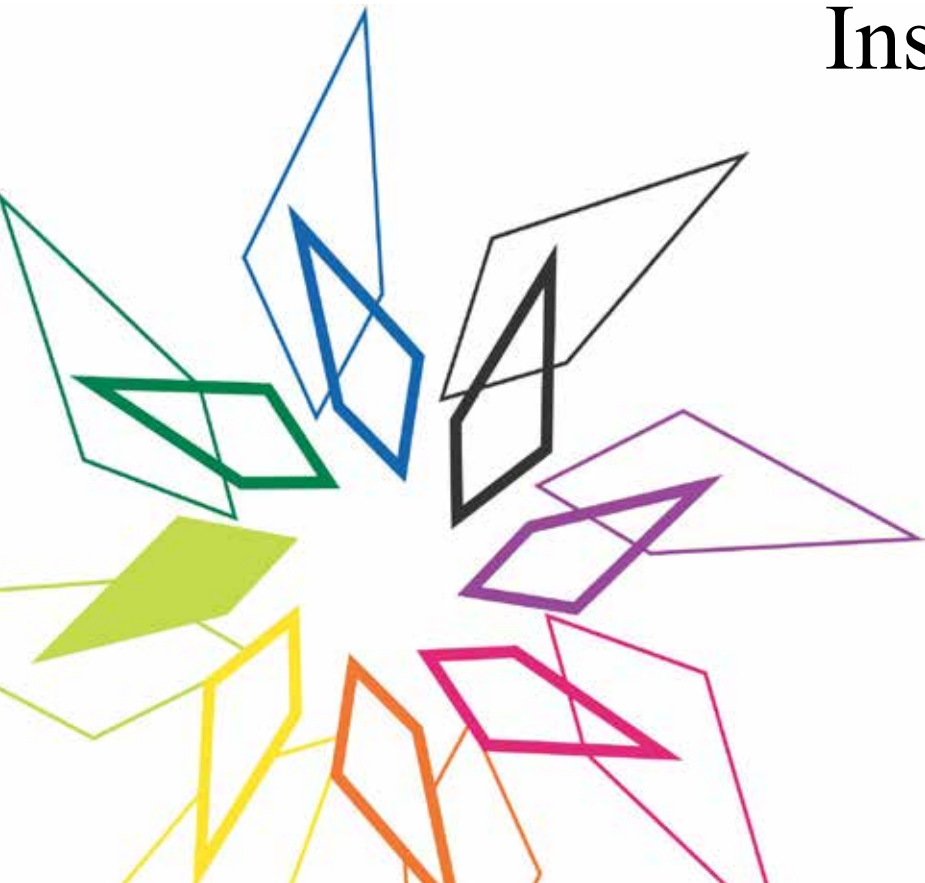


Inserção Social na Pós-Graduação



Publicação quadrimestral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, ofertados na modalidade Profissional, do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação e da Universidade do Estado da Bahia. Os artigos assinados refletem o ponto de vista dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o dos Editores e do Conselho Editorial da revista.



p/UPAIS
revista multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

JOSÉ BITES DE CARVALHO
Reitor

TÂNIA MARIA HETKOWSKI
Pró-Reitora de de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

CARLA LIANE NASCIMENTO SANTOS
Vice-reitora

MARCEA ANDRADE SALES
Editora Científica

Editora Científica
Marcea Andrade Sales

Equipe Editorial
Alice Fontes Ferreira

CONSELHO EDITORIAL

Ana Paula Araujo Cunha
Instituto Federal Sul-rio-grandense

Márcea Andrade Sales
Universidade do Estado da Bahia

André Ricardo Magalhães
Universidade do Estado da Bahia

Marcos Tanure Sanabio
Universidade Federal de Juiz de Fora

Bento Selau da Silva Júnior
Universidade Federal do Pampa

Maria da Salete Barboza de Farias
Universidade Federal da Paraíba

Celi Corrêa Neres
Universidade Federal Mato Grosso do Sul

Maria de Fátima Gomes da Silva
Universidade Estadual de Pernambuco

Elisa Maria Dalla-Bona
Universidade Federal do Paraná

Roseli Gomes Brito de Sá
Universidade Federal da Bahia

Fábio Josué Souza dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fábio Minoru Yamaji
Universidade Federal de São Carlos

