidia a referência dêitica espacial constante. O conhecimento escolar também se mostrou temporalizado, como uma seqüência a ser percorrida, através das marcas dos tempos verbais, dos dêiticos e marcadores temporais. A temporalização e a espacialização dos conteúdos escolares funcionam como dispositivos de produtividade que situam o sujeito-aluno num dado percurso e falam de sua posição nele, apontando-lhe simultaneamente os objetos dos quais ele deve se apropriar para seu conveniente posicionamento na carreira pedagógica.

1. Introdução

O presente trabalho[1] tem como principal objetivo apresentar uma análise de passagens de aulas observadas e registradas através de vídeo e áudio, análise esta centrada na questão do conhecimento escolar como objeto inscrito em espaço e tempo determinados. Para isso me valerei tanto de análises discursivas de fragmentos do discurso de sala de aula, como de

autores que têm questionado a questão do conhecimento escolar sob uma visão sociológica e cultural (Forquin, 1992; Chervel, 1990) e, mais recentemente, em autores que, inspirados numa visão pós-moderna com forte marca foucaultiana, têm procurado mostrar a força produtiva de subjetividades, força essa colada a práticas cotidianas, às vezes tidas como menores (Gvirtz, 2000; Horst & Narodowski, 1999). Eventualmente, lançarei mão de alguns autores (Edwards & Mercer, 1988) que, tendo estudado o discurso e o chamado currículo escolar em ação, o enfocaram sob o entendimento da primazia da cognição e/ou da interação — diferentemente do paradigma por mim adotado. Entretanto, é possível lançar pontes entre suas reflexões e as aqui tecidas, num movimento que intenta arredar um pouco a questão da incomensurabilidade de paradigmas teóricos.

Para organizar o presente texto, procurarei sinteticamente caracterizar o material empírico que serviu de corpus de análise, tecer algumas considerações sobre o estudo do espaço e tempo escolares, passando à análise de algumas passagens, para concluir sobre a reificação do conteúdo escolar como objeto temporalizado e espacializado (topologizado).

2. Os objetos de análise e alguns esclarecimentos prévios

Os exemplos que aqui trarei como ilustrativos da análise pretendida foram retirados de um corpus de pesquisa maior, centrada no estudo do discurso de sala de aula. Os dados foram coletados através de gravação em áudio e vídeo de seqüências de aulas centradas em torno de uma determinada atividade pedagógica; tais seqüências, em número de quatro, referem-se a aulas de Ciências, Geografia e História, que ocorreram em escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro, especificamente na faixa de 6ª a 8ª série.

Todas as professoras, esclarecidos os objetivos da pesquisa, permitiram essas gravações, guardado o seu necessário anonimato, e, após a gravação das mesmas, foi realizada a transcrição da corrente dominante de discurso em sala de aula, contando com a assistência aos vídeos, a audição das fitas de áudio e as anotações da pesquisadora, presente em todas as aulas. As transcrições seguem um sistema bastante simplificado, registrando-se as pausas e as inevitáveis incompreensões de palavras ou trechos, vindo

em anexo tal sistema (Anexo 1). Cabe esclarecer que trago tais passagens não como fatos excepcionais a serem analisados e criticados, mas como trechos exemplares de economias discursivas bastante freqüentes no espaço escolar, neste nível de ensino[2]. Sendo ou tendo sido professoras do Ensino Fundamental brasileiro, podemos reconhecer nossos discursos habituais nas falas dessas professoras; a circunstância de as utilizarmos se deve ao seu registro e, neste sentido, a uma fixação que se diferencia da reconstrução da memória, freqüentemente incitada a narrar o que é julgado "importante" no currículo escolar (estratégias, objetivos, materiais...) e pouco provocada a relembrar o detalhe, a fala pontual, o jogo vivo da interlocução, que, nas teorias mais pedagógicas mais tradicionais, ficava relegado ao campo do improviso, do desimportante, do secundário.

3. No espaço e no tempo — o conhecimento-objeto

Deslocando-se do interesse pelos conteúdos, pelo "ensinado", pelas técnicas e estratégias, a questão do espaço e do tempo escolar — principalmente a partir da influência foucaultiana — tem atraído a reflexão dos curriculistas e analistas educacionais. Nessa vertente de estudos, Veiga-Neto (2000, p. 10) se debruça sobre algumas "técnicas espaço-temporais que funcionam na escola, e que tomam o corpo da criança com o objetivo de torná-lo dócil", focalizando formas como o espaço escolar distribui e regula os corpos dos/das alunos/as e formas como o tempo escolar, em sua seriação e divisão, também submete tais corpos. Já em obra organizada por Gvirtz (2000), vários trabalhos se dedicam a destrinchar disciplinas, normas e rituais escolares, estreitamente relacionados com questões "micropolíticas", assim como a estudar o caráter produtivo do cotidiano escolar, de suas regras — escritas ou não, da organização que nele se faz. Horst e Narodowski (1999), a partir da interpretação de um *slogan* proferido por diretor de escola argentina — *Orden y disciplina son el alma de la escuela* — centram-se na análise de dispositivos de poder na escola, verificando seu funcionamento tanto na questão do uso do tempo, quanto no do espaço escolar. Para o autor (mas não apenas para ele), o uso do tempo escolar é pautado e controlado para que se tome um "tempo produtivo", assim como o espaço escolar também se configura como uma "instituição de seqüestro", categoria foucaultiana. De forma sucinta, poder-se-ia dizer que tais estudos vêm

sobretudo marcando a dimensão produtiva do tempo e do espaço escolares, não mais vistos como simples referências de um cenário, de um quando e onde determinadas atividades escolares acontecem/aconteceram, mas como instâncias que produzem sujeitos, que apontam posições, lugares, disposições e atividades para corpos e mentes dos/das alunos/as.

O presente estudo se afasta ligeiramente desses últimos, na medida em que focalizará especificamente a questão da inscrição do conhecimento escolar em referenciais de tempo e espaço, inscrição essa que é feita pelo próprio discurso, através de uma série de estratégias textuais. É evidente que a essa reificação do conhecimento estão ligadas determinadas representações de sujeito-aluno, sujeito-professor, mas apenas abordarei sucintamente essa dimensão.

Um esclarecimento inicial se faz necessário: nas seqüências gravadas, identifiquei, com uma funcionalidade puramente analítica, alguns "suportes de locução" do discurso de sala de aula. Registrei, assim, como suportes de locução:

a fala do professor — seguramente o suporte mais evidente nas aulas gravadas,

a fala do aluno — suporte menos importante em termos de freqüência na corrente principal do discurso,

o texto escrito — compreendendo textos de livros didáticos, outros livros de consulta escolar, polígrafos, exercícios mimeografados,

a lousa — antigo "objeto didático", espécie de dublê freqüente da fala do professor, receptáculo e suporte duradouro de vozes filtradas dos alunos, e

a escrita dos alunos, entendida apenas como reprodutora e cumpridora das tarefas escolares[3].

Ao referir tais suportes, deixo claro o fato de que os considerei apenas quando presentes no que se poderia chamar de "corrente principal do discurso", ou seja, o discurso que se considera como a "aula propriamente dita"; tal corrente, quando transita pela oralidade, se caracteriza pelo tom de voz alto (ou pretensamente elevado, quando se trata de intervenções de alunos) e, no caso da professora, por ela se dirigir a todos os alunos em geral ou a um em particular, mas, mesmo nesse caso, objetivando tornar pública a interlocução específica[4].

Iniciemos pela análise de algumas passagens das quatro seqüências, cujas professoras serão identificadas doravante por P1, P2, P3 e P4. No primeiro caso — que será o mais extensivamente utilizado, por ser aquele em que as marcas de inscrição temporal e topológica do conhecimento são mais claras, trata-se de um conjunto de aulas em que a professora de Ciências, em uma turma de 8ª série, desenvolve o conteúdo *ligações químicas*, contando com o recurso intercalado de vários suportes de enunciação: sua própria fala, a fala dos alunos — constantemente interpelados pelas perguntas ou afirmações incompletas da professora[5], a escrita na lousa e a escrita do texto (prova, polígrafo, Tabela Periódica). No segundo caso, trata-se de uma seqüência de aulas de Geografia (da 7ª série) em que a professora propõe para os alunos uma pesquisa individual sobre países da América, a ser realizada na biblioteca escolar, para posterior apresentação aos colegas. O terceiro caso consiste de uma seqüência de aulas de História em 7ª série, em que a professora inicialmente desenvolve aspectos da organização social, econômica e cultural da Idade Média, para solicitar posteriormente aos alunos a realização de trabalho em grupo sobre tópicos do conteúdo, com posterior apresentação. Também de uma 7ª série da disciplina de História, em outra escola, foi gravada a seqüência 4, em que se desenvolve a História da Grécia, em aulas inicialmente expositivo-dialogadas, para se proceder, após, à preparação e realização de um júri simulado, pelos alunos, colocando-se em julgamento qual seria a melhor cidade-estado grega para se morar: Atenas ou Esparta.

De que diferentes formas o conhecimento escolar, o conteúdo é espacializado, é tomado objeto localizável num espaço?

Verifiquemos, inicialmente, o papel da lousa. Na seqüência 1, a professora ora copia na lousa enunciados de questões a serem corrigidas, ora escreve símbolos ou termos químicos, seguidos de definições ou outras observações que ela quer destacar; uma vez algo registrado na lousa, ela solicita a manifestação deste "discurso", ora pelo emprego dos dêiticos[6]: "Ó, aqui ó", acompanhados de gestos, como apontar, freqüentemente seguido pela releitura da fórmula na lousa, ora, ainda, pela simples colocação da mão sobre um registro da mesma em relação ao qual ela quer chamar a atenção.

A mão — no gesto dêitico de apontar — solicita a locução conjunta ou individual dos alunos apoiada no dado escrito na lousa. De certa forma, esta

se torna uma fonte permanente de citação — substancializa, reifica e dignifica certas passagens. A lousa é o lugar do "conhecimento", o lugar do "conteúdo", já que, parece, nela não se escrevem coisas erradas. E é por isso que, no esforço contínuo de provocar na sala de aula uma corrente de discurso de conhecimento — correto e controlado —, a professora por vezes faz uma pergunta oral e aponta na lousa o registro escrito que constitui ou dá pistas para a resposta correta, indicando claramente, para os alunos, o que dizer. Registrem-se, ainda, os prolongados períodos de tempo em que a professora fala com a mão sobre o quadro, num gesto de invocação, de con-vocação: efetivamente, a função *co-enunciativa* da lousa em alguns tipos de aulas, em especial naquelas que lançam mão de fórmulas e outros tipos de representação gráfica, parece ter sido ignorada ou julgada menor em muitos estudos sobre sala de aula. Ou se pensa que, por estarmos na era da Informática, não se usam mais lousas nas numerosas salas de aula das escolas públicas brasileiras?

Mas não só a lousa contribui para a espacialização e topologização do conhecimento escolar, já que os textos no papel também são apropriados para tal função e isso foi registrado nas seqüências gravadas de aulas. Geralmente atualizados (no sentido de "tornados atuais", como realização de uma potencialidade) pela leitura da professora, os textos (polígrafos, Tabela Periódica) estiveram, nas aulas das seqüências 1 e 4, também servindo a esta dimensão. No caso de textos multicopiados, é possível supor que uma das principais funções dele e de seus congêneres, em inumeráveis salas de aula, seja a de organizar, previamente, o discurso do conteúdo, eximindo o professor dessa tarefa de pré-organização discursiva ou mesmo da organização no momento, sempre mais difícil em se tratando de linguagem oral. Ainda que preenchendo esta função imediata, não deixam tais materiais de contribuir para a "coisificação" dos conteúdos escolares. Assim, os textos escritos (nas aulas observadas) funcionam como enunciadores da própria voz do conhecimento — de certa forma não distinta da do professor, trazida apenas num outro suporte — a escrita — que lhe possibilitará a utilização com outras funções (inscritas na própria história da escrita: auxílio à memória, recurso organizativo, etc.). Não por acaso geralmente tais textos policopiados não traziam (como costumeiramente não trazem) nome de autor, já que, nas regras do jogo pedagógico do conhecimento, ao menos do ensino

fundamental brasileiro, o texto escrito "está" na voz do conhecimento, na voz da verdade e... a verdade não precisa ser atribuída a tal ou qual autor...

Outro não menos importante suporte de enunciação na seqüência 1 foi constituído pela *Tabela Periódica dos Elementos*. Espécie de Tábua da Lei mosaica, infalível, a Tabela é freqüentemente apontada pela professora como o recurso do qual os alunos devem se valer para buscar as informações que lhes permitirão entrar na voz do conhecimento, e neste sentido, a referência aos elementos do seu espaço é constante:

P — Pessoal, olha aqui, oh! Cê A. Número atômico da CÊ A.
Al1 — Vinte.
P — Vinte, não é?
Al2 — Por que vinte, professora?
Al3 — Porque é vinte.
P — Porque na tabela periódica consta como vinte, né?

Também na seqüência 4, a professora se vale da reificação do conhecimento na lousa — auxiliar eficaz como vitrine não-efêmera do conhecimento válido — e no mapa. Especificamente quanto à lousa, nunca é demais relembrar qual a relação que se estabelece entre ela e as respostas dadas pelos alunos em resposta à provocação da professora. Nessa seqüência, especificamente, quando a professora questiona os alunos e obtém várias respostas diferenciadas, registra-as com as modificações e elisões que servem à identificação mais próxima do "conteúdo" pretendido. As normas implícitas desta prática pedagógica já são de tal modo conhecidas pelos alunos, que, ao verem sua resposta não ser registrada na lousa, ou a repetem — na esperança de que sua inaudibilidade tenha sido o fator de seu alijamento — ou, simplesmente, silenciam sem protestos, entendendo que sua resposta não estava de acordo com o conteúdo escolar.

Registre-se, porém, que não foi em todas as aulas gravadas que o conteúdo, o conhecimento escolar recebeu marcas evidentes de topologização. No caso da seqüência 3, em que a voz da professora exerce um papel predominante, não diretamente amparada em um suporte escrito definido (lousa, polígrafo, livro único), o enquadramento do conhecimento no espaço não foi feito de forma insistente, mas eventual. Isso ocorreu nas vezes em que a professora trabalhou com um mapa — a ser colorido por todos — e em outra passagem em que, tendo desenhado um retângulo no quadro para representar o Império Romano, o usou para discutir o conceito de "bárbaros".

Entretanto, dessa seqüência, outro episódio nos remete para um embate entre a voz falada da professora e a escrita do livro, consultado por uma aluna que estava, naquele momento, apresentando um trabalho sobre a questão dos servos na Idade Média.

> P — Tu estás me dizendo que domingo pra descanso nem sempre era descanso.
> Al — Sim, como diz hoje pobre quando descansa carrega pedra. Eles, então, não tinham descanso. Também eles eram escravos. Eles foram escravos e agora são servos, não é? É isso?
> P — Não, eles são QUASE escravos.
> Al — Sim, mas...
> P — [Eles são servos]
> Al — [Não é assim como antes]. Professora, eu li. Antes, eles eram escravos, depois (ininl.)
> P — (ininl.)
> Al — Sim, psora, tá aqui, oh, eu li.
> P — Em outras épocas nós temos escravos. Agora nós temos só servos. A Idade Média não tem escravos, tá ?
> Al — Sim, mas oh ! (Lê no livro) *Os servos não eram [escravos]*
> P — [Isso !]

Ao dizer "eu li", "tá aqui, oh, eu li", a aluna refere o aval legitimador do livro — é o conhecimento letrado e concreto — e ousa se contrapor à voz, apenas oralizada, da professora[7].

Vimos, assim, através de exemplos pinçados das seqüências, evidências da espacialização do conteúdo. Concretizado na representação da lousa ou dos documentos escritos (prova, polígrafo, Tabela de Elementos), o conhecimento, ou seus tópicos, é coisificado e pode ser "localizado" e é principalmente sobre essa representação gráfica que se trabalha. Em função disso e do fato de os interlocutores estarem partilhando da mesma situação espacio-temporal, criam-se as condições para o uso dos dêiticos de lugar. E eles abundam, em referência à lousa, em referência aos diversos suportes de papel: "Acompanhem *este* primeiro exemplo que tem *aí*", "Pessoal, olhem *aqui*, oh! (...) *Essas* duas *aqui* e *essas* duas *aqui*?".

Em algumas seqüências (e em quantas outras aulas com conhecimentos comummente estudados através de textos e representações gráficas?), a presença dos dêiticos de lugar é tão significativa que dificultaria a inteligibilidade do discurso do professor, se ouvido fora do contexto de situação (corresponderia à sempre citada situação de ouvirmos [com dificuldade de compreensão] uma conversa situacionalmente ancorada, através de uma parede ou muro).

Assim como é inscrito no espaço, o conhecimento também é inscrito no tempo e esse tempo, conforme Veiga-Neto (2000, p. 16), é

> o tempo a que o corpo se submete (...) também fracionado, fragmentado, microscopizado. No âmbito escolar e microscópico, isso é feito de uma maneira muito eficiente pelos horários os quais, além da repartição, ainda possibilitam tanto o controle minucioso e sem desperdícios sobre as ações quanto a repetição cíclica dessas ações. Ainda no âmbito escolar, mas agora considerando as grandes durações, isso é feito principalmente pela seriação. Numa escala intermediária, está a programação semanal ou mensal, cuja materialidade mais gritante se dá na agenda, esse cronograma que, espacializando o tempo, tanto nos coloca quanto permite que coloquemos as crianças, desde cedo, num duplo aprisionamento.

Já que lidamos com a sala de aula e seus dispositivos, o fracionamento e a fragmentação serão menores. Vejamos alguns exemplos dessa inscrição e começo com um primeiro:

> P1 — Na próxima prova/e a partir de agora, vocês não precisam fazer a distribuição, porque vocês aprenderam então a localizar os elementos no # /aonde?

O uso do leque de tempos verbais, marcando uma distribuição de anterioridade, simultaneidade e posterioridade das atividades em relação ao momento da enunciação, distribuição essa feita pela professora no exemplo, aponta a temporalização. Mas vejamos mais exemplos:

> (1) O primeiro exemplo nós tínhamos feito. Eu tinha pedido.
> (2) Quem é que não estava entendendo? Quem que não estava entendendo vai aproveitar aqui agora (...)
> (3) Pessoal, vocês estão muito devagar, oh! Polígrafo, oh, tinha sido avisado há muitos dias, o dia que eu precisaria, e polígrafo tem ali com a Andréia, a preço assim de banana.
> (4) Eu vou começar a dar exemplos pra vocês que vocês vão ter/deverão aprender a jogar com o número de átomos.
> (5) Nada de agrupar as bolinhas. Não é que esteja errado, mas depois, quando a gente vai ver ligação química, a gente vai ver por quê.
> (6) Acompanhem este primeiro exemplo que tem aí.
> (7) O que foi visto na correção da outra, né, porque isso aqui é considerado matéria nova, não é? {Questionada por um aluno sobre a prova de recuperação}
> (8) P — Pessoal, ali oh! Eu tinha pedido (3'), né? No polígrafo, página dois, né? Aqueles exercícios pra fazer em casa, tá?

Al1 — Oh, professora.
P — Levante a mão quem fez fez em CA-SA?
Al2.— NIN-GUÉM. {risos}
Al3 — Isto é INCRÍVEL! {Mais risos}
(9) P — As mulheres estão na frente, oh! Já tem três aqui, oh! (...) Eu estou conferindo pelo relógio, tá? Vocês ainda têm chance.

Esta coletânea de exemplos tem — neste momento — a função principal de exibir diferentes formas como a voz da professora constitui um discurso organizador, classificador, fracionador das atividades-conteúdos no tempo. Ela refere o passado (1 e 8), determina as atividades do presente (2), manifesta intenções e prognósticos para o futuro (4 e 5). Há uma ordenação de atividades que sinaliza uma ordenação de conhecimento: usam-se numerais ordinais (o "primeiro", em 6), recapitulam-se trajetos (3), classifica-se o que é "novo" e o que é "velho" (7), faz-se advertência sobre o ritmo (3) e, inclusive, pode-se simular campeonatos (9; velha estratégia para "animar" as aulas, etc).

Registre-se que a noção de ritmo só tem sentido na intersecção entre frações de tempo e realização de atividades, tarefas. Também a dicotomia "velho" x "novo", já tão naturalizada no contexto escolar, só pode ser entendida na medida em que o conhecimento, o conteúdo é temporalizado: conhecimento "velho" é o conteúdo já visto dentro desse percurso obrigatório do currículo escolar; conhecimento "novo" é "novo" para aqueles alunos que estão entrando naquela fase do percurso. E, se se trata de um percurso, nada mais lógico que isso também venha marcado pelo uso de verbos de ação adequados para a ação representada dos alunos (os exemplos abaixo também foram retirados da seqüência 1):

(1) Vamos ver em primeiro lugar esta ligação iônica, tá? *Acompanhem* este primeiro exemplo que tem aí.
(2) Estamos *vendo* assim/estamos vendo/casos isolados. Até aqui. Todo mundo (inint) acabamos de *revisar*, né, Patrícia?
(3) Só tem um elétron, número atômico um, né? ... Se dá aquele elétron, *lembram*, né? Nós falamos aquele/outro dia.

Em síntese: os/alunos/as são sujeitos que "acompanham" (a idéia de progressividade temporal está presente), "revisam" ("vêem de novo", repetem algo já feito), "lembram" (trazem de um passado para o presente...).

Uma rápida vista de olhos nos exemplos semeados nas páginas anteriores ou, quem sabe, uma simples introspecção em nossa memória de alunos/professores, nos mostraria a força com que a necessidade de "organizar o conteúdo", de "quadricular" o tempo, para torná-lo produtivo, povoa o *habitus* escolar: "já fizemos X, hoje faremos Y, para na semana que vem, no próximo bimestre, no outro ano, no 2º grau, no vestibular, no curso superior... podermos estudar Z..." se inscreve como um imperativo dessa formação discursiva.

Mas é preciso observar que se, como conteúdo escolar, o conhecimento é cronologizado, como conteúdo dito, é absoluto: não encontrei, nas seqüências gravadas, qualquer modalização de tempo ou lugar às proposições colocadas. É a verdade que se fala, é a verdade que deve ser "olhada", "concluída"... inferida como lógica.

P1 — Pessoal, olhem aqui, oh! Que que vocês observam em relação às cargas elétricas desses dois (inint) ? Essas duas aqui... e essas duas aqui... Que que dá pra gente chegar à conclusão aqui? Que conclusão podemos chegar? Em relação ao número de cargas elétricas?

Também em outras seqüências, a questão da distribuição temporal, do ritmo é enfatizada, como se vê na voz da professora 2.

P2 — Olha aqui, oh! Nós temos uma coisa a fazer não há muito tempo pra perder. Aquele trabalho sobre a qualidade de vida na Europa, tem gente que não en-tre-gou.

O "prazo" torna-se, assim, um parâmetro importante na temporalização do conteúdo escolar; se se afrouxaram os requisitos de excelência para os novos parâmetros da avaliação educativa (isto é, reconheça-se qualquer produto, contanto que tenha havido processo), os requisitos temporais parecem ter subsistido (como sinal de responsabilidade, cumprimento, civilidade). E, sem dúvida, a quadriculação de que acima se falava persiste, como se pode ver no pitoresco episódio abaixo, quando um aluno, em conversa com a professora, comunica-lhe sua escolha temática para o trabalho:

Al1 — Ah, vou fazer do Brasil. Qual é o livro que pega do Brasil ?
P — Que que tá fazendo ?
Al1 — Brasil. Claro, do Brasil é mais fácil, né, psora? Do Brasil que eu vou saber explicar mais. Do Brasil é mais fácil porque eu sei o que acontece no meu país, daí vou saber explicar mais facilmente... cultura: não sei... vou ver ali, né?

Mas... daí vou tirar alguma base, já sei alguma coisa, né, aí já emendo.
P2 — É que o Brasil não entra neste trabalho.
Al1 — Como é que não entra ?
P — Não. Brasil não entra. Brasil é na 6ª série.

Neste episódio, um aluno desavisado (possivelmente atrasado) tem uma idéia que julga ser brilhante: apresentar algo sobre o Brasil, sua pátria, e justifica-a de maneira que lhe parece lógica — é um assunto que ele conhece, em que poderia unir a pesquisa nos livros com um conhecimento mais vivido. Mas a professora, que, em outros momentos, costuma se amparar em raciocínios também "lógicos", deverá repetir-lhe a regra: "Brasil não entra". Coisificado, o conhecimento escolar — metonimicamente referido como "Brasil" — é colocado na compartimentação temporal necessária: não faz parte dessa quadrícula temporal.

Na própria voz dessa professora, o estudo do aluno é visto repetidamente como "corrida", "currículo", "percurso":

P 2 — Vocês tão entrando por um caminho perigoso, minha gente.
Al — Cheio de buracos, né, psora?

Efetivamente, a voz de todas as professoras observadas rege a divisão temporal das atividades e dos conteúdos, nas seqüências analisadas. Assim, a professora da seqüência 3 se manifesta numa passagem:

P3 — A gente vai fazer um trabalho que / a gente não, vocês vão fazer um trabalho de apresentar/ que vocês vão elaborar hoje, tá, e apresentar quarta e quinta da semana que vem, tá? (...) Nós vamos dividir o conteúdo... aproveitar o conteúdo em... em duas partes. Os grupos vão fazer o mesmo tipo de trabalho e depois vão apresentar, aqui na frente. Vão dar aula, vão dar aula explicando a matéria.

Observe-se o uso dos dêiticos temporais, das referências de distribuição cronológica e do tempo verbal futuro, determinando o trajeto projetado. Se o conhecimento escolar aparece como um percurso de atividades/conteúdos distribuídos no tempo, a interferência da professora se faz no sentido de apontar reiteradamente para a posição do/da aluno/a nesse percurso e a necessidade de nele se situar (seqüência 4):

P4 — O que começou desde a fundação de Roma: a luta entre patrícios e plebeus... Vocês ainda se lembram de alguma coisa sobre isso? (3') Nem dos casamentos?

O *topos* da recordação é, então, freqüente, como acima apontei:

P4 — Vocês estão *lembrados* que que é uma monarquia ?
Als — (murmúrios)
P — O Brasil não teve monarquia ?
Al1 — É onde o país é governado por reis.
(...)
P — Na época de D. Pedro. Qual D.Pedro ?
Al1 — Pri[meiro]
P — [Primei]ro e Segundo, né? Nós estudamos no ano passado monarquia.

Com alguma freqüência, temos também uma encenação, por parte da professora, de um diálogo hipotético entre alunos e professora; isso ocorreu em duas seqüências, em que mais uma vez se fixam pontos temporais de referência:

P 2 — Quando é que vocês vão me trazer? A-ma-nhã também. É de grupo? É de grupo.
P4 — Tem nos livros? Tem. Tem que ler? Tem. Dá trabalho? Dá trabalho. Tem que pesquisar. E no dia do debate, como é que vai ser? Nós vamos estar frente a frente.

Estudiosos do conhecimento escolar, advindos da Sociologia da Educação, já vêm enfatizando o caráter não essencialista, não técnico dos conteúdos pedagógicos, percorrendo as nuances de tal conhecimento. Assim, Forquin (1992, p. 5) já observava:

> É evidente, por exemplo, que os saberes escolares são fortemente marcados pelo modo propriamente escolar de escansão do tempo, a organização dos estudos por anos e a repartição das atividades no interior do ano, a duração dada às seqüências de curso, o ritmo de exercícios e de controles, etc.

E prossegue o autor enfatizando que, desta necessidade funcional da didatização, decorreriam alguns traços morfológicos e estilísticos que se colam a muitos saberes escolares, entre os quais citam-se a *preocupação da progressividade* e a *pesquisa da concretização* (p. 34). De certa forma, esta é a mesma direção da análise de Chervel (1990), ao historiar as disciplinas escolares, ainda que o autor conceda ao "público escolar" um papel preeminente na constituição de tais disciplinas. Para o autor, a função da escola, "professores e alunos confundidos", é construir o "ensinável", que inclui uma "linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória" (p. 200). E, ao lado das simplificações, esquematizações, traduções em "jargão escolar", etc... que a sociologia do

currículo já apontou como elementos do conhecimento escolar (transposição didática), certamente se poderia incluir a topologização e a temporalização desse conhecimento.

4. Reflexões à guisa de final

Embora ainda seja visto, em muitas instâncias da mídia, dos próprios círculos pedagógicos e do conhecimento cotidiano, como universal e atemporal, o conhecimento escolar é arbitrário e convencional e está profundamente enraizado nas lutas de saber-poder de diferentes grupos, discursos e epistemes. Mas, mais do que isso, ele é tornado um objeto demarcado num tempo definido e segmentado por inscrição em espaços; sua espacialização é, em grande parte, decorrência da primazia do escrito na instituição escolar. A escrita, ao situar a linguagem num espaço bidimensional, possibilitou sua espacialização e sua reificação, e a escola moderna se fundou solidamente sobre esse atributo. Podemos, nesse sentido, relembrar Bowers (apud McLaren, 1991, p. 62):

> Na medida em que o processo de compartilhar a realidade do currículo depende da linguagem escrita, há uma maior tendência para a reificação do que se a socialização fosse inteiramente dependente da comunicação interpessoal.

Efetivamente, é a escrita que possibilita o uso dos dêíticos espaciais (este, esse, lá, aqui), os quais contribuem significativamente para a imagem do conhecimento escolar como objeto concreto e sensível, representação que emerge no enunciado sempre recorrente nas salas de aula (e também ouvido nas seqüências que gravamos): *É pra copiar, psora?* Tudo aponta para que a valorização e o apego à "cópia" — que, do lado dos/das alunos/as, indica apenas sua subjetivação frente ao disciplinamento e normatização escolar — se relacionem à necessária representação do conteúdo escolar como um objeto topologizável e visível (a cópia torna os conteúdos visíveis, concretos). Em todas as preparações de trabalhos em grupos observadas nas seqüências, pôde-se observar a busca da cópia, mesmo sem o comando direto do professor (seria o caso de tecnologias já interiorizadas pelos alunos?) e sem uma necessidade intrínseca da atividade. Neste sentido, o conhecimento tem — até — tamanho.

Derek e Edwards (1988, p. 84) observam que freqüentemente se ouvem asseverações de que o conhecimento escolar transcende os limites estritos de espaço e tempo, focalizando conhecimentos e acontecimentos remotos nas duas dimensões, consistindo em um discurso abstrato e deslocado. Contrariamente a essa impressão primeira, observam os autores, a partir de sua análise do discurso em sala de aula, tal discurso é estritamente vinculado ao contexto em que ocorre, e inscrito em uma continuidade de conhecimento. Ainda que enfatizem a questão cognitiva e analisem tais características do discurso pedagógico na perspectiva da compreensão professor-alunos, tais conclusões podem ser vistas como confluindo com a topologização e temporalização do conteúdo escolar, que ora investigamos.

Nas seqüências analisadas — em conformidade com inúmeros outros trabalhos mais recentes sobre o conhecimento escolar — não há espaço para uma relativização dos conteúdos, dos conhecimentos ensinados, salvo uma ou outra exceção; ele se apresenta como *verdade*, sem referência às marcas de sua constituição e/ou legitimação. Reveste-se então das contingências da vida escolar — torna-se objeto, coisa, situada no tempo (*como vimos na aula passada... Brasil é na 6a. série...*) e no espaço da representação escrita — no texto, no caderno do aluno ou na lousa (daí toda a topologização). E é, sempre, objeto do "ver" — *nós já vimos, vamos ver...* Conhecimentos escolares devem ser "vistos", num uso lingüístico em que o "ver" parece só poder ser usado com o sujeito gramatical "nós", em que se incorpora o professor; os/as alunos/as não "vêem" sozinhos os conteúdos... podem, apenas, estudar, preparar trabalhos, resolver exercícios, apresentar trabalhos... Larrosa, em conhecido trabalho no qual examina as experiências pedagógicas que implicam o *ver-se*, afirma (1994, p. 58): *A ótica, o "ver" é uma das formas privilegiadas de metaforização do conhecimento.* Metáfora do conhecer, do saber e do entrar em contacto "intelectual" com uma idéia, uma imagem, um fato, a forma verbal *ver* circula por várias formações discursivas com a desenvoltura de um coringa, mas, no discurso escolar, parece ser atribuída aos alunos apenas quando estes estão sob a tutela dos/das outros/as...

Neste sentido — no matiz temporal de que se reveste, o conhecimento escolar atende a uma das etimologias possíveis da palavra *currículo*, como recorda Veiga-Neto (1996, p. 24): *O termo currículo vem sendo utilizado, nos*

últimos trezentos ou quatrocentos anos, para designar um percurso a ser feito — ou "corrido" — pelo aluno em seus estudos. Nada parece vir tão ao encontro da temporalização dos conteúdos escolares em sala de aula!

Se objetivamos, com este breve estudo, mostrar a topologização e temporalização do conteúdo escolar, não foi nosso intuito aprofundar a constituição do sujeito-aluno que se molda dentro desse enquadramento. Mas, sem dúvida, estamos frente a dispositivos de produtividade que o situam num dado percurso e falam de sua posição nele, apontando-lhe simultaneamente os objetos dos quais ele deve se apropriar ou onde — concretamente — deve buscar os instrumentos para seu conveniente posicionamento.

Notas

1 Trabalho apresentado no GT 13 — Educação Fundamental, na 25ª Reunião Anual da ANPED — 2002, Caxambu, Brasil. Corresponde a uma versão sintetizada e modificada de parte da tese de doutoramento "A polifonia na sala de aula", defendida no PPGEducação — UFRGS, pela autora, sob a orientação da Professora Doutora Marion Bordas.

2 É evidente que, ao restringir as observações a este nível de ensino, apenas lanço mão de uma precaução analítica, uma vez que — como o/a leitor/a poderá observar — muitos dos exemplos aqui trazidos se multiplicam também em outros níveis educacionais. Por outro lado, faz-se mister reconhecer uma certa diversidade de economias discursivas pedagógicas de acordo com as diversas disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Artes...); um estudo dessas economias, que se cruzam, se mesclam, se hibridizam certamente enriqueceria nossa reflexão sobre o espaço da sala de aula como espaço subjetivador.

3 Não ignoramos o quanto o objeto "cadernos escolares" contém outros discursos dos alunos — bilhetinhos, desenhos, letras de músicas, desenhos de significação diversa, etc., mas, na pesquisa realizada, tive acesso apenas à faceta escolarizada de tais cadernos — a faceta do conteúdo escolar.

4 É claro que a existência dessa corrente principal não inibe a ocorrência de inumeráveis outras "correntes" do discurso, mas, como nosso objeto aqui é a questão do "conhecimento" escolar, essas outras correntes serão desconsideradas.

5 Exemplo dessa estratégia, certamente conhecida por nós todos, é a seqüência: P — Símbolo eletrônico # / Al1 — Cê ele. / P — Cê ele. É Cê maiúsculo e ele # / Al2 — minúsculo./ P — Minúsculo. Com bolinha ou sem bolinha? / Al1 — Com bolinha. / P — Quantas bolinhas? / Al2 — Sete. / P — Por que são sete bolinhas? / Al1 — Sete elétrons. / P — Porque apresenta, né, sete elétrons no (último nível), né, Patrícia?".

6 Dêiticos são elementos lingüísticos cujo funcionamento semântico (sentido) implica levar em consideração certos elementos constitutivos da situação de enunciação, como interlocutores, espaço e tempo (meu, aqui, agora, este, esse, tu, etc.).

7 O que ocorreu, em seguida, foi apenas a demonstração de que — efetivamente — a aluna entendeu mal a informação textual, pois literalmente se lê no livro "Os servos não eram escravos" e não "Os servos não eram mais escravos".

Referências

CHERVEL, André (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, pp. 177-229.

EDWARDS, Derek & MERCER, Neil (1988). *El conocimiento compartido — el desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.

FORQUIN, Jean-Claude (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 5, pp. 28-49.

GVIRTZ, Silvina (org.), (2000). *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.

HORST, Claudia van der & NARODOWSKI, Mariano (1999). Orden y disciplina son el alma de la escuela. *Educação & Realidade*, V. 24, n. 1. jan/jun, pp. 91-113.

LARROSA, Jorge (1994). Tecnologias do eu e educação. In Tomaz Tadeu da Silva (org.), *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes.

MCLAREN, Peter (1991). *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes.

VEIGA-NETO, Alfredo (1996). Currículo e conflitos. In Vera Regina Pires Morais, *Melhoria do ensino e capacitação docente*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.

VEIGA-NETO, Alfredo (2000). Espaço, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Rio de Janeiro: DP&A.