Raimunda Alves Moreira de Assis
Universidade Estadual de Santa Cruz

Flávia Obino Correa Werle
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Sheila Alves
Universidade Cidade de São Paulo

Jason Ferreira Mafra
Universidade Nove de Julho

Tânia Regina Dantas
Universidade do Estado da Bahia

Ana Lúcia Gomes
Universidade do Estado da Bahia

Virgínia Pereira da Silva de Ávila
Universidade Estadual de Pernambuco

José Lucas Pedreira Bueno
Universidade Federal de Rondônia

Vândiner Rbeiro
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

COMITÊ EDITORIAL CIENTÍFICO DESTE NÚMERO

Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos (UFRB)

Prof.^a Dr.^a Juliana Salvadori (UNEB)

Prof. Dr. Jeanes Larchert (UESC)

Saleta Barbosa (UFPB)

Prof.^a Dr.^a Virgínia Pereira da Silva de Ávila (UPE)

ISSN 2177-5060

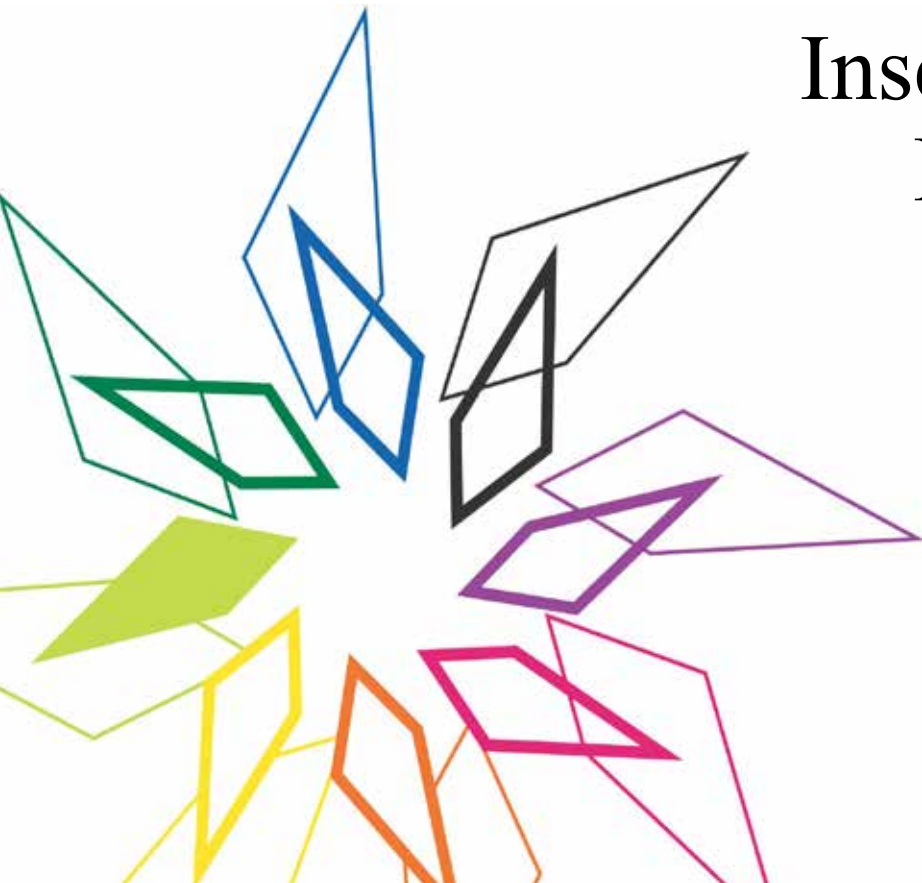
ISSN 2447-9373



plurais
revista multidisciplinar

Salvador, v. 1 n. 3, p. 1-121, ago./dez. 2016

Inserção Social na Pós-Graduação





© PLURAI S Revista Multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação

Prédio de Pós-Graduação - 3º andar

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil

Fone/fax: + 55 71 3117-5307

www.uneb.br / revistaplurais@gmail.com

Capa

Angela Garcia Rosa

Projeto gráfico

Revista Plurais

Editoração

Alice Fontes Ferreira

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Plurais: Revista Multidisciplinar / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação, 2016. Vol. 1, n. 3, Ago./Dez., 2016.

Quadrimestral

ISSN 2177-5060 (versão impressa)

ISSN 2447-9373 (versão on-line)

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/>

1. Educação (Pós-graduação) - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação.

CDD 370

Editorial

A Revista Plurais finaliza o ano de 2016 com seu terceiro número, apresentando textos sobre a pesquisa em Mestrados Profissionais em Educação (MPE) - modalidade de ensino na Pós-graduação que teve crescimento de 16% nesse ano, passando de 38 para 45 Programas e refletindo a consolidação no cenário da Educação nacional.

Nesse número, contamos com a participação de dois professores estrangeiros, de Instituições Universitárias portuguesas – em Braga e Coimbra. A ampliação da rede de trabalho muito nos alegra, principalmente, por se tratar de professores reconhecidos por suas produções acadêmicas na Área da Educação.