Anexo 1

Convenções de transcrição

P1 — fala da professora (números diferentes indicam professoras diferentes)
Al — fala de aluno (apenas um aluno fala com a professora)
Al1, Al2... — falas de alunos (números diferentes indicam diferentes alunos)
[ ]
[ ] — falas superpostas
? — interrogação direta
! — entoação exclamativa
, — entoação associada a vírgula
. — entoação associada a ponto
... — suspensão de enunciação
— entoação ascendente seguida de corte
(3") — número de segundos de pausa
/ — corte ou inexistência de juntura entre dois vocábulos contíguos
(inint) — incompreensível
(viram) — escreve-se entre parênteses o que se supõe ter ouvido
MAIÚSCULAS — ênfase na pronúncia
Sí-la-ba — palavras pronunciadas silabadamente
Sublinhado — o que é lido
Negrito — grifos da autora do texto
{ } — escrevem-se entre colchetes observações relevantes

TIME, SPACE AND SCHOOL KNOWLEDGE — AN ANALYSIS

Abstract

This paper intends to present an analysis of classes in Elementary Brazilian Schools. At first, these classes were video-recorded with the purpose of evaluating how the school knowledge is taken as an object in specific spaces and time. There were analyzed fragments of the classroom discourse in four pedagogical sequences. When board and paper texts, on which the continuous spatial deictic reference was incident, were considered, it became evident a strong topology of the school knowledge. The school knowledge was also revealed as something temporal, a sequence to go by, through marks of verbal tenses, through deictic and temporal marks. The temporality and spatiality of the school subjects act as productivity devices, which situate the subject-student at a determined course, and tell about his situation within it, pointing simultaneously at the objects he must appropriate for his convenient positioning in the pedagogical career.

TEMPS, ESPACE ET CONNAISSANCE SCOLAIRE — UNE ANALYSE

Résumé

À partir d'enregistrements vidéo, cette étude présente une analyse des cours de l'Enseignement Fondamental dans les écoles publiques brésiliennes visant à établir comment la connaissance scolaire est prise comme objet dans un espace et un temps déterminés. Des analyses de fragments de discours en salle de classe ont été réalisées pour quatre séquences pédagogiques. L'écriture, aussi bien au tableau que sur papier, présentait une référence déictique spatiale constante mettant en relief la forte topologisation de la connaissance scolaire, laquelle s'est également avérée temporalisée, comme une séquence à parcourir au travers de marques de temps verbaux, de déictiques et de marqueurs temporels. Cette spatialisation et cette

temporalisation des contenus scolaires fonctionnent comme des dispositifs de productivité qui non seulement situent le sujet-élève sur un parcours déterminé et expriment sa position sur ce parcours, mais encore lui indiquent les objets qu'il doit s'approprier pour se positionner convenablement dans son cheminement pédagogique.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Rosa Maria Hessel Silveira, Rua Nilo Peçanha, 1452/301, CEP 91 330-000 Porto Alegre, Brasil. E-mail: rosamhs@terra.com.br

Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 197-220

Interpretação gráfica do conceito de recta tangente a uma curva num ponto por professores estagiários

Floriano Viseu & Conceição Almeida
Universidade do Minho, Portugal

Resumo
Neste artigo relata-se um estudo com 19 professores estagiários de Matemática, que teve como objectivo averiguar de que forma esses estagiários percepcionavam, numa perspectiva gráfica, o conceito de recta tangente a uma curva num ponto. Uma abordagem metodológica com características interpretativas permitiu verificar que nas concepções dos estagiários predomina uma perspectiva global do conceito, revelando forte influência do conceito de recta tangente a uma circunferência.

1. Introdução

Alguns conceitos matemáticos são abordados, nos sucessivos anos da escolaridade, segundo níveis de complexidade que encontram paralelo na evolução que tiveram ao longo dos tempos. É o caso do conceito de recta tangente a uma curva num dado ponto, o qual começa por ser definido, nos programas escolares actuais, em estreita relação com uma circunferência, passando depois a relacionar-se com outro tipo de curvas, altura em que conhecimentos sobre derivadas são fundamentais.

Contudo, o conceito de tangente a uma circunferência tende a prevalecer quando o estudo da tangente é efectuado para outro tipo de curvas (Vinner, 1991). Em particular, tornam-se geradoras de conflito cognitivo as situações em que a recta tem vários pontos comuns com a curva, ou em que a recta "corta" a curva, o que nunca acontece com a circunferência. Tais

conflitos são atribuídos por Tall (1991) ao facto de as abordagens de ensino que enfatizam os processos formais não terem em conta as intuições dos alunos.

Partindo do pressuposto de que uma abordagem aos conceitos matemáticos através das suas diferentes representações, porventura utilizando recursos tecnológicos, promove uma aprendizagem significativa, interessa saber até que ponto os novos professores são, eles próprios, capazes de "representar os conceitos matemáticos e de relacionar entre si as diversas representações de um mesmo conceito" (Ponte *et al.*, 1998, p. 173). Tal facto ganha relevo quando, no âmbito da sua formação pedagógica, se procura que, nas suas estratégias de ensino, os novos professores de Matemática abordem, quanto possível, os conceitos matemáticos através das suas diferentes representações, e estabeleçam conexões entre os conceitos e os procedimentos matemáticos (NCTM, 1994). Neste sentido, para se implementar estratégias de formação onde tais aspectos sejam debatidos, procurou-se averiguar, através das questões que a seguir se colocam, como um grupo de professores estagiários de matemática (n=19) percepcionam, numa perspectiva gráfica, o conceito de recta tangente a uma curva num ponto:

— que influência tem a definição de recta tangente a uma circunferência num dado ponto em professores estagiários, relativamente à noção de recta tangente a uma curva qualquer?

— será que os professores estagiários relacionarão o conceito de recta tangente a uma curva num ponto com a interpretação geométrica de derivada de uma função num ponto?

2. Enquadramento teórico

2.1 Alguns episódios sobre a evolução histórica do conceito de recta tangente a uma curva num ponto

O conceito de recta tangente a uma curva num ponto foi, ao longo dos tempos, objecto de estudo de muitos matemáticos, tais como Arquimedes, Apolónio, Descartes e Fermat.

Ao longo da sua evolução, o conceito começou por ser relacionado com a circunferência, passando mais tarde a ser relacionado com uma curva

qualquer. Segundo Boyer (1974), pensa-se que "foi na civilização grega que pela primeira vez foi achada a tangente a uma curva que não era a circunferência" (p. 94). Tal facto é comprovado em Apolónio, que se debruçou, não só sobre a determinação de tangentes a uma circunferência, no seu tratado sobre *Tangências*, na resolução do problema [que envolveu 10 casos]

> "dadas três coisas, cada uma das quais pode ser um ponto, uma recta ou uma circunferência, traçar uma circunferência que é tangente a cada uma das três coisas (onde tangência a um ponto significa que a circunferência passa pelo ponto)" (Boyer, 1974, p. 105).

como também sobre a determinação de tangentes a uma hipérbole ou a uma elipse.

A forma, essencialmente estática, como Apolónio se referia ao conceito, parece dever-se à natureza da matemática grega, com pouca consideração pela ideia de variabilidade. Nesta época não havia uma definição satisfatória de tangente a uma curva *C* num ponto *A*, pensando-se nela como uma recta *r* tal que nenhuma outra podia ser traçada por *A* entre *C* e *r*.

Contudo, Arquimedes, no seu estudo da espiral, parece ter achado a tangente a uma curva por considerações cinemáticas semelhantes às do Cálculo Diferencial. Pensando num ponto sobre a espiral r = aθ como sendo sujeito a um duplo movimento (um movimento radial uniforme, afastando-se da origem das coordenadas e um movimento circular uniforme em torno da origem), ele parece ter achado (através do paralelogramo de velocidades) a direcção do movimento (logo da tangente à curva) observando a resultante dos dois movimentos.

Só no séc. XVII, com Descartes e Fermat, é que o conceito de recta tangente a uma curva num ponto se generalizou a qualquer curva.

Descartes, no seu estudo das curvas polinomiais, determinou, através de métodos analíticos, a recta normal num dado ponto da curva. Descartes sugeria que, para achar a normal (ou a tangente) a uma curva algébrica num ponto P fixado sobre a curva, deveria ser tomado um segundo ponto Q variável sobre a curva, depois de achar a equação do círculo com centro no eixo das abcissas (único eixo que considerava) e passando por P e Q. Igualando, de seguida, a zero o discriminante da equação que determina as intersecções do círculo com a curva, acha-se o centro do círculo para o qual

Q coincide com P. Conhecido esse centro, a tangente e a normal à curva em P são facilmente encontradas (Boyer, 1974).

Fermat, tendo descoberto um método para achar *máximos* e *mínimos* de curvas polinomiais, também "descobriu como aplicar seu processo de valores vizinhos para achar a tangente a uma curva algébrica da forma $y = f(x)$" (Boyer, 1974, p. 255). Sendo P (a, b) o ponto de tangência à curva, um ponto vizinho da curva com coordenadas $P'(a + E; f(a + E))$ "estará tão perto da tangente que se pode pensar nele como estando aproximadamente também sobre a tangente" (Boyer, 1974, p. 255).

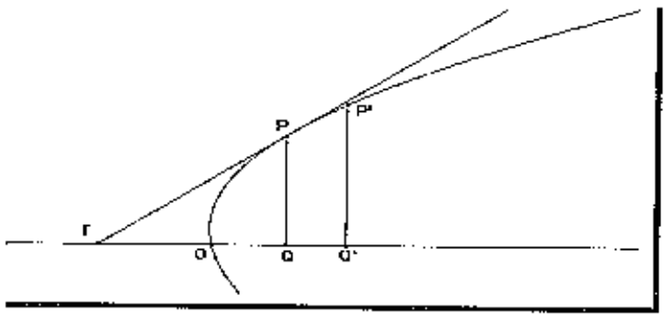


Figura 1 - Determinação da tangente a uma curva num dado ponto, segundo Fermat

Considerando a subtangente no ponto P como sendo $TQ = C$ (Figura 1), os triângulos TPQ e $TP'Q'$ podem ser considerados praticamente semelhantes, o que dá origem à proporção

$$\frac{b}{C} = \frac{f(a+E)}{C+E}.$$

Considerando que $b = f(a)$, obtém-se que

$$C = \frac{f(a)}{\frac{f(a+E)-f(a)}{E}}.$$

Atribuindo valores a E, próximos de zero, acha-se a subtangente

$$C = \frac{f(a)}{f'(a)}.$$

Segundo Boyer, "o processo de Fermat equivale a dizer que

$$\lim_{E \to 0} \frac{f(a+E)-f(a)}{E}$$

é a inclinação da tangente em $x = a$" (p. 256).

2.2. Ensino do conceito de recta tangente a uma curva

Ao nível da Matemática escolar, a sequência de ensino de recta tangente a uma curva assemelha-se, de algum modo, à sua evolução ao longo dos tempos. Analisando os programas actuais, verifica-se que o conceito surge explicitamente no 9º ano, na unidade *Circunferência e Polígonos: Rotações*, sendo recomendado que se faça "um estudo relacionado da circunferência e do círculo com o de outros elementos geométricos que lhes estão directamente ligados — (...) cordas, (...), tangentes, (...) — suas propriedades e relações" (DGBES, 1991, p. 57). Pretende-se que os alunos "reconheçam que a tangente é perpendicular ao raio, no ponto de tangência" (DGBES, 1991, p. 57). Esta noção prevalecerá, em termos programáticos, até à unidade do 11º ano, *Geometria no Plano e no Espaço II*, altura em que, no tema *Perpendicularidade de vectores e de rectas*, o conceito é de novo relacionado com a circunferência na definição de lugares geométricos a partir do produto escalar. Afirma-se então que "os conhecimentos adquiridos nesta unidade devem mostrar ao aluno como a linguagem das coordenadas e dos vectores lhe fornece novos utensílios para resolver problemas já abordados noutras perspectivas" (DES, 1997, p. 25).

Como consequência da definição de recta tangente a uma circunferência num dado ponto, dada até ao Cálculo Vectorial do 11º ano, por um lado, a recta tangente e a circunferência têm em comum um único ponto, e, por outro lado, a circunferência está toda contida no mesmo semi-plano relativamente à recta tangente. Contudo, uma recta pode ser tangente a uma curva num dado ponto sem que tal se verifique, como ilustram os exemplos da Figura 2:

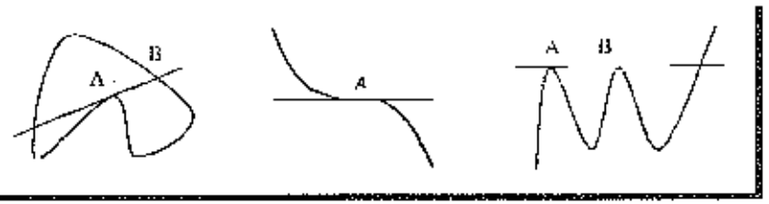


Figura 2 - Exemplos de recta tangente a uma curva num dado ponto (A)

Surge assim, ao abordar outros tipos de curvas, a necessidade de ampliar a definição do conceito de recta tangente a uma curva num dado ponto. Embora nos programas dos 11º e 12º anos não se observe uma definição formal do conceito, nas unidades de *Introdução ao Cálculo Diferencial I e II*, faz-se-lhe uma referência através da interpretação geométrica da derivada de uma função num dado ponto do seu domínio. Pretende-se, com esta interpretação, relacionar a derivada de uma função num dado ponto com o declive da recta tangente ao gráfico da função nesse ponto. Tal declive é determinado pela posição limite das sucessivas secantes à curva que passam pelo ponto em estudo.

Assim, se a função f é diferenciável num ponto de abcissa x_0, a recta tangente ao gráfico de f em $(x_0, f(x_0))$ tem por declive $f'(x_0)$ e a sua equação é definida por $t(x) = f(x_0) + f'(x_0)(x-x_0)$. Considerando para cada $x \in I$, $r(x) = f(x) - t(x)$, tem-se que

$$f(x) = f(x_0) + f'(x_0)(x - x_0) + r(x) \underset{x \neq x_0}{\Leftrightarrow} \frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0} = f'(x_0) + \frac{r(x)}{x - x_0}.$$

Desta equação pode-se obter que

$$\lim_{x \to x_0} \frac{r(x)}{x - x_0} = \lim_{x \to x_0} \left[\frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0} - f'(x_0) \right] = 0$$

o que significa que r é desprezível quando comparado com $x - x_0$. Isto significa que "à medida que x se aproxima de x_0, a função é cada vez melhor aproximada pela função afim $t(x) = f(x_0) + f'(x_0)(x-x_0)$" (Teixeira *et al.*, 1998, p. 31).

Graficamente, tal critério de aproximação pode ser ilustrado com o recurso a uma calculadora gráfica. Como exemplo, se se observar, através de ZOOM-IN de uma calculadora gráfica, as sucessivas ampliações do gráfico da função definida por $y = x^3$ no ponto de abcissa $x = 0$ (Figura 3),

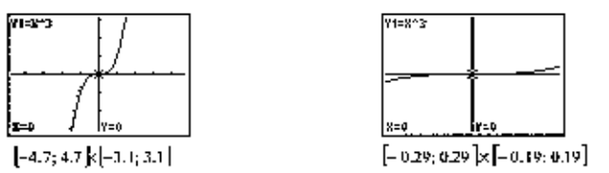


Figura 3 - Ampliação do gráfico da função definida por $y = x^3$ na vizinhança do ponto $x = 0$

verifica-se que a recta de equação $y = 0$ é tangente ao gráfico da função nesse ponto.

A existência de derivada de uma função num dado ponto do seu domínio leva-nos a uma nova definição de recta tangente (não vertical) a uma curva nesse ponto. Contudo, quando a derivada de uma função num dado ponto do seu domínio ($x = a$) é $f'(a) = +\infty$ ou $f'(a) = -\infty$ "*chama-se tangente ao gráfico de f à recta vertical de equação x = a*" (Ferreira, 1990, p. 352). Por exemplo, para a função definida por

$$f(x) = \sqrt[3]{x}\ ,\ f'(0) = +\infty$$

e da observação das sucessivas ampliações em torno do ponto de abcissa $x = 0$ (Figura 4),

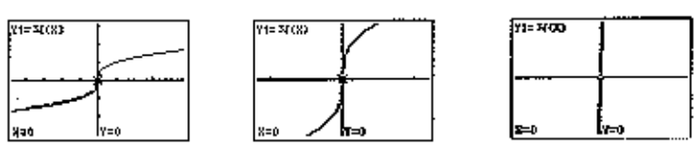


Figura 4 - Ampliação do gráfico da função definida por $f(x) = \sqrt[3]{x}$ na vizinhança do ponto $x = 0$

verifica-se que, à medida que nos aproximamos da origem do referencial, o gráfico da função aproxima-se cada vez mais do eixo das ordenadas, admitindo assim uma recta tangente vertical $x = 0$.

Para uma função com derivadas laterais diferentes, num dado ponto do seu domínio, tal critério de aproximação já não se verifica, o que significa que o seu gráfico não tem tangente nesse ponto.

Com o tema das derivadas do 11º ano, alarga-se, em termos analíticos, a definição de recta tangente a qualquer curva num dado ponto, e, em termos gráficos, procura-se desenvolver a capacidade de visualização do que se passa numa vizinhança do ponto, para o que podem contribuir as potencialidades da calculadora gráfica.

2.3. Concepções sobre a noção de recta tangente a uma curva num ponto

Em termos gráficos, a conceptualização da noção de recta tangente a uma curva é fortemente desenvolvida em relação à circunferência, donde a sua influência na generalização do conceito (Vinner, 1991). É uma noção muito simples, quer conceptual quer visualmente, mas poderá causar conflitos cognitivos quando são considerados casos como o da tangente num ponto de inflexão que "atravessa" a curva, ou como o da tangente num extremo. Num estudo conduzido por Vinner (1991) com 278 alunos de Análise do primeiro ano da Universidade, este aspecto foi bem posto em evidência. Os alunos foram confrontados com gráficos do tipo dos da Figura 5 e foi-lhes pedido que traçassem, caso existisse, a recta tangente a cada uma das curvas no ponto P.

Figura 5 - Alguns dos gráficos do estudo de Vinner (1991, p. 76)

A análise dos resultados mostra que cerca de 15% dos alunos traçou correctamente a recta tangente, sendo particularmente curioso observar que, em cerca de 35% das respostas erradas, se identifica a forte influência do conceito de tangente à circunferência. Na verdade, para que a recta não "cortasse" a curva apareceram desenhos como os da Figura 6.

Figura 6 - Alguns dos gráficos apresentados pelos alunos do estudo de Vinner (1991, p. 77)

Nem sempre se torna fácil aos alunos a determinação geométrica da recta tangente a uma curva num ponto P. Esta dificuldade deve-se ao facto de os alunos não relacionarem a recta tangente a uma curva num ponto P com a posição limite das rectas secantes que passam por P e por um ponto Q_n da curva que se aproxima do ponto P (Orton, 1983).

Por considerar esta compreensão importante para a compreensão da tangente como um limite, Orton (1983) entrevistou 110 alunos (entre os 16 e os 22 anos) com o intuito de investigar se eles relacionavam as sucessivas secantes PQ_n, traçadas ao longo da curva aproximando-se de P, com o conceito de derivada. Interrogados sobre o que acontecia com as rectas PQ_n quando o ponto Q_n se aproximava de P (Figura 7), 43 dos entrevistados, apesar de encorajados através de questionamentos suplementares, foram incapazes de dizer que a secante se tornava uma tangente.

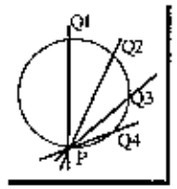


Figura 7 - Figura do estudo de Orton (1983, p. 245)

A noção de secante parecia ser ignorada por muitos alunos, que focaram a sua atenção na corda PQ_1, ainda que as explicações e a figura tentassem garantir que isso não iria acontecer. Outros autores (Sierpinska, 1985; Tall, 1991; Ferrini-Mundy & Lauten, 1994; Riddle, 1994) defendem que a ideia geométrica da secante aproximando-se da tangente não é cognitivamente intuitiva para os alunos, no sentido de que não ocorre espontaneamente.

Pretende-se que, numa abordagem de ensino deste conceito, não só se enfatizem os processos formais, como também se apele à intuição. Contudo, não poderá assumir-se que aquilo que é intuitivo para os professores também o seja para os alunos, sendo, pois, necessário desenvolver estratégias que vão ao encontro das intuições dos alunos (Tall, 1991).

No sentido de averiguar como o conceito de tangente evoluiu em alunos franceses ao longo dos três anos terminais do liceu, Castela (1995) elaborou um questionário sobre tal conceito num contexto gráfico. O questionário era constituído por oito questões (ver Questionário em Anexo), para cada uma das quais os alunos deviam dizer, justificando, se a recta r era ou não tangente à curva *C* no ponto *A*.

A autora verificou que, dos alunos (144) que ainda não tinham tido um ensino de derivadas, a maioria apresentou dificuldades na questão 1 pelo facto de a "recta *r* "cortar" a curva", na questão 2 por *A* ser um "ponto anguloso", na questão 4 por a "curva se confundir localmente com a sua tangente", e na questão 6 por *A* ser um "ponto de inflexão". Em cada uma destas situações, a percentagem de respostas correctas foi inferior a 50%. A autora concluiu que estes resultados parecem provar que a definição de

tangente em Análise não pode ser compreendida pelos alunos a partir da simples generalização das suas concepções prévias.

Relativamente aos alunos (228) que já tinham tido um ensino sobre derivadas, a autora observou que aproximadamente 75% dos alunos não manifestaram erros nas questões 1, 2, 6, tendo-se registado um índice de respostas correctas comparáveis às questões 3, 5, 7, 8. Relativamente à questão 4, onde a "curva se confunde localmente com a sua tangente", grande número de alunos consideraram que a recta não era tangente à curva.

A análise dos estudos dos autores referidos sugere que o conceito de recta tangente a uma curva num ponto é geradora de conflitos cognitivos, devido à forte influência do conceito de recta tangente a uma circunferência, o que faz com que os alunos não analisem o conceito como uma aproximação local.

3. Metodologia do estudo

Porque se pretendia identificar e compreender as concepções dos estagiários e o que poderia estar por detrás das suas convicções, adoptou-se uma abordagem de natureza interpretativa, por esta se adequar à procura dos significados que os fenómenos assumem para as pessoas implicadas (Gall *et al.*, 1996).

O estudo envolveu 19 professores estagiários de Matemática, de uma licenciatura de modelo integrado de que fazem parte cadeiras de Análise Infinitesimal e uma cadeira de Didáctica da Matemática. O trabalho realizado nesta última incluiu algum trabalho com calculadoras gráficas em que foram salientados aspectos gráficos de funções. No ano lectivo de 1997/98, a par das actividades lectivas da prática pedagógica, estes estagiários frequentaram, com regularidade, seminários orientados por um dos investigadores. No âmbito da prática pedagógica, leccionavam em turmas próprias do 7º ano e do 8º ano de escolaridade e em turmas de regência da responsabilidade do orientador da escola (do 9º ano, caso das EB2,3 e do 10º ou 11º anos, no caso das Secundárias).

Numa reunião informal com os professores estagiários, no final do primeiro período, foram-lhes apresentadas as linhas gerais de um estudo a realizar no âmbito dos trabalhos da dissertação de mestrado de um dos

investigadores. No início do 2º período, foi-lhes solicitado que preenchessem um questionário sobre os conceitos de derivada e de recta tangente, numa perspectiva gráfica, a uma curva num ponto. A informação obtida seria posteriormente usada para definir estratégias de formação. Foram ainda dadas garantias de confidencialidade dos dados relativos às suas respostas ao questionário que seria utilizado. Do questionário (ver Questionário em Anexo) faziam parte as oito questões aqui analisadas e que antes haviam sido usadas no estudo de Castela (1995). Procurou-se com elas averiguar, por um lado, a influência, nos estagiários, do conceito de recta tangente a uma circunferência e, por outro lado, a influência dos seus conhecimentos de Cálculo Diferencial, nas suas concepções de recta tangente a uma curva num ponto. Neste sentido, as respostas dos estagiários e respectivas justificações foram analisadas segundo os seguintes aspectos, e seguindo o procedimento indicado por Castela (1995):

	Número das questões							
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
a curva e a recta têm um só ponto em comum?	não	sim	sim	não	não	sim	não	sim
existe uma vizinhança de *A* na qual a curva e a recta têm um só ponto em comum?	sim	sim	sim	não	sim	sim	sim	sim
existe uma vizinhança de *A* na qual a recta não "corta" a curva?	sim	sim	não	sim	sim	não	sim	sim
a curva situa-se toda no mesmo semi-plano?	não	sim	não	sim	sim	não	sim	sim
a recta é tangente à curva no ponto *A*?	sim	não	não	sim	não	sim	sim	sim

4. Análise dos dados

As respostas dos estagiários, em cada uma das questões apresentadas, só se consideraram correctas quando as suas respostas apresentaram uma justificação adequada. Nos casos em que consideraram correctamente que a recta *r* era (ou não) tangente à curva *C* no ponto *A*, mas sem justificação ou com justificação incorrecta ou insuficiente, considerou-se a resposta como parcialmente correcta.

O número de respostas de cada tipo, dadas pelos 19 professores estagiários, a cada uma das questões, encontra-se registado na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição das respostas, às questões sobre o conceito de recta tangente a uma curva num ponto (n=19)

	Número das questões							
Tipo de resposta	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
Correcta	2	2	0	2	1	1	2	0
Parcialmente correcta	8	1	15	15	3	3	10	12
Incorrecta	8	14	3	1	10	13	4	3
Não responde	1	2	1	1	5	2	3	4

Por observação da Tabela 1, verifica-se que a frequência das respostas dos estagiários incide mais nas do tipo parcialmente correcta, devido ao tipo de justificações apresentadas pela maioria dos estagiários, e do tipo incorrecta, por terem analisado o conceito numa perspectiva global, atendendo mais ao número de pontos comuns à curva e à recta do que ao que se passa na vizinhança do ponto em questão.

Para uma melhor compreensão do conteúdo das suas respostas, a sua análise é efectuada mediante dois processos: pela mera consideração da recta r ser ou não tangente à curva C no ponto A (Tabela 2), e pelas respectivas justificações (Tabela 3).

Tabela 2 - Distribuição das respostas somente quanto à indicação da recta *r* ser ou não tangente à curva *C* no ponto *A* (n = 19)

	Número das questões							
Tipo de resposta	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
a recta *r* é tangente à curva *C* no ponto *A*	10	14	3	17	10	4	12	12
a recta *r* não é tangente à curva *C* no ponto *A*	8	3	15	1	4	13	4	3
não responde	1	2	1	1	5	2	3	4

Comparando os resultados registados na Tabela 2 com os da Tabela 1, observa-se que nas situações apresentadas nas questões Q1, Q3, Q4, Q7 e Q8, o elevado número de respostas parcialmente correctas se deve a justificações consideradas inadequadas ou insuficientes. Tal facto parece

dever-se à análise indiscriminada do conceito em estudo, por parte dos estagiários, mediante o número de pontos comuns à recta e à curva ou ao facto de a recta poder ou não "cortar" a curva, como se pode observar na Tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição das justificações dos estagiários sobre o conceito de recta tangente a uma curva num ponto

Tipo de justificações	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
"a recta é tangente à curva *C* no ponto *A*, pois na $V_\delta(A)$ com δ tão pequeno quanto se queira a recta *r* intersecta a curva num único ponto *A*"	1	-	-	-	-	-	-	-
"é, pois dado $x \in V_\delta(A) \setminus \{A\}$, δ tão pequeno quanto se queira pode-se definir uma recta com os pontos *A* e (x, f(x)) fazendo *x* tender para *A* a recta irá tender para *r*"	-	-	-	1	-	-	-	-
"sim, porque nesse ponto existe derivada que é nula"	1	-	-	1	-	1	2	-
"não é, pois as derivadas laterais em *A* não são iguais"	-	2	-	-	1	-	-	-
"a recta não é tangente à curva *C* no ponto *A*, uma vez que intersecta a curva *C* em mais pontos para além do ponto *A*"	6	-	-	-	2	3	3	2
"sim, porque a recta *r* intersecta a curva *C* no ponto *A*, mas não "corta" a curva"	2	2	-	3	2	-	2	2
"a recta *r* não é tangente à curva *C* no ponto *A*, porque a recta contém pontos dos dois semi-planos"	1	-	1	-	-	1	-	-
"a recta *r* é tangente à curva *C* no ponto *A*, pois só contém pontos de um dos semi-planos"	-	1	-	1	1	-	1	1
"a recta *r* é tangente à curva *C* no ponto *A* porque a recta intersecta a curva apenas num ponto, o ponto *A*"	2	6	2	7	1	1	1	5
"não é tangente pois *r* "corta" a curva no ponto *A*"	-	-	5	-	-	4	-	-
Não justificadas	3	6	6	5	7	5	5	5
Justificações inadequadas	2	-	4	-	-	2	2	-

Por detrás do tipo de justificações apresentadas pelos estagiários na maior parte das questões (Tabela 3), parece estar a prevalência do conceito de recta tangente a uma circunferência.

Tal facto é constatado, por exemplo, nas situações apresentadas em Q1 (Figura 8) e em Q7 (Figura 9), com aparência semelhante,

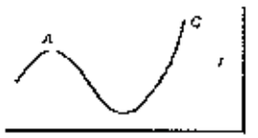


Figura 8 - Gráfico Q1

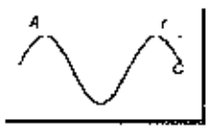


Figura 9 - Gráfico Q7

quando afirmam que:

— *"a recta r é tangente à curva C no ponto A, porque a recta intersecta a curva nesse ponto, mas não "corta" a curva"*,

— *"a recta r é tangente à curva C no ponto A porque a recta intersecta a curva apenas num ponto, o ponto A"*.

Esta justificação foi considerada insuficiente, por não explicitar um critério de observação do conceito numa vizinhança do ponto *A*.

Dentro das respostas incorrectas, quer em Q1 quer em Q7, vários estagiários não se limitam a analisar uma vizinhança suficientemente próxima do ponto *A* e afirmam que "*a recta não é tangente à curva C no ponto A, uma vez que intersecta a curva C em mais pontos para além do ponto A*". Há quem distinga as duas situações ao referir que em Q1 "*a recta r não é tangente à curva C no ponto A, porque a recta contém pontos dos dois semi-planos*", o que não acontece em Q7.

Quanto às justificações consideradas inadequadas, há quem afirme que:

— em Q1, "*a recta r é tangente à curva C no ponto A pois existem dois pontos da curva que pertence a r, A e outro — por a curva ter a formação indicada*",

— em Q1 e em Q7, "*a recta r é tangente à curva C no ponto A pois não intersecta a curva nesse ponto*",

— em Q7, "*a recta é tangente à curva em dois pontos, particularmente no ponto A. A curva C encontra-se toda abaixo do traçado da recta*".

Tal como em Q1 e em Q7, também em Q4 (Figura 10) e em Q8 (Figura 11), predomina largamente o número de estagiários que identificam o ponto *A* como sendo ponto de tangência entre a recta *r* e a curva *C*.

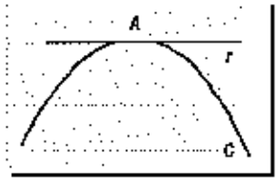


Figura 10 - Gráfico Q4

Figura 11 - Gráfico Q8

O elevado número de respostas parcialmente correctas a estas duas situações deveu-se à apresentação de justificações consideradas insuficientes e do mesmo tipo das apresentadas em Q1 e Q7.

Na situação apresentada em Q3 (Figura 12), também predominou o número de respostas parcialmente correctas.

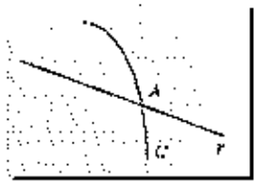


Figura 12 - Gráfico Q3

Isto deveu-se, por um lado, à ausência de qualquer justificação nas respostas de alguns estagiários e à existência de justificações consideradas insuficientes (como as do tipo "*a recta r não é tangente à curva C no ponto A pois r "corta" a curva no ponto A*"). O número de respostas incorrectas nesta alínea deveu-se a respostas do tipo "*a recta é tangente à curva C no ponto A visto ser este o único ponto que a recta r intersecta C*", e ainda a respostas do tipo "*não é tangente, porque se prolongarmos a recta r e a curva C, vamos encontrar um outro ponto de intersecção*". Como justificações inadequadas, há quem considere que "*a recta não é tangente, porque a recta r intersecta a curva C em A; a recta tangente a uma curva num ponto não a intersecta*".

A influência do conceito de tangente a uma circunferência, persiste mesmo em situações que apenas podem ser explicadas através de conhecimentos de derivadas. São disso exemplo, as situações apresentadas em Q2 (Figura 13) e Q5 (Figura 14),

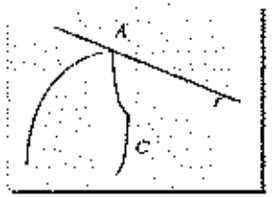


Figura 13 - Gráfico Q2

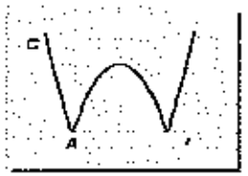


Figura 14 - Gráfico Q5

onde os estagiários poderiam pensar que o ponto A é um ponto anguloso e daí relacionar o conceito em estudo nesta questão com a existência ou não de derivada nesse ponto.

Tendo como referência o número de pontos comuns à recta e à curva, vários estagiários afirmaram em Q2 que "*a recta é tangente à curva C no ponto A, porque têm em comum um único ponto*". O mesmo aconteceu em Q5 ao considerarem que "*a recta não é tangente à curva C visto existir mais do que um ponto de intersecção de r com a curva C*", ou que "a recta *r* é tangente à curva *C* no ponto *A*, na medida em que *r* intersecta *C* no ponto *A*, mas não a corta".

Poderá ter sido esta noção da recta "cortar" ou não a curva, que fez com que, tanto em Q2 como em Q5, alguém afirmasse "*a recta r é tangente à curva C no ponto A, pois só contém pontos de um dos semi-planos*".

Também em Q6 (Figura 15), são os conhecimentos de Análise que poderiam ser invocados, considerando-se que, numa vizinhança do ponto *A*, que é um ponto de inflexão, a curva "aproxima-se" da recta tangente.

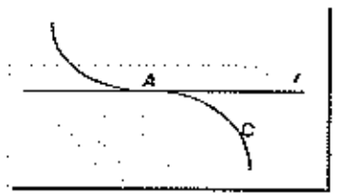


Figura 15 - Gráfico Q6

A maioria dos estagiários não identificou esta relação, apresentando respostas do tipo "*a recta r não é tangente à curva C no ponto A pois r "corta" a curva no ponto A*". De entre os que apresentaram justificações inadequadas há quem considere que "*a curva C tem a tangente r no ponto A pois existem mais do que um ponto da curva C que pertence a r*".

5. Conclusões

Da análise das respostas dos 19 estagiários às oito questões, verifica-se que a maioria deu mais atenção ao número de pontos de intersecção entre a recta e a curva do que à análise do seu comportamento no referido ponto.

Nas suas justificações, a maioria não apresentou ligações com conhecimentos de derivadas, de modo que pudessem analisar as diferentes situações por aproximações locais. Tal facto é constatado, sobretudo, nas questões Q2, Q5 e Q6. Nas questões Q2 e Q5, onde o ponto *A* é um ponto anguloso, a maioria dos estagiários não refere este facto, nem refere a impossibilidade de *r* ser tangente à curva no ponto *A*, visto as semi-tangentes à curva neste ponto serem "diferentes". Na questão Q6, onde a recta "corta" a curva no ponto *A* (ponto de inflexão da curva), a maioria dos estagiários não observa a questão em termos de aproximações locais, o que foi também verificado nos estudos de Vinner (1991) e de Castela (1995). De facto, nas diferentes situações apresentadas, a grande maioria dos estagiários não relacionou, nas suas justificações, a recta tangente à curva *C* no ponto *A* com o limite das secantes à curva que passam por este ponto. Estes resultados confirmam a ideia de que a percepção dinâmica de que, geometricamente, a secante se aproxima da tangente, não ocorre espontaneamente (Orton, 1983; Tall, 1991; Ferrini-Mundy & Lauten, 1994; Ridle, 1994). Estes resultados também se enquadram nos observados por Vinner (1991), principalmente nas situações onde o ponto *A* é um ponto de inflexão, ou um extremo local. Este autor refere que as dificuldades manifestadas nestas situações se devem à influência do conceito de tangente à circunferência, caso em que a recta tangente não "corta" a curva. Na nossa opinião, tal influência também se verifica por a circunferência se encontrar toda no mesmo semi-plano e pelo facto de, neste caso particular, a condição "a recta e a circunferência intersectam-se num único ponto" ser suficiente o que não acontece relativamente a determinadas curvas.

Perante as dificuldades destes professores estagiários que, de resto, não se afastam das encontradas pelos investigadores analisados, com outros alunos e noutros contextos de formação, deve reflectir-se sobre possíveis abordagens de ensino que possam contribuir para as minorar.

Terá de ser tido em conta, por um lado, que a abordagem do conceito de recta tangente a uma curva deverá ir evoluindo de acordo com o nível a que vai sendo tratado ao longo da escolaridade. A consideração da compreensão prévia do conceito, seja a que nível escolar for, é fundamental para a definição de estratégias conducentes à compreensão em estágios mais avançados (Tall, 1991). Por outro lado, trabalhar os conceitos

matemáticos através das suas múltiplas representações, tirando partido das novas tecnologias, poderá ajudar a abrir perspectivas que combinem a intuição e o rigor matemático para uma melhor compreensão dos conceitos. Além disso, como Tall (1991), entendemos que é necessário tornar o seu estudo "cognitivamente apelativo" (p. 110) para os alunos dos cursos de formação de professores sem que, no entanto, os conceitos sejam restringidos a uma simplicidade redutora. A exposição a situações complexas pode e deve ser proporcionada aos futuros professores, durante a sua formação inicial, através, quer de uma calculadora gráfica, quer de *software* adequado, de modo que desenvolvam a sua intuição. Mas há que acautelar situações que possam conduzir a ideias erradas pois, como refere Tall (1991) a respeito da ampliação duma curva: "Tal como matemáticos do século dezanove estavam convencidos, pela sua experiência limitada, que a 'maior parte' dos gráficos eram diferenciáveis 'quase em todo o lado', experimentação limitada e sem orientação podem levar à crença de que todos os gráficos são localmente rectilíneos" (p. 111).

Referências

BOYER, C. (1974). *História da Matemática*. São Paulo: Editora Edgard Blücher.

CASTELA, C. (1995). Apprendre avec et contre ses connaissances antérieures — un exemple concret, celui da la tangente. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 15 (1), pp. 7-47.

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (1997). *Matemática — Programas 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991). *Programa de Matemática — Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem (Vol. II) — Ensino Básico 3º ciclo*. Lisboa: Ministério de Educação.

FERREIRA, J. (1990). *Introdução à Análise Matemática* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FERRINI-MUNDI, J. & LAUTEN, D. (1994). Learning about calculus learning. *The Mathematics Teacher*, 87 (2), pp. 115-121.

GALL, M. D., BORG, W. R. & GALL, J. P. (1996). *Educational research — an introduction* (6ª ed.). Nova York: Longman.

NCTM (1994). *Normas profissionais para o ensino da Matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

ORTON, A. (1983). Students' understanding of differentiation. *Educational Studies in Mathematics*, 14, pp. 235-250.

PONTE, J., MATOS, J. M. & ABRANTES, P. (1998). *Investigação em educação matemática: implicações curriculares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

RIDDLE, L. (1994). Introducing the derivative through the iteration of linear functions. *The Mathematics Teacher*, 87 (5), pp. 377-381.

SÁ, C. C. (2000). O aparecimento da Geometria Analítica e do Cálculo Infinitesimal. In M. F. Estrada, C. C. Sá, J. F. Queiró, M. C. Silva & M. J. Costa, *História da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 554-584.

SIERPINSKA, A. (1985). Obstacles epistemologiques relatifs a la notion de limite. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 6 (1), pp. 5-67.

TALL, D. (1991). The psychology of advanced mathematical thinking. In D. Tall (ed.), *Advanced mathematical thinking*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 3-21.

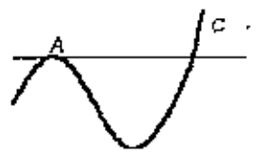
TEIXEIRA, P., PRECATADO, A., ALBUQUERQUE, C., ANTUNES, C. & NÁPOLES, S. M. (1998). *Matemática: funções — 11º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

VINNER, S. (1991). The role of definitions in the teaching and learning of Mathematics. In D. Tall (ed.), *Advanced mathematical thinking*. Dordrecht: Kiwer Academic Publishers, pp. 65-81.

Questionário

Em cada um dos gráficos seguintes, diga, justificando, se a recta r é ou não tangente à curva C no ponto A.

Q1



Justificação:.....

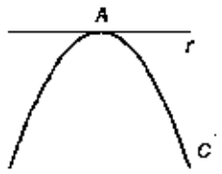
Q2

Justificação:.....

Q3

Justificação:.....

Q4

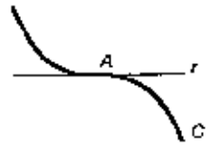


Justificação:.....

Q5

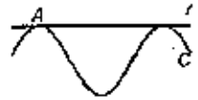
Justificação:.....

Q6



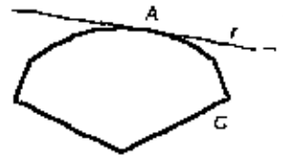
Justificação:.....

Q7



Justificação:.....

Q8



Justificação:.....

GRAPHIC INTERPRETATION OF THE CONCEPT OF TANGENT TO A CURVE ON A FIXED POINT, AMONG STUDENT-TEACHERS

Abstract

This paper reports a study conducted with 19 student-teachers. Our objective was to investigate how student-teachers graphically view the concept of tangent to a curve on a fixed point. An interpretative approach revealed that the student-teachers had a global perspective of the concept, which reflected a strong influence of the tangent to a circumference.

INTERPRÉTATION GRAPHIQUE DU CONCEPT DE TANGENT À UNE COURBE DANS UN POINT, PAR DES PROFESSEURS STAGIAIRES

Résumé

Ce texte rapport une étude conduit avec 19 professeurs stagiaires. Notre objectif était d'investiguer comment ces professeurs interprétaient graphiquement le concept de tangent à une courbe dans un point fixe. L'approche interprétative a permis vérifier que les professeurs stagiaires possédaient une perspective globale du concept, montrant une forte influence du concept de tangent à une circonférence.

Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 221-236

A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios

Antonio Chizzotti
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Resumo

O texto analisa a evolução da pesquisa qualitativa, periodizando sua evolução no século passado, e indicando os desafios atuais que as pesquisas qualitativas suportam. A abrangência, que o lexema 'qualitativo' exprime em pesquisa, sugere a crescente complexidade de questões que informaram tais pesquisas. A evolução a partir de alguns marcos significativos mostram as diferentes concepções e contribuições que transformaram as pesquisas qualitativas e constituíram um amplo movimento de idéias, práticas e técnicas de pesquisa em ciências humanas em oposição a um modelo único.

Introdução

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas. Muitos são os autores que se autodenominam qualitativos, diferenciando-se por pressupostos teóricos ou metodológicos, técnicas de investigação ou objetivos da pesquisa. Opõem-se, de modo geral, à *quantitativa* enquanto esta recorre à quantificação como única via de assegurar a validade de uma generalização, pressupondo um modelo único de investigação, derivado das ciências naturais, que parta de uma hipótese-guia, só admita observações externas, siga um caminho indutivo para estabelecer leis, mediante verificações objetivas, amparadas em freqüências estatísticas.

Obras panorâmicas da pesquisa qualitativa mostram a amplidão e diversidade de tendências que se abrigam sob o epíteto 'qualitativo' (v. Denzin e Lincoln, 2000). Diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisa, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso e qualificam a pesquisa como pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria engendrada (*grounded theory*), estudos culturais etc. As pesquisas tomam, por sua vez, formas textuais originais, recorrendo a todos os recursos lingüísticos, sejam estilísticos, semióticos ou diferentes gêneros literários, como conto, narrativas, relatos, memórias; recursos estilísticos diferenciados permitem apresentar de forma inovadora os resultados de investigações, criando um excitante universo de possibilidades. Além desta ampliação de meios e estilos, convém reconhecer que aportam cada vez mais à pesquisa qualitativa muitos pesquisadores, que mesmo formados e familiarizados com a pesquisa convencional, interessam-se crescentemente pelas questões da pesquisa qualitativa para atender às demandas de novos pesquisadores que interrogam sobre os fundamentos e possibilidades da pesquisa qualitativa ou querem assumir uma via qualitativa nas pesquisas que realizam. Territórios amplamente explorados pela pesquisa convencional, como pesquisas de opinião, de atitudes, de tendências eleitorais socorrem-se mais e mais da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista; podem, também, ser designadas pelo tipo de pesquisa: pesquisa etnográfica, participante, pesquisa-ação, história de vida etc. É, ainda, denominada *naturalística*, enquanto o pesquisador partilha *in loco* do ambiente natural (Lincoln e Guba,1985) onde as pessoas vivem e dão sentido aos seus atos, embora o termo naturalismo para os fenomenólogos, seguindo a crítica de Husserl (1980, 1985), dêem ao termo uma conotação muito diversa: o naturalismo, segundo ele e seus seguidores, afirma que a natureza é a única realidade e só admite a existência de objetos físicos ou naturais; outros preferem denominar *pesquisa de campo* para designar o local físico e social onde os dados foram coletados em diferenciação aos locais que exercitam o controle, como laboratórios; genericamente chamada, também, por alguns, pesquisa de *cunho etnográfico, fenomenológico, construtivista, etc.* para indicar a adoção dos fundamentos e procedimentos da pesquisa sem, contudo, adotar todas as particularidades de um estudo de uma disciplina científica. Impropriamente e, às vezes, ironicamente, é designada pesquisa leve (*soft*), realizada no convívio com pessoas e fatos, oposta às ciências que se autodenominam duras (*hard*), realizadas na impessoalidade dos dados, nas clausuras laboratoriais ou em laboriosas exegeses estatísticas.

A evolução desta modalidade de pesquisa, marcada por rupturas mais que por progressão cumulativa, abriga tensões teóricas subjacentes que cada vez mais a distanciam de teorias, práticas e estratégias únicas de pesquisa.

Evolução da pesquisa qualitativa

A evolução histórica da pesquisa qualitativa, com todas as questões e tensões ainda sobre-restantes e inovações crescentes, tem sido sintetizada por diversos autores (Bodgan e Biklen, 1994; Erikson, 1986; Kirk e Miller, 1986; LeCompte, Millroy e Preissle, 1992; Denzin e Lincoln, 2000; Vidich e Lyman, 2000), que resumiram as transformações e progressos da

investigação qualitativa no século XX, demarcando os momentos mais significativos de seu desenvolvimento.

Um breve retrospecto, que sintetize as transformações e as contribuições novas que ampliaram o campo e o significado da pesquisa qualitativa, pode ser delimitado em cinco marcos, ainda que seus limites tenham muito de arbitrário e não possam estar confinados em datas precisas.

Um *primeiro marco* remonta às raízes mais remotas da pesquisa qualitativa e está associado ao romantismo e ao idealismo, e às querelas metodológicas do final do século XIX, reivindicando uma metodologia autônoma ou compreensiva para as ciências do *mundo da vida* procurando, a partir do neokantismo, estabelecer as fases evolutivas pregressas da sociedade européia ocidental, contraposta a outros povos colonizados ou a culturas primitivas.

Alguns estudos empenharam-se em descrever as precárias condições do mundo da vida dos trabalhadores urbanos e rurais, na era da industrialização, recorrendo a registros e documentação das adversas condições de vida dos operários, e produzindo monografias sobre os operários europeus franceses (Le Play, 1806-1982), as condições dos trabalhadores ingleses (Engels, 1845/1986), levantamentos estatísticos e descritivos dos pobres londrinos (Booth, cf. Webb, 1926) e os estudos ilustrativos da pobreza (Mayhew, 1851-1862). Na apresentação de suas buscas, apropriavam-se das novas questões teóricas e metodológicas mostradas pelo mundo dramático da vida desses personagens. As descrições das mazelas de vidas ignoradas ou exploradas constituíam denúncias candentes das condições vividas e preconizavam urgentes ações saneadoras das adversidades reveladas.

Outros estudos europeus, inspirados no evolucionismo de Darwin e Spencer, procuraram os elos bio-naturais e espaço-temporais do mundo da vida, desejando identificar as fases evolutivas que trazem o passado ao momento presente. A busca das raízes arcaicas da vida humana, ante a carência de documentos formais, pôde ser encontrada nas evidências remanescentes, ainda subsistentes em formas de vida primitivas. Comte (1984), na sua proposição positivista, na metade do século, inspira a adoção de um método "comparativo" para o estudo da diversidade de sociedades e culturas, que demonstre a cadeia evolutiva diacrônica dos seres humanos que

progridem de estágios primitivos até o mundo civilizado e explique o estágio sincrônico desigual da vida intelectual e moral dos povos. O método propõe estabelecer uma classificação diacrônica de três estágios: civilizados, bárbaros e primitivos, descrevendo os elementos e as características de cada estágio, elencando os elementos constitutivos e definindo as categorias de transição progressiva do mundo primitivo para o mundo desenvolvido. Muitos estudos, inspirados pela filosofia positiva, tenderam a realizar levantamentos classificatórios de informações que comprovariam os estágios hipotéticos comteanos ou, ao menos, permitiriam fazer classificações de grupos sociais.

O *segundo marco* ocupa a primeira metade do século XX quando, impulsionada pelos estudos sócio-culturais, a antropologia constitui-se em disciplina distinta da história e procura estabelecer meios de estudar como vivem grupos humanos, partilhando de suas vidas, no local onde vivem e como dão sentido às suas práticas e coesão ao seu grupo. O historicismo alemão, trazendo, de um lado, os debates em torno da fundamentação das 'ciências do espírito', ou seja, o domínio do mundo da vida enquanto objetivações cujo significado exige um esforço compreensivo e, de outro, o desenvolvimento de uma metodologia das ciências histórico-sociais abriam novas perspectivas analíticas para a investigação dos fatos humanos e sociais. O nacionalismo favorecia a recuperação do local sobre o universal, dos costumes, práticas populares e do folklore como vestígios de tempos vividos, como objetos de relevância científica. Novas disciplinas científicas afirmam-se, respaldadas na explicitação de suas fundamentações. A história, a antropologia, a sociologia, a educação consolidam-se como novos campos de investigação científica. A pesquisa começa a se profissionalizar: torna-se produto exemplar de um pesquisador acadêmico renomado que foi viver em lugar distante e original para estudar um grupo primitivo, diferente de sua cultura, partilhando do lugar, das experiências vividas, de suas práticas, ritos e celebrações para descobrir o sentido que eles dão a tudo isso. A descrição destes povos ganha um forma particular com a formulação de um modelo de descrição do mundo da vida de povos primitivos, a etnografia, com Malinowski (1976), em 1922, um antropólogo britânico de origem polonesa que descreveu o modo como trabalhou em campo e colheu os dados em sua prolongada permanência com povos da Nova Guiné e das ilhas Trobiand, na Melanésia. Forçado pela guerra a permanecer na Austrália tempo maior que o previsto, conviveu de modo direto e durável com os investigados, participando da vida

nativa e procurando compreender o significado que os nativos atribuíam aos ritos, normas e fatos cotidianos e dar uma conotação científica ao seu relato, segundo as exigências positivísticas da pesquisa. A etnografia, porém, ainda que tendo Malinowski como referência, tem uma tradição mais remota: pode ser encontrada nos relatórios coloniais e nas descrições de outros povos, relatadas pelos conquistadores de suas novas possessões ou de indígenas (Vidich e Lyman, 2000).

A etnografia, neste período, e o trabalho de Malinowski é, nisso, exemplar, busca fundamentar a descrição científica das observações sobre a vida do "outro", procurando enquadrar seu relato nos critérios científicos canônicos de validade, confiabilidade e objetividade. O pesquisador descreve o caos dos fatos observados, estabelece os fundamentos da análise, os critérios de comprovação para extrair interpretações generalizantes fidedignas.

No começo do século, um grupo de pesquisadores reunidos em torno do Departamento de Sociologia de Chicago, criado em 1892, por Thomas que desenvolve com Znaniecki um longo estudo sobre as condições dos camponeses poloneses na Europa e na América (Thomas e Znaniecki,1927), busca fundamentar uma metodologia para estudar o "outro" baseada no convívio com os fatos e as pessoas, e nos relatos que elas fazem de suas experiências vividas, utilizando a linguagem ordinária da vida cotidiana. O núcleo sociológico central da escola — o homem e seu meio ambiente — ganhou força com o ingresso no Departamento, em 1916, de Robert Ezra Park, que fora jornalista, e animou os alunos a irem observar, nas ruas da cidade, as condições de adaptação dos habitantes ao seu habitat. Os estudos sobre a cidade elegeram micro grupos urbanos característicos, em equilíbrio precário com o meio, produzindo trabalhos etnográficos sobre o gueto, a gang, o taxista, o vagabundo, o ladrão, enfim, grupos à margem que poderiam ser reintegrados à vida urbana.

A escola de Chicago criou um método interpretativo realista a partir das narrativas orais de história de vida cotidiana de pessoas comuns, adotando um realismo literário que utilizava a linguagem, as percepções, os sentimentos e os pontos de vista dos pesquisados; o pesquisador assume uma posição empática com o ambiente, as pessoas e os problemas que aborda, confiante de que a descrição dos problemas identificados é, também, o meio tanto de revelação quanto de solução desses problemas sociais.

A pesquisa de extração etnográfica é, no período, produto de um investigador reconhecido que se submeteu a um tirocínio de campo, indo de encontro a uma cultura nativa distante e intacta para experimentar a realidade *in loco* e, com seus registros e anotações, retorna à academia para redigir um relato objetivo da realidade observada, discriminando os fatos particulares registrados que autorizam generalizações válidas e fidedignas da "outra cultura", cristalizada em práticas primitivas, tida como etapa pregressa da vida civilizada. O cientista solitário apreende e explica, em seu texto, ao público acadêmico a vida do "outro", ostenta os objetos documentários que coligiu, interpreta o estágio epocal da cultura estudada e, em geral, avalia a cristalização dessa cultura, no tempo.

Esses estudos e a morfologia das pesquisas tornam-se exemplares, meticulosamente reproduzidos por iniciantes em pesquisa, adotando-se seus pressupostos, procedimentos, suas técnicas e instrumentos para comprovar a validade da pesquisa. Os autores paradigmáticos ou as pesquisas exemplares constituíam fundamentos de validade científica, diante da soberania das pesquisas experimentais.

Um *terceiro marco*, demarcado entre o após II Guerra até os anos 70, é a fase áurea da pesquisa qualitativa que se consolida como um modelo de pesquisa, a partir dos cânones estabelecidos nos períodos precedentes. Reelaboram-se os conceitos de objetividade, validade e fidedignidade, procurando definir a formalização e a análise rigorosas dos estudos qualitativos, ainda inspirados no discurso positivista, revestido de argumentos pós-positivistas, admitindo-se o princípio de falseabilidade: a ciência produz teorias mais verossímeis, isto é, de fatos verificáveis extrai-se conseqüências verificadas que podem, por sua vez, serem refutadas ou *falseadas* por novos fatos (Popper, 1975, 1984) ou, ainda, que os critérios de validade interna ou externa da pesquisa quantitativa devem socorrer-se de critérios qualitativos em projetos semi-experimentais de pesquisa (Campbell e Stanley, 1963). Como conseqüência, pode-se captar a realidade só parcialmente e produzir uma descrição provisória ou mais verossímil dessa realidade.

Embora a escola de Chicago tenha perdido prestígio, novas teorias oriundas dessa escola, como o interacionismo simbólico (Blumer, 1969), dão suporte à etnometodologia (Garfinkel, 1967), às teorias da construção da realidade social (Berger e Luckmann, 1967) e à dramaturgia (Goffman, 1959). Novas concepções e práticas derivadas da fenomenologia, da hermenêutica,

do marxismo e das teorias críticas neomarxistas trazem novos problemas de estudo sobre culturas diferentes, grupos e subgrupos e introduzem novos aportes teóricos e metodológicos sobre a significação, na pesquisa, do sujeito nas suas interações com outros e com a sociedade.

O debate qualitativo versus quantitativo revigora, de um lado, a contestação do modelo único de pesquisa, a crítica à hegemonia dos pressupostos experimentais, ao absolutismo da mensuração e à cristalização das pesquisas sociais em um modelo determinista, causal e hipotético dedutivo: adensam-se as críticas aos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do modelo convencional, reconhecendo-se a relevância do sujeito, dos valores dos significados e intenções da pesquisa, afirmando a interdependência entre a teoria e a prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão da voz dos atores sociais; de outro lado, a pesquisa qualitativa, ainda atada ao positivismo, empenha-se em dar uma fundamentação rigorosa e formalizar os métodos científicos qualitativos, recorrendo a algum expediente quantitativo. O trabalho do grupo de Beker (Becker, Geer, Hughes e Strauss, 1961) sobre a cultura estudantil de uma escola de medicina é exemplar no esforço de conciliar a pesquisa qualitativa com a quantificação padronizada de observações, transformáveis em estatística legítima, ainda que não se faça uma quantificação precisa (semi estatística).

Os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade científica do discurso positivista e afirmam a vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais, declaram-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social, adensam-se as críticas aos postulados e exigências das pesquisas unicamente mensurativas (Cicourel, 1964). Ganham vigor os métodos clínicos de observação participante, a coleta partilhada de dados que dê voz aos silenciados e a interpretação significante que releve o conhecimento supresso por uma concepção unitária de pesquisa; em consonância com estas opções, a entrevista suplanta o questionário, as entrevistas não-diretivas, exploradas por Rogers (1945), são largamente utilizadas; a observação participante rivaliza-se com as amostragens quantitativas, a arte da interpretação sobrepuja a estatística.

A pesquisa científica, neste período, expande-se graças aos recursos crescentes dos fundos públicos e se toma um programa político dos países desenvolvidos, principalmente diante da competição produzida, no período da

guerra fria, após o lançamento do Sputnik, em 1957, e a disputa entre Estados Unidos e União Soviética, pela supremacia científica mundial. Criam-se institutos e centros de pesquisas, reunindo pesquisadores em torno de programas de pesquisa, áreas de conhecimento ou temas específicos, gerando um incremento grande da pesquisa científica.

No *quarto marco*, a década de 70 e 80, ampliaram-se os investimentos públicos e privados; com a expansão dos recursos e o desenvolvimento da pesquisa, das equipes de pesquisadores e centros de pesquisa universitários e institucionais surgem novas orientações e novos paradigmas, refletindo uma mudança de visão sobre a natureza da pesquisa e sua contribuição para a política e a prática (v. World Yearbook, 1980-1985), e gerando uma profusão de iniciativas, métodos e técnicas de pesquisa em todas as áreas do conhecimento, conexas com o desenvolvimento e a educação (Landsheere, 1986). As induções apodíticas e as certezas positivas são postas em questão pelos pós-positivistas (Popper, 1975, 1984) e autores com uma larga experiência em pesquisas quantitativas (Campbell e Stanley, 1963; Campbell, 1974; Cromback, 1974) socorrem-se ou reconhecem as virtualidades da pesquisa qualitativa ou são postas em questão as certezas únicas de pesquisa em ciências humanas (Rosaldo,1989).

Novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos. Uma confluência de tendências, disciplinas científicas, processos analíticos, métodos e estratégias aportam à pesquisa qualitativa criando um campo amplo de debates, sobre o estatuto da pesquisa.

O estruturalismo, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo introduzem críticas à autoridade privilegiada de teorias, certezas, paradigmas, narrativas e métodos de pesquisa e às pretensões de descrições cabais do "outro" que pretendam inscrever, em um texto científico, todos os significados vividos por sujeitos e culturas concretas. A fenomenologia, o marxismo, o positivismo, o construtivismo buscam novos referenciais diante das questões abertas pela crítica, a ética, o estatuto da verdade, o feminismo, o terceiro mundo e as multidões silentes.

As pesquisas desvinculam-se dos referenciais positivísticos e tendem para o estudo de questões delimitadas, locais, apreendendo os sujeitos no ambiente natural em que vivem, nas suas interações interpessoais e sociais,

nas quais urdem os significados e constroem a realidade. Outras disciplinas contribuem para superar o confinamento das pesquisas em estudos microanalíticos ou o isolamento nas interações interpessoais dos atores sociais, a fim de analisar os liames entre a pesquisa e a estrutura social de classe ou avaliar o efeito da pesquisa na mudança social e no desenvolvimento material e cultural da sociedade.

Há uma fusão transdisciplinar das ciências humanas e sociais, cada autor transigindo com diversas disciplinas, buscando ampliar a legitimidade dos temas pesquisados com conhecimentos de diferentes disciplinas e traduzindo-os em formas criativas e inovadoras. Os textos científicos socorrem-se de diferentes gêneros literários para expor os significados extraídos de documentos, práticas, símbolos, como contos, relatos de campo, experiência pessoal, casos etc. ou, ainda, buscam analogias do mundo social com teatro, drama, jogo, dança, gerando uma mixagem de estilística textual que, afirma Geerts, falta apenas "a teoria quântica apresentada em versos ou uma biografia em álgebra" (Geerts,1998, p. 35).

O *quinto marco*, a década de 90 em diante, está demarcado pelo desaparecimento do único sistema concorrencial ao capitalismo liberal, o comunismo soviético, abrindo caminho para a globalização planetária do capitalismo e ascensão dos programas políticos neoliberais. Se, de um lado ressurge a confiança nas teses da "sociedade do conhecimento" e o "fim das ideologias" (Bell, 1974) e no poder apaziguante do consumo capitalista, fortalecido pelas novas tecnologias; de outro, aguça-se o vigor analítico das teorias críticas, denunciando as desigualdades subjacentes a essa ilusão igualitária. A posição social do autor da pesquisa, a onipotência descritiva do texto científico, a transcrição objetiva da realidade são postas em questão: o pesquisador está marcado pela realidade social, toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante. Mais que contentar-se com o princípio da falseabilidade de Popper (1984) a pesquisa tende a orientar-se, parafraseando Rorty (1985), para uma objetividade solidária ou definir novos padrões de validade e legitimidade

As pesquisas propendem para reconhecer uma pluralidade cultural, abandonando a autoridade única do pesquisador para reconhecer a polivocalidade dos participantes (Fine, 1994; Fine e Weis, 1998; Fine e Powell *et al.*,1997; Fine, Weis, Wessen, e Wong, 2000), o padrão textual tende admitir a poliformidade descritiva da vida e da cultura (Lemke,1995; Marcus e Fisher, 1986; Rosaldo, 1989; Gergen, 1991), a legitimidade do texto escrito busca fundamento no percurso reflexivo do autor para obter os resultados (Hertz, 1997), assumindo variadas formas (Ellis e Bochner, 1996), a validade da investigação recorre à possibilidade de se traduzir a experiência humana em um texto (Smith, 1993; Tiemey e Lincoln, 1997) e patenteiam-se as virtudes e os limites discursivos sobre a realidade descrita, em um produto científico (Manning e Cullum-Swan,1994). Há, enfim, uma gama de questões teórico-metodológicas abertas pelos pesquisadores qualitativos que, longe de se esgotarem, fertilizam a discussão atual e futura da pesquisa científica em ciências humanas e sociais.

As pesquisas absorvem as temáticas do pós-modernismo para objetar à racionalidade tecno-instrumental, que comanda a pesquisa convencional, a fim de relevar a originalidade criadora da investigação ou recorrem às sensibilidades, que o pós-modernismo invoca, para analisar as possibilidades estéticas dos estilos discursivos ou textuais da pesquisa ou, enfim, recorrem ao pós-modernismo, como crítica política às relações de poder e dominação, que subjazem às relações de classe, gênero, raça, etnicidade, colonialismo e culturas, para desmistificar a neutralidade e apresentar os múltiplos focos de coerção e poder que uma investigação acurada descobre (Clough, 1994; Apple,1996; Behar e Gordon, 1995; Carspecken, 1999; Nicholson e Seidman, 1995).

Conclusão

Um sumário histórico, com todas as limitações implicadas em sínteses, pode indicar que as questões da pesquisa qualitativa, longe de se esgotarem ou de se constituí-la em um modelo único, deixa um horizonte variado de interrogações que se fazem presentes nas pesquisas em ciências humanas e sociais.

A própria atividade pesquisadora tende a se expandir como uma forma de ensino-aprendizagem nas quais as novas gerações serão formadas e, com isso, a pesquisa, como uma prática social relevante, tenderá cada vez mais a trazer novas questões teórico-metodológicas nos anos vindouros. O aumento considerável de publicações sobre questões epistemológicas, metodológicas

e técnicas da pesquisa atesta não só o interesse crescente por uma atividade em franco desenvolvimento, mas, também, a gama de questões suscitadas com o incremento da pesquisa. A obra de Denzin e Lincoln (2000) mostra a densidade de questões presentes na pesquisa atual. Uma agenda futura para a pesquisa sugere que algumas questões candentes continuarão a provocar os pesquisadores: algumas, epistemológicas: a onipresença e onipotência do autor no texto e a relevância do "outro", o estilo e a validade do discurso como tradução da realidade descrita, o público e a apresentação perfunctória ou performática do texto científico; outras, ético-políticas, como os fins sociais da pesquisa, a voz dos silentes, o poder e a emancipação, a solidariedade e participação na transformação deliberada da vida humana. Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la.

Referências

APPLE, M. (1996). *Cultural politics and education.* New York: Teachers College Press.

BEHAR, R. & GORDON, D. A. (1995). *Women writing culture.* Berkeley: University of California Press.

BECKER, H. S.; GEER, B.; HUGHES, E. C. & STRAUSS, L. (1961). *Boys in White: students culture in medical school.* Chicago: Chicago University Press.

BELL, D. (1974). *The coming of post-industrial society.* London.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1983). *A construção social da realidade.* Petrópolis: Vozes.

BLUMER, H. (1969). *Symbolic interactionism.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

BODGAN, R. & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

CAMPBELL, D. T. & STANLEY, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. In G. Gage, *Handbook for research on teaching.* Chicago: Rand McNally, pp. 171-246.

CAMPBELL, D. T. (1974). *Qualitative knowing in action research.* Communication to Assembly of American Psychological Association. Los Angeles.

CARSPECKEN, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research. A theoretical and practical guide.* New York: Routledge.

CARSPECKEN, P. F. (1999). *Four scenes for posing the question of meaning and other essay in critical philosophy and critical methodology.* New York: Peter Lang.

CLOUGH, P. T. (1994). *Feminist thought: Desire, power, and academic discourse.* Cambridge, MA.: Blackwell.

COMTE, A. (1984). *Curso de filosofia positiva.* São Paulo: Abril Cultural.

CICOUREL, A. V. (1964). *Method and measurement in sociology.* New York: Free Press.

CROMBACK, L. J. (1974). *Beyond the two disciplines of scientific psychology.* Comunication to Assembly of American Psychological Association, Los Angeles.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research.* 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 1-17.

ELLIS, C. & BOCHNER, A. P. (1996). *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing.* Walnut Creek, CA.: AltaMira.

ENGELS, F. (1845/1986). *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.* São Paulo: Global.

ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching.* New York: MacMillan, pp. 162-213.

FINE, M. (1994). Working the hyphens. Reinventing the self and other in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research.* 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 70-82.

FINE, M.; POWELL, L. C.; WEIS, L. & WONG, L. M. (Eds.), (1997). *Off White: Readings on race, power and society.* New York: Routledge

FINE, M. & WEIS, L. (1998). *The unknown city: The lives of poor and working-class young adults.* Boston: Beacon.

FINE, M.; WEIS, L.; WESSEN, S. & WONG, L. (2000). For Whom? Qualitative research, representations and social responsabilities. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research.* 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 107-131.

GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos científicos.

GEERTZ, C. (1998). *O saber local; novos ensaios em antropologia interpretativa.* Petrópolis: Vozes.

GERGEN, K. L. (1991). *The satured self: Dilemas of identity in contemporary life.* New York: Basic Books.

GOFFMAN, E. (1975). *A representação do eu na vida cotidiana.* (1959). Petrópolis: Vozes.

HERTZ, R.(Ed.). (1997). *Reflexivity and voice.* Thousand Oaks, CA.: Sage.

HUSSERL, E. (1980). *Filosofia como ciência rigorosa.* Tradução de Albin Beau. Coimbra: Atlântida.

HUSSERL, E. (1985). *Investigaciones lógicas.* Madrid: Alianza.

KIRK, J. & MILLER, M. (1986). *Reability and validity in qualitative research.* Beverly Hills: Sage. University Press series on qualitative research methods, v. 1.

LANDSHEERE, G. (1984). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris: P.U.F.

LeCOMTE, M.; MILLROY, W. & PREISSLE, J. (Eds.). (1992). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.

LEMKE, J. (1995) *Textual politics: Discourse and social dynamics*. London: Taylor & Francis.

LE PLAY, F. *Les ouvriers européens*. 2 ed. Tours Mame, Paris: Pinter 1876-1879. Bibl. Sciences sociales, 7 v.

LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

LOFLAND, J. & LOFLAND, L. H. (1984). *Analysing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. 2. ed. Belmont, CA.: Wadswoth.

MALINOWSKI, B. (1976). *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento da aventura dos nativos nos arquipélagos da nova Guiné Melanésia*. (1922), São Paulo: Abril Cultural.

MANNING, P. K. & CULLUM-SWAN, B. (1994). Narrative, content, and semiotic analysis. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), (1994), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA.: Sage, pp. 463-477.

MARCUS, G. E. & FISCHER, M. M. J. (1986). *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. Chicago: University of Chicago Press.

MAYHEY, H. (1968). London labour and the London poor. In A. Fried & R. Elman (Eds.), *London. 1851-1862*. New York: Pantheon.

MEAD, M. (1985). *Adolescencia, sexo y cultura em Samoa (1928)*. Barcelona: Planeta, Agostini.

NICHOLSON, L. J. & SEIDMAN, S. (Eds.), (1995). *Social postmodernism: Beyond identity politics*. New York: Cambridge University Press.

POPPER, K. R. (1975). *Lógica da investigação científica*. São Paulo: Cultrix.

POPPER, K. R. (1984). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. London: Routledge and Keagan.

ROGERS, C. (1945). The non-directive method as a technique for social research. *American Journal of Sociology*. 54, 4. pp. 279-283.

RORTY, R. (1985). Solidarity or Objectivity? In J. Rajchman & C. West (Eds.), *Post-analytic philosophy*. New York: Columbia University Press, pp.3-19.

ROSALDO, R. (1989). *Culture and truth: the remaking of social analysis*. Boston: Beacon.

SMITH, J. (1993). *After the demise of empiricism: The problem of judging social and educacional inquiry*. Nordwood, NJ: Ablex.

SMITH, J. K. & DEEMER, D. K. The problem of criteria in the age o relativism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), (2000), *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 877-896.

THOMAS, W. I. & ZNANIECKI, F. (1927). *The polish peasant in Europe and America*. New York: Knopf.

TIERNEY, W. C. & LINCOLN, Y. S. (Eds), (1997). *Representation and the text: Re-framig the narrative voice*. Albany: State University of New York Press.

VIDICH, A. J. & LYMAN, S. M. (2000). Qualitative methods: Their history in sociology and antropology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), (2000), *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 37-84.

WEEB, B. (1926). *My apprenticeship*. New York: Longamns, Grenn & Co.

WORLD YEARBOOK OF EDUCATION. (1980-1985). London: Kogan Page.

THE QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN AND SOCIAL SCIENCES: EVOLUTION AND CHALLENGES

Abstract

This paper analyses the evolution of qualitative research, divides her evolution in different phases in the past century, and points out the present challenges that has qualitative research. The encompassment that the word 'qualitative" asserts in research, suggests the increasing complexity of questions that has informed such researchs. The evolution since some expressive landmarks shows different conceptions and contributions that have changed the qualitative researchs and an extensive mouvement of ideas, practices, and technics of research in human sciences in opposition to a sole model.

LA RECHERCHE QUALITATIVE EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES: ÉVOLUTION ET DÉFIS

Résumé

L'article analise l'évolution de la recherche qualitativo, périodise sa évolution au siècle passé et montre les défis actuels de la recherche qualitative dans le present. L'ampleur du term "qualitative" dans la recherche, suggère la grand complexité de questions que ont renseigné tels recherches. La évolution dès quelques expressives périodes, montre les différentes conceptions et contributions en ce qui concerne le changement de la recherche qualitative dans le siècle et le grand mouvement d'idées, pratiques et techniques de recherche dans les sciences humaines en opposition au modèle unique.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Antonio Chizzotti, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Rua Ministro Godoi, 969, São Paulo, CEP 05007-001, Brasil. E-mail: anchizo@uol.com.br

dissertações e projectos de investigação

Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2)

Dissertações de Doutoramento

Virgínio Isidro Martins Sá (2003). *A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional.* Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Administração Escolar)

Resumo

O estudo da democracia e da participação nas organizações constitui uma problemática que, não obstante beneficiar já de uma razoável tradição investigativa, nomeadamente no domínio da Sociologia das Organizações e da Organização e Administração Escolar, preserva plena actualidade. Quando nos reportamos ao caso particular da *participação* dos pais/encarregados de educação nas questões político-educativas ao nível organizacional escolar, essa *contemporaneidade* torna-se ainda mais saliente. Efectivamente, graças a uma pluralidade de registos discursivos de proveniência diversa e filiados em *espaços estruturais* distintos, a representação dos pais dos alunos como *principais interlocutores da escola e dos professores* tomou-se, nos últimos anos, num novo senso comum político-pedagógico, reflectindo e reflectindo-se também no edifício jurídico-normativo que enquadra a relação entre aqueles dois agentes educativos.

Contudo, à *importância máxima* veiculada e reconhecida pela produção retórico-discursiva e pelas considerações preambulares que introduzem as bases do pilar normativo que regula as relações dos pais com a escola, contrapõe-se, frequentemente, a sua *presença mínima*, simultânea e contraditoriamente denunciada e promovida pelos mesmos actores sócio-escolares e também induzida pela regulamentação que operacionaliza (e desvitaliza) os princípios democrático-participativos amplamente consagrados nas referidas considerações preambulares do enquadramento normativo que cartografa as fronteiras das missões e dos territórios educativos partilhados.

Este estudo procura interrogar o sentido de algumas das *duplicidades discursivas* que habitam e se alimentam na fronteira do território partilhado (e disputado) entre pais e professores, enquanto actores educativos dotados de bases de legitimidade distintas e, mais em particular, explorar as racionalidades em que se ancoram as *presenças* e, sobretudo, as *ausências*

de certos segmentos de encarregados de educação. Para a conceptualização e interpretação daquelas *presenças* e *ausências* foi desenvolvido um quadro teórico-conceptual com o qual se procurou dar conta da *polifonia* da voz dos pais, mesmo quando esta se materializou no *silêncio*. Assim, contemplámos, quer as práticas de *participação*, quer as práticas de *não participação*, admitindo que umas e outras podem ser igualmente *eloquentes*.
A problematização do papel dos diferentes *agentes de institucionalização*, enquanto produtores e promotores de "monopólios de interpretação" e, portanto, de versões concorrentes da *verdade*, impôs a consideração da problemática do *poder* e a concomitante capacidade diferenciada de produção de "conhecimento-regulação". A exploração do estereótipo do *pai responsável* permitiu-nos pôr em destaque a dimensão sócio-histórica daquela construção e o carácter *situado* das expectativas que induz.
Da análise do "plano da acção" ressalta uma convivência tensa entre discursos, expectativas e práticas marcados por fidelidades a ordens instituídas caracterizadas por diversas inconsistências e desarticulações. Para a dilucidação dessas aparentes inconsistências e desarticulações, a mobilização de lentes teóricas sensíveis à dimensão simbólica dos discursos, das ideologias, dos processos e das estruturas organizacionais revelou-se uma opção epistémica fundamental.

Luís Gonzaga Pereira Dourado (2003). *O trabalho prático no ensino das Ciências Naturais: situação actual e implementação de propostas inovadoras para o trabalho laboratorial e o trabalho de campo*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Metodologia do Ensino das Ciências)

Resumo

O trabalho laboratorial e o trabalho de campo têm desempenhado um papel central no ensino das Ciências. Os resultados conseguidos não são, contudo, animadores, pois as práticas implementadas não estão, na maioria das vezes, de acordo com a perspectivas actuais de educação em ciências e os professores sentem, por um lado, dificuldades em implementá-las e, por outro, em fazê-lo do modo mais adequado. A inversão desta situação passa, na opinião de vários autores, pela modificação da orientação das actividades implementadas. A investigação especializada pressupõe não só que as actividades deixem de constituir meras ilustrações dos conhecimentos transmitidos e passem a constituir actividades de investigação, como também que se adopte uma abordagem integrada destas duas modalidades de trabalho prático. A concretização destas modificações passa por uma aposta efectiva na formação de professores.
Na nossa investigação desenvolvemos dois estudos. No primeiro, procurámos caracterizar a implementação de trabalho laboratorial (n=174) e do trabalho de campo (n=147) na disciplina de Ciências Naturais de 7° ano de escolaridade e verificar em que medida os professores consideram viável a implementação de trabalho laboratorial e de campo de um modo integrado e a forma como tal poderia ser conseguido. Para o efeito recorremos à aplicação de dois questionários (um relativo ao trabalho laboratorial e outro relativo ao trabalho de campo). O objectivo do segundo estudo foi analisar a eficácia de uma acção de formação destinada a professores de Ciências Naturais (n=10), a qual teve como finalidade promover as concepções e as práticas, com vista à utilização integrada do trabalho laboratorial e do trabalho de campo. Para atingir estes objectivos, as concepções e as práticas dos professores foram diagnosticadas através de um questionário. Seguidamente foi implementada a acção de formação e, no final desta, foram identificadas de novo, através de um questionário, as concepções e as intenções dos professores relativamente às futuras práticas. Depois disso, dois professores voluntários foram acompanhados nas suas práticas, com o objectivo de caracterizar o modo como os conhecimentos adquiridos na acção são transferidos para a prática. Nesta fase do segundo estudo os dados foram recolhidos por observação de aulas (que foram videogravadas) e diários dos professores.
Os resultados do primeiro estudo mostram que o trabalho laboratorial é mais frequente que o trabalho de campo, as práticas dos professores são essencialmente influenciadas por aspectos externos (número de alunos), os professores estão satisfeitos com o modo como implementam o trabalho laboratorial e, especialmente, o trabalho de campo, cuja implementação, para além de não contemplar a integração, se caracteriza não só pelo predomínio

de aulas de campo tradicionais e por uma diversidade de tipos de aulas laboratoriais, mas também, por uma reduzida intervenção dos alunos nas etapas iniciais de realização das actividades. Os resultados do segundo estudo indicam que a acção de formação implementada, parece ter tido um papel positivo na tomada de consciência e na intenção dos professores em adequar as suas práticas às actuais orientações preconizadas pela educação em ciência. Para além disso, os dois professores acompanhados parecem ter sido capazes de transferir para as suas práticas os principais conhecimentos adquiridos na acção de formação.

Assim, os resultados desta investigação parecem indicar que a formação de professores é mais importante, para uma utilização adequada do trabalho laboratorial e de campo, do que as condições materiais e organizacionais. De facto, a formação de professores é uma condição necessária para os mesmos tomarem consciência das suas concepções e práticas e para as modificarem, tornando-as mais consistentes com as perspectivas actuais para o ensino das ciências.

Maria João da Silva Ferreira Gomes (2003). *Educação a distância: um estudo de caso sobre formação contínua de professores via Internet.* Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Tecnologia Educativa)

Resumo

Esta dissertação parte de uma revisão de literatura e de uma reflexão sobre a educação a distância — conceitos, teorias e tecnologias de suporte — para a partir daí estudar a viabilidade da implementação de iniciativas de formação contínua de professores, em modalidade de formação a distância suportada por serviços disponíveis através da Internet.

Adoptando uma metodologia de estudo de caso, a componente empírica desta dissertação apresenta e analisa o "caso" do Curso EASIC - Ensinar e Aprender na Sociedade da Informação e Comunicação, uma iniciativa de formação contínua de professores englobando uma componente presencial e uma outra componente a distância, recorrendo à Internet. O curso é

apresentado nas suas múltiplas vertentes — enquadramento institucional, área temática, estrutura da componente a distância e da componente presencial, princípios pedagógicos subjacentes — quer em termos de concepção quer em termos de implementação do mesmo.

Parte-se de uma diversidade de fontes de recolha de informação — documentos de natureza diversas, entrevistas, notas de campo, registos automáticos de dados, documentos electrónicos, auscultação de opiniões e entrevistas aos participantes — para, cruzando a informação proveniente de diferentes fontes e recolhida com diferentes, instrumentos, se descrever e discutir o caso do curso EASIC. As evidências resultantes deste estudo de caso apontam aspectos diferenciados em relação a potenciais formandos receptivos a este tipo de formação, dão indicações sobre múltiplas vertentes relacionadas com as condições de utilização da Internet e de acesso ao *website* do curso EASIC e sugerem alguns aspectos a levar em linha de conta no desenho de situações de formação em moldes similares às do curso EASIC.

O estudo permitiu realizar algumas extrapolações relevantes no domínio da formação contínua via Internet, tendo por base um modelo pedagógico baseado na comunicação, interacção e colaboração entre todos os participantes. Outros contextos de aplicação deste modelo de formação a distância no domínio do e-learning são sugeridos como domínios de investigação e prática futuras.

Clara Maria Gil Fernandes Pereira Coutinho (2003). *Percursos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000).* Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Tecnologia Educativa)

Resumo

A Tecnologia Educativa (TE) em Portugal desenvolveu-se em meados da década de 70, integrando os curricula dos cursos de formação inicial de professores, conhecendo um forte impulso com o arranque dos cursos de formação pós graduada. Começaram então a surgir, de forma continuada,

trabalhos de investigação na área. No entanto, não foi feito ainda um levantamento sistemático da produção científica realizada e, muito menos, uma análise ao seu conteúdo e percurso evolutivo; sabemos, contudo, que tal tarefa é fundamental para que o domínio se afirme e defina o seu espaço dentro das Ciências da Educação em Portugal, assumindo o papel de relevo que lhe compete no contexto da educação escolar das sociedades da informação em que vivemos. Este será o principal objectivo da presente investigação.

Dado que não é possível compreender a investigação realizada no domínio da TE sem nos situarmos na perspectiva da investigação em geral e da investigação educativa em particular, a revisão bibliográfica foi orientada, numa primeira fase, para tal problemática. Numa viagem ao pensamento científico ocidental, analisámos os fundamentos teóricos e epistemológicos que inspiram as várias famílias metodológicas da pesquisa em educação e em TE. Esta digressão ao mundo da investigação científica constitui o sustentáculo teórico do instrumento de avaliação temática e metodológica que concebemos e validámos, constituindo também outro dos contributos deste estudo. Numa segunda fase, a revisão de literatura procurou caracterizar o que foi e é hoje a TE, a forma como se desenvolveu acompanhando a evolução paralela das suas ciências-suporte (teorias da comunicação, de aprendizagem e de sistemas). Especial ênfase foi colocada na questão da investigação realizada, porque pensamos que é como que um espelho, do que em cada momento histórico, são os interesses, preocupações ou mesmo conflitos da comunidade científica da TE.

Na componente empírica, foram analisados (a nível temático e metodológico) 460 artigos científicos desenvolvidos no âmbito da TE e publicados por autores portugueses em revistas e actas de reuniões científicas entre 1985 e 2000. Mais do que um simples retratar o que foi o passado recente bem como a situação actual da TE no nosso país, os resultados fornecem-nos importantes pistas para uma reflexão que nos deverá envolver a todos no sentido de equacionarmos o futuro que queremos e o rumo que, para isso, deverá tomar a TE no nosso país.

José Carlos Morgado (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular.* Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Desenvolvimento Curricular)

Resumo

Nesta investigação problematizamos um conjunto de aspectos que têm emergido a par da adopção de novos discursos no debate educativo, com particular relevância para questões relacionadas com a autonomia curricular, a descentralização, a responsabilidade dos actores e a pertinência da elaboração de projectos, e procuramos averiguar se a autonomia curricular da escola e do professorado resulta de uma reflexão e construção partilhadas e se constitui como escopo da conceptualização, implementação e gestão das suas práticas curriculares na escola e na sala de aulas.

Para a concretização de tais objectivos, delineámos um projecto de investigação que se socorre de diferentes planos analíticos, tentando distinguir o plano das intenções do plano das práticas, de modo a captar as percepções dos professores e das professoras relativamente à autonomia curricular e, simultaneamente, estudar a forma como (re)interpretam e operacionalizam o currículo prescrito a nível nacional.

Estruturámos e desenvolvemos o trabalho de investigação em duas partes distintas. A primeira consistiu na construção, validação, aplicação e tratamento de dados de um questionário, cujas finalidades principais se circunscrevem ao conhecimento das representações docentes no que diz respeito à autonomia curricular, à possibilidade de inventariar eventuais constrangimentos na construção dessa autonomia e à recolha de pistas que nos pudessem auxiliar a fundamentar e organizar a parte seguinte do estudo. A segunda parte foi concebida como um estudo de casos, uma estratégia metodológica que se revelou útil para estruturar uma investigação interpretativa que, atendendo à complexidade inerente ao estudo das significações que os agentes sociais atribuem às situações em que estão envolvidos, se direcciona dominantemente para a interpretação e compreensão dos fenómenos observados em detrimento da procura de explicações causais.

Não obstante as limitações que reconhecemos ao estudo, os resultados obtidos apontam na linha dos objectivos que nos propusemos atingir, ainda que possam entender-se como resultados provisórios de um percurso investigativo.

O percurso efectuado permitiu-nos concluir que em termos de autonomia curricular, as escolas e o professorado se encontram ainda longe das finalidades desejáveis. Os projectos educativo, curricular e didáctico não são assumidos como um pórtico da autonomia do professor, mas sim projectos súmula de decisões exteriores ao contexto da escola, formalidades legais dominantemente impostas pela Administração central.

No terreno da avaliação verifica-se uma situação paradoxal. Por um lado, surgem como actores ansiosos de autonomia e, por outro, aceitam pacificamente a existência de uma estratégia avaliativa de âmbito nacional.

No que respeita aos programas, a preocupação pelo seu integral cumprimento é notável. Quando se conseguem libertar do programa, mostra-nos a realidade, entregam-se aos manuais, que se têm configurado como produtos profundamente limitadores das capacidades de emancipação docentes.

Embora a autonomia seja uma marca de qualidade que a generalidade dos discursos educativos persegue, a verdade é que não tem conseguido introduzir mudanças significativas nas práticas docentes.

Dissertações de Mestrado
Janeiro a Julho de 2003

CALDAS, Eduardo José Martins (2003). *Práticas de videoscopia: uma experiência de utilização em trabalho laboratorial na aprendizagem das Ciências.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

CAPELA, Zélia Eulália Oliveira (2003). *(In)disciplina escolar e auto-regulação da aprendizagem.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

CARDOSO, Sílvia Maria Castro Fortes (2003). *Reforma e/ou inovação curricular: um projecto de ensino renovado para Cabo Verde.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

CARREIRO, José Francisco de Resendes (2003). *A dimensão religiosa na formação de professores - uma abordagem intercultural.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

FERRAZ, Nelson Mendes da Silva (2003). *Projecto Vídeo: um estudo de investigação-acção sobre a utilização educativa da câmara de vídeo no 1º ciclo do ensino básico.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

GOMES, Agostinho da Costa Dinis (2003). *A música como factor de auto-crescimento pessoal e comunitário.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

GOMES, Joaquim José Rodrigues (2003). *O sentido das imagens: uma educação visual e tecnológica.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

GONÇALVES, Maria Fernanda (2003). *Evolução do conceito de germinação em alunos com necessidades educativas especiais — um estudo no 6º ano de escolaridade.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

LEITE, António Joaquim Dias (2003). *Educação de adultos em Vila Nova de Gaia. Subsídio para a história da implementação e difusão dos modelos escolares de alfabetização em Portugal.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

LIMA, Maria de Lurdes de Jesus (2003). *Interacções na sala de aula de Matemática com a Internet: um estudo de caso.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

LOPES, Alda Maria Correia Magalhães Coutinho (2003). *Práticas educativas e motivação para a leitura em alunos do Ensino Básico.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

MACHADO, Adosinda Cândida Rocha (2003). *Práticas Pedagógicas nas Escolas Superiores de Educação — características e funcionamento na área das Ciências da Natureza.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

MACHADO, Maria de Fátima Carneiro (2003). *Dificuldades nas relações de pares: dinâmicas psicológicas das experiências de vitimização e solidão relacionadas com a percepção de si na pré-escolaridade.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

MAIA, Isabel Margarida de Oliveira Guimarães (2003). *Potencialidades e constrangimentos da reorganização curricular para o desenvolvimento profissional dos professores — estudos de caso.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

MARQUES, Isabel Maria Antunes Barbosa (2003). *O discurso da supervisão na formação reflexiva de professores estagiários.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês).

MESQUITA, Rui José Vaz (2003). *O correio electrónico e o chat como dinamizadores do trabalho colaborativo entre alunos e entre professores de escolas do 1º ciclo isoladas: um estudo na aprendizagem da matemática.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

OLIVEIRA, Helga Maria Seabra de (2003). *Representaçõs e práticas do professor e as actividades promotoras da competência oral em Inglês.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês).

PEDRAS, Manuel Fernando Carvalho (2003). *A escrita telemática síncrona: características e implicação para o ensino-aprendizagem do Português.* Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do

Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino do Português).

PEREIRA, Maria da Graça Vasconcelos Pacheco (2003). *A avaliação do professor de Matemática: as representações dos estudantes sobre as decisões curriculares relativas à metodologia didáctica*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

PERES, Paula Cristina Soares da Encarnação (2003). *Concepções pedagógicas de formação de adultos na área da enfermagem — Escola Superior de Enfermagem de S. João — Porto*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

PINTO, Paulo Adriano dos Santos Nogueira (2003). *Desempenhos escolares de género e afirmação feminina num concelho rural*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Sociologia da Educação e Políticas Educativas).

SANTOS, Fernanda do Céu Pinto dos (2003). *As actividades de enriquecimento curricular em tempo de mudança*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

SILVA, Sandra Maria Araújo Fernandes Ferreira da (2003). *Trigonometria: um estudo sobre o papel das definições*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

SIMÕES, Maria Manuela de Abreu Ferreira (2003). *Integração da Internet na aula de Matemática: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e

Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

SOARES, António Bernardino Azevedo (2003). *Educação para a carreira ao nível do Ensino Básico: estratégias de formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Formação Psicológica de Professores).

SOUSA, Manuela Valentina de Almeida e (2003). *Contributos para a compreensão das dificuldades sentidas por professores estagiários de Matemática*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

Projectos de investigação

Desconstrução do conhecimento e "âncoras" para promover a aprendizagem colaborativa na web

Coordenadora: Ana Amélia Amorim Carvalho

Equipa de investigação

Ana Amélia Amorim Carvalho (IEP); Virgínia da Conceição Soares Pereira (ILCH); Carlos Alberto Sousa Pinto (EE); Ana Alice Baptista (EE) e Susana Caires Fernandes (IEP)

Projecto aprovado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, com a referência POCTI/33691/CED/2000.

Descrição do Projecto

Objectivos

Este projecto propõe-se estudar:

(a) os contributos da teoria da flexibilidade cognitiva (particularmente o processo de desconstrução do conhecimento) e da teoria da instrução ancorada (a âncora ou problema) para promover a aprendizagem colaborativa na Web;

(b) as reacções dos utilizadores aos ambientes de aprendizagem colaborativa (chat e fórum);

(c) a relação entre os estilos de aprendizagem (propostos por Kolb) dos utilizadores e as suas reacções aos meios de comunicação (chat e fórum) e à estrutura dos conteúdos disponibilizados na web.

Enquadramento teórico breve

A teoria da flexibilidade cognitiva, desenvolvida nos finais dos anos oitenta por Rand Spiro, propõe orientações para a aprendizagem de níveis avançados (ou intermédios) em domínios complexos (Spiro *et al.*, 1988; 1991; Spiro e Jehng, 1990). O autor distingue três níveis na aprendizagem: inicial ou

introdutório, avançado ou intermédio e, por fim, o nível de especialização. No nível avançado ou intermédio, que é o nível alvo desta teoria, pretende-se que o aluno analise situações concretas, desenvolva a flexibilidade cognitiva e transfira o conhecimento para novas situações.

Esta teoria utiliza uma abordagem centrada no *caso*, parte, por isso, de situações concretas em vez de se centrar em conhecimento abstracto. Um caso pode ser constituído por uma passagem de um livro, uma notícia, alguns *frames* de um filme, entre outros. Além dos casos é necessário identificar os *temas*, conceitos, princípios, pontos de vista ou perspectivas (expressões sinónimas, sendo umas mais adequadas que outras em determinado domínio) que são importantes no domínio em estudo.

De acordo com os princípios e orientações da teoria da flexibilidade cognitiva, existem dois processos complementares: a desconstrução e a travessia temática pré-definida. No processo de *desconstrução*, a aprendizagem centra-se no caso, que vai ser dividido em pequenas unidades, designadas por mini-casos. O mini-caso é analisado ou desconstruído segundo múltiplas perspectivas, conceitos ou temas, sendo indicado ao aluno através do comentário temático, o modo como cada tema geral se encontra presente no mini-caso. Deste modo, o sujeito compreende melhor a situação em análise através das múltiplas desconstruções, fornecidas pelos comentários temáticos. Segundo o mentor desta teoria, este processo deve alternar com o processo da *travessia temática pré-definida*. Neste processo, é apresentado um tópico (tema ou combinação de temas) e, de seguida, o sujeito é conduzido por mini-casos e respectivos comentários temáticos (só o indicado ou os indicados no tópico da travessia temática pré-definida) de diferentes casos. Deste modo, o aluno compreende como um mesmo tema se aplica a situações variadas.

Num estudo realizado, no último trimestre de 1996, por Carvalho (1999), em que a teoria, acima sucintamente apresentada, foi aplicada à obra de Eça de Queirós, *O Primo Basílio*, verificou-se que os comentários temáticos são responsáveis por diferenças estatisticamente significativas na aprendizagem, quando se comparam os resultados do grupo que acedeu a um hiperdocumento estruturado de acordo com os princípios da teoria da flexibilidade cognitiva e de um outro que explorou um hiperdocumento que não incluía os comentários temáticos. Neste estudo, um terceiro grupo (que

teve acesso à desconstrução e só ao nome do tópico da travessia temática pré-definida) para além de ter tido resultados semelhantes ao grupo que explorou o hiperdocumento estruturado de acordo com a TFC, quando pôde comparar os dois hiperdocumentos, referiu preferir o seu hiperdocumento que, embora não fosse tão completo, obrigava os alunos a pensar.

A teoria da instrução ancorada, desenvolvida por John Bransford e pelo Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1990; 1993; 1997), centra a aprendizagem na âncora, que é um problema, uma história que tem que ser resolvida em grupo. Um dos projectos desta teoria, que nos inspirou para este projecto, prende-se com a série Jasper, aplicada à área da Matemática. Em cada CD é apresentada uma história em filme que termina com uma pergunta para ser resolvida em grupo.

Neste projecto, optamos por dar ênfase ao processo de desconstrução e por desafiar os alunos a encontrarem soluções para as questões ou problemas colocados no fórum, semanalmente. Deste modo, os alunos seriam desafiados a ter um papel mais interveniente na aprendizagem.

Tarefas

Este projecto integra oito tarefas, que se prendem com as seguintes actividades:

1 - estruturar o documento "Sapere Aude",

2 - implementar o documento na web,

3 - testar a usabilidade do documento,

4 - desenvolver e validar os instrumentos de recolha de dados,

5 - realizar um estudo piloto,

6 - realizar o estudo,

7 - analisar os dados e

8 - avaliar o estudo e divulgar os resultados.

O "Sapere Aude" foi inserido na plataforma FleXml, que foi estruturada de modo a evidenciar o processo de desconstrução e a promover a aprendizagem colaborativa através do chat e do fórum, que surgem integrados na plataforma (Carvalho *et al.*, 2002a; 2002b).

Foram desenvolvidos dois manuais para a utilização da plataforma; sendo um sobre o modo Leitor e outro sobre o modo Autor. Realizaram-se testes de usabilidade ao modo leitor (utilizador) e ao modo autor (neste modo qualquer autor pode utilizar a plataforma para disponibilizar informação), que implicaram rectificações na plataforma.

Neste momento, o estudo já foi realizado (Carvalho e Pereira, 2003), tendo decorrido durante os meses de Fevereiro a Maio de 2003, na Universidade do Minho. Nesse texto (Carvalho e Pereira, 2003), descreve-se a estrutura do documento, o estudo realizado, a aprendizagem alcançada e as reacções dos alunos à estrutura do conteúdo, ao chat e ao fórum. Alguns dados ainda se encontram em fase de análise.

Produtos

Está on-line o documento "Sapere Aude" sobre Latim, Língua e cultura, para utilização dos alunos de Latim II. Este documento insere-se na plataforma FleXml, que está disponível na seguinte URL http://xilofone.dsi.uminho.pt/flexml/leitor.htm

Nessa plataforma encontram-se disponíveis vários exemplos que pode consultar, utilizando como login "guest" (quer como nome de utilizador quer como password).

Referências bibliográficas

BRANSFORD, J., SHERWOOD, R. D., HASSELBRING, T. S., KINZER, C. K. e WILLIAMS, S. M. (1990). Anchored Instruction: why we need it and how technology can help. In D. Nix e R. Spiro (eds.), *Cognition, Education, Multimedia: exploring ideas in high technology*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 115-141.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim (1999). *Os Hipermédia em Contexto Educativo. Aplicação e validação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva*. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim, PINTO, Carlos Sousa e MONTEIRO, Pedro (2002a). FleXml: an integrated distance learning tool to improve cognitive flexibility. In J. A. Carvalho, A. Hubler e A. A. Baptista (eds),

Proceedings of the 6th International ICCC/IFIP Conference on Electronic Publishing. Berlin: VWF, 115-124.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim; PINTO, Carlos Sousa e MONTEIRO, Pedro Martins (2002b). FleXml: Plataforma de Ensino a Distância para Promover Flexibilidade Cognitiva. In Martin L. Nistal, Manuel J. F. Iglesias e Luís E. A. Rifón (eds), *IE'2002*, (ISBN 848158-227-1), sem paginação.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim e PEREIRA, Virgínia Soares (2003). Aprender através da Plataforma de E-Learning FleXml: estudo sobre a utilização do "Sapere Aude". In Paulo Dias e Cândido Varela de Freitas (orgs), *Actas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Desafios'2003/Challenges' 2003.* Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, 197-211.

COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT (1993). Designing learning environments that support thinking: the Jasper Series as a case study. In T. M. Duffy, J. Lowyck, D. H. Jonassen e T. M. Welsh (eds.), *Designing Environments for Constructive Learning.* Berlin: Springer-Verlag, 9-36.

COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT (1997). *The Jasper Project: lessons in Curriculum, Instruction, Assessment, and Professional Development.* Mahwah, New Jersey: LEA.

SPIRO, R., COULSON, R. L., FELTOVICH, P. J. e ANDERSON, D. K. (1988). Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Aquisition in Ill-Structured Domains. In *Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 375-383.

SPIRO, R. e JEHNG, J.-C. (1990). Cognitive Flexibility and Hypertext: theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In Don Nix e R. Spiro (eds.), *Cognition, Education, and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology.* Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates, 163-205.

SPIRO, R.; FELTOVICH, P. J.; JACOBSON, M. e COULSON, R. (1991). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology,* XXXI, 5, 24-33.

notícias

Publicações Recebidas

Revistas

— *Anales de pedagogia*, nº 19/01
Múrcia: Universidade de Múrcia

— *Análise Psicológica*, nº 3/02
Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

— *Avaliação Educacional*, nº 26/02
Brasil: Fundação Carlos Chagas

— *Boletim*, nº 32/97; nº 33/97; nº 34/98
Brasil: Universidade Estadual de Londrina

— *Boletim de Educação Física*, nº 24-25/03
Linda-a-Velha: Sociedade Portuguesa de Educação Física

— *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, nº 3/02
Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina

— *Caderno de Estudos e Pesquisas*, nº 3/98; nº 9/00; nº 11/01 e volume especial 2
Rio de Janeiro: Universidade Salgado de Oliveira

— *Cadernos de Consulta Psicológica*, nº 17-18/02
Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

— *Cadernos de Educação*, nº 18/02
Brasil: Universidade Federal de Pelotas, Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação

— *Cadernos de Pesquisa*, nº 117/02
Brasil: Fundação Carlos Chagas

— *Cadernos do Noroeste*, vol. 17 (1-2)/02; vol. 18 (1-2)/02; vol. 19 (1-2)/02
Braga: Instituto de Ciências Sociais – Universidade do Minho

— *Ciências & Letras*, nº 32/02
Brasil: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras

— *Clip. VideoJornal. Da escola para a Escola*, nº 14
Lisboa: Ministério da Educação – Junho de 2002

— *Didáctica de las Ciencias*, nº 16/02
Valência: Universitat de València

— *Dissertar*, nº.3 Out./Dez. 2002
Rio de Janeiro: Associação de Docentes da Estácio de Sá

— *Educação & Sociedade*, nº 82/03
Brasil: Centro de Estudos Educação e Sociedade

— *Educação e Pesquisa*, nº 2/02
São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

— *Educação em Debate*, nº 41/01
Brasil: Universidade Federal do Ceará

— *Educação em Movimento na luta pela terra* – 2002
Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina

— *Educação em Revista*, nº 35/02; nº 36/02
Brasil: Faculdade de Educação - UFMG

— *Educação Ensino*, nº 27/03
Setúbal: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal

— *Educação Sociedade & Culturas*, nº 18/02
Porto: Associação de Sociologia e Antropologia da Educação

— *Educare/Educere*, nº 13/02; nº 9-10/01; nº 11/02
Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco

— *Enseñanza de las ciencias*, nº 1/03
Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona

— *Gerir*, volume 8, nº 23 Jan./Fev. 2002
Brasil: Universidade Federal da Bahia

— *Historia Agrária*, nº 28/02
Espanha: Universidade de Murcia

— *Humanística e Teologia*, nº 2 e 3/02
Porto: Faculdade de Teologia do Porto

— *Ideação*, nº 8/01 e nº 9/02
Brasil: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Filosofia

— *Impulso*, nº 31/02, nº 32/02
Brasil: Universidade Metodista de Piracicaba

— *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, nº 4/02 e nº 5/02
Porto: Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância

— *Interacções*, nº 3/02
Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga

— *Letras de Hoje*, nº 130/02; nº 131/03
Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

— *Ludens. Ciências do Desporto*, nº 2/03
Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana

— *Papers – Revista de Sociologia*, nº 67/02
Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona

— *Paradoxa. Projetivas Múltiplas em Educação*, nº 9/01
Rio de Janeiro: Universidade Salgado de Oliveira

— *Perspectiva*, nº especial (Sociologia e Educação)
Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina

— *Perspectivas XXI*, nº 9/02
Maia: Instituto Superior da Maia

— *Psicologia USP*, nº 2/02
Brasil: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

— *Psicologia, Educação e Cultura*, nº 2/02
Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos

— *Psychologica*, nº 31/02
Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

— *Referência*, nº 9/02
Coimbra: Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca

— *Revista Campo Abierto*, nº 21/02; nº 22/02
Badajoz: Universidade de Extremadura – Facultad de Educación

— *Revista Comunicações*, nº 1/02
Brasil: Universidade Metodista de Piracicaba – Faculdade de Educação

— *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 63/02, nº 64/02
Coimbra: Centro de Estudos Sociais

— *Revista da Faced*, nº 5/01
Brasil: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação

— *Revista de Ciencias de la Educacion*, nº 192/02
Madrid: Instituto Calanaz de Ciencias de la Educación

— *Revista de Educação do Cogeime*, nº 18/01; nº 19/01; nº 20/02; nº 21/02
Brasil: Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino

— *Revista de Educação*, nº 1/02
Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

— *Revista Educar*, nº 30/02
Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona

— *Revista Inter. de Formacion del Profesorado*, nº 45/02
Zaragoza: José E. Palomero Pescador

— *Revista Portuguesa de Filosofia*, nº 4/02
Braga: Universidade Católica Portuguesa

— *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 2/01; nº 3/01
Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

— *Revista Portuguesa de Psicologia*, nº 2/02
Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia

— *Revista Portuguesa de Psicossomática*, nº 2/02
Porto: Sociedade Portuguesa de Psicossomática

— *Ricerche Pedagogiche*, nº 146/03
Parma: Giovanni Genovesi

— *Sarmiento*, nº 6/02
Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela

— *Sociologia*, nº 12/02
Porto: Faculdade de Letras do Porto

— *Sonhar – Comunicar/Repensar a Diferença*, nº 3/02
Braga: APPACDM Distrito de Braga

— *Sumários de Periódicos em Psicologia*, nº 3-4/02
Brasil: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

— *Todas as Letras*, nº 4/02
São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie

— *XV Congreso de Enciga*, nº 21-22-23/02
Ourense: Asociación dos Ensinantes de Ciencias de Galicia

Monografias

— AA.VV. (2002). *Aristides de Sousa Mendes o cônsul injustiçado (videograma)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

— AA.VV. (2002). *Educação para os Direitos Humanos. Actas do Encontro Internacional*. Lisboa: Ministério da Educação

— ALVES, Rubem (2003). *A alegria de ensinar*. Porto: Edições Asa

— ALVES, Rubem (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Edições Asa

— ALVES, Rubem (2003). *Filosofia da Ciência. O Jogo e as suas regras*. Porto: Edições Asa

— ANDRADE, Fátima de Jesus (2002). *Uma experiência de solidariedade entre gerações*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

— CARDOSO, Ana Paula Oliveira (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica. O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa

— EVANGELISTA, Olinda (2002). *A formação universitária do professor*. Brasil: Universidade de São Paulo

— FERNANDES, Helena Serra (2002). *Educação Especial. Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação*. Braga: Edições APPACDM

— FREITAS Luísa Varela de & FREITAS Cândido Varela de (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa

— GOMES, Cristina Rosa Costa (2002). *Por amor à terra...* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

— GUEDES, Carmina Correia & MORENO, João (2002). *Guião para professores "a escola vai ao museu"*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

— GUERRA, Miguel Ángel Santos (2003). *No coração da escola. Estórias sobre a educação*. Porto: Edições Asa

— LOPES, Amélia (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

— MACEDO, J. Oliveira (2002). *Sob o signo do Império. Os Lusíadas/Mensagem*. Porto: Edições Asa

— MEDEIROS, E. Oliveira, coord., (2002). *Utopia e pragmatismo em educação: desafios e perspectivas. Actas do II Colóquio de Filosofia da Educação dos Açores.* Ponta Delgada: Universidade dos Açores

— MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Educação Sexual: guia anotado de recursos.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

— NUNES, Manuel (2003). *Professor ensine-me a dar aulas.* Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa .

— OLIVEIRA, Lia Raquel (2002). *Alfabetização informacional na sociedade da informação.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

— PEDRO, Lúcia Vaz (2003). *Os meus Amores. Trindade Coelho.* Porto: Edições Asa

— PEIXOTO, Maria José & OLIVEIRA, Vítor. *Manual do director de turma. Contextos, relações, roteiros.* Porto: Edições Asa

— RAMOS, Ana Margarida (2003). *Percursos de leitura na obra de Sophia.* Porto: Edições Asa

— RIBEIRO, Agostinho D. S. (2002). *A escola pode esperar.* Porto: Edições Asa

— ROOYCKERS, Paul (2003). *101 jogos dramáticos.* Porto: Edições Asa

— TRINDADE, Rui & COSME, Ariana (2003). *Isso vai sair no teste?* Porto: Edições Asa

— VALADARES, Lídia Maria (2003). *Transversalidade da língua portuguesa.* Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa

— VENÂNCIO, Isabel Maria & GODAS OTERO, Agustin (2003). *Eficácia e qualidade na escola.* Porto: Edições Asa

— VILAS BOAS, Conceição & PEIXOTO, Luís Manuel (2003). *As crianças sobredotadas: conceito, características, intervenção educativa.* Braga: Edições APPACDM

Avaliadores da Revista Portuguesa de Educação 2002/2003

A Revista Portuguesa de Educação contou, nestes últimos dois anos, com o apoio de um largo conjunto de investigadores que, ao disponibilizarem-se para colaborarem com a Revista através da emissão de Pareceres, contribuíram decisivamente para que se consolidassem critérios de qualidade na publicação de artigos científicos.

Por isso, entende a Direcção da Revista dever testemunhar publicamente o seu agradecimento aos seguintes investigadores:

Afrânio Mendes Catani
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Alberto Filipe Araújo
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Almerindo Janela Afonso
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Ana Amélia Amorim Carvalho
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

António Cachapuz
Universidade de Aveiro

António Moreira
Universidade de Aveiro

António Simões
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Bento Duarte da Silva
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Carlos Estêvão
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Conceição Almeida
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Conceição Duarte
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Elias Blanco
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Elfrida Ralha
Departamento de Matemática da Universidade do Minho

Fátima Morais
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Fernando Sousa
INUAF – Instituto Superior D. Afonso III

Helena Sá
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Isabel Alarcão
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Isabel Cabrita
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Isabel Soares
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

João Lopes
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

João Pedro Ponte
Faculdade de Ciências – Departamento de Educação da Universidade de Lisboa

Jorge Adelino Costa
Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

José Alberto Correia
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

José António Brandão S. Carvalho
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

José Augusto Pacheco
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

José Bernardo Azeredo Keating
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

José Carlos Oliveira Casulo
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

José Ferreira Alves
Instituto de Educação e psicologia da Universidade do Minho

José Luís Ramos
Departamento de Pedagogia da Educação da Universidade de Évora

Justino Pereira Magalhães
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Laurinda Leite
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Leandro S. Almeida
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Licínio C. Lima
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Luísa Alonso
Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Luís Ferreira Marques
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Luísa Álvares Pereira
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Maria de Lourdes Dionísio
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Maria de Lurdes Cabral
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

Mário Miguel Machado O. Gonçalves
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Nilza Costa
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Paulo Dias
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Pedro Rosário
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Raquel Delgado Martins
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Telmo Caria
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Avaliação dos artigos

Dimensões

Capa

Resumos

Quadros e figuras

Notas

Agradecimentos

Referências

Provas