Compondo o Dossiê Temático, apresentamos três artigos que discutem a Inserção Social na Pós-Graduação, destacando a relação escola-família-comunidade (Tereza Sarmento, Universidade do Minho/Braga), discutindo a introdução do quesito Inserção Social nas avaliações dos cursos de Pós-graduação stricto sensu (Antonio de Assis Nunes e Vanja Fernandes, UFMA), e abordando a inserção social, econômica e educacional dos participantes e egressos de Programa de Pós-Graduação (Antonio Amorim e Tânia Dantas, UNEB). O quarto texto versa sobre exames de qualificação em Portugal e no Brasil, tendo a autoria do professor Joaquim Alcoforado (Universidade de Coimbra/Portugal) e da professora Maria Inez Carvalho (Universidade Federal da Bahia/Brasil). Na seção de Estudos/Ensaio, apresentamos textos com distintas temáticas sobre pesquisa realizadas em Programas de Pós-graduação. A partir desse número, passamos a apresentar a seção temática Pesquisa em Andamento – um espaço para projetos de pesquisa em andamento, favorecendo a publicação dos mestrados.

Após intenso trabalho, e com grande alegria, apresentamos o terceiro número da Revista, esperando provocar amplo diálogo na Pós-graduação, tendo em vista a contribuição de professores e mestrados vinculados ao MPE

Desejamos, assim, que a leitura da Revista Plurais contribua para a difusão e divulgação do conhecimento produzido na articulação da Educação Básica com o Ensino Superior – boa leitura!

Márcea Sales
Fórum Nacional de Mestrados Profissionais

Sumário

Dossiê Temático

- DE PROJETOS ESCOLARES A PROJETOS EDUCATIVOS: o envolvimento de crianças, famílias e comunidades** 10
Teresa Sarmento
- A INSERÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS: um olhar retrospectivo e prospectivo** 29
Antonio de Assis Cruz Nunes e Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
- INSERÇÃO SOCIOECONÔMICA E EDUCACIONAL do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos-Eja junto à Comunidade Baiana** 46
Antonio Amorim e Tânia Regina Dantas
- ENTRE O JURI E A BANCA: algumas pensares sobre exames de qualificação** 59
Maria Inez Carvalho e Joaquim Alcoforado

Estudos/Ensaios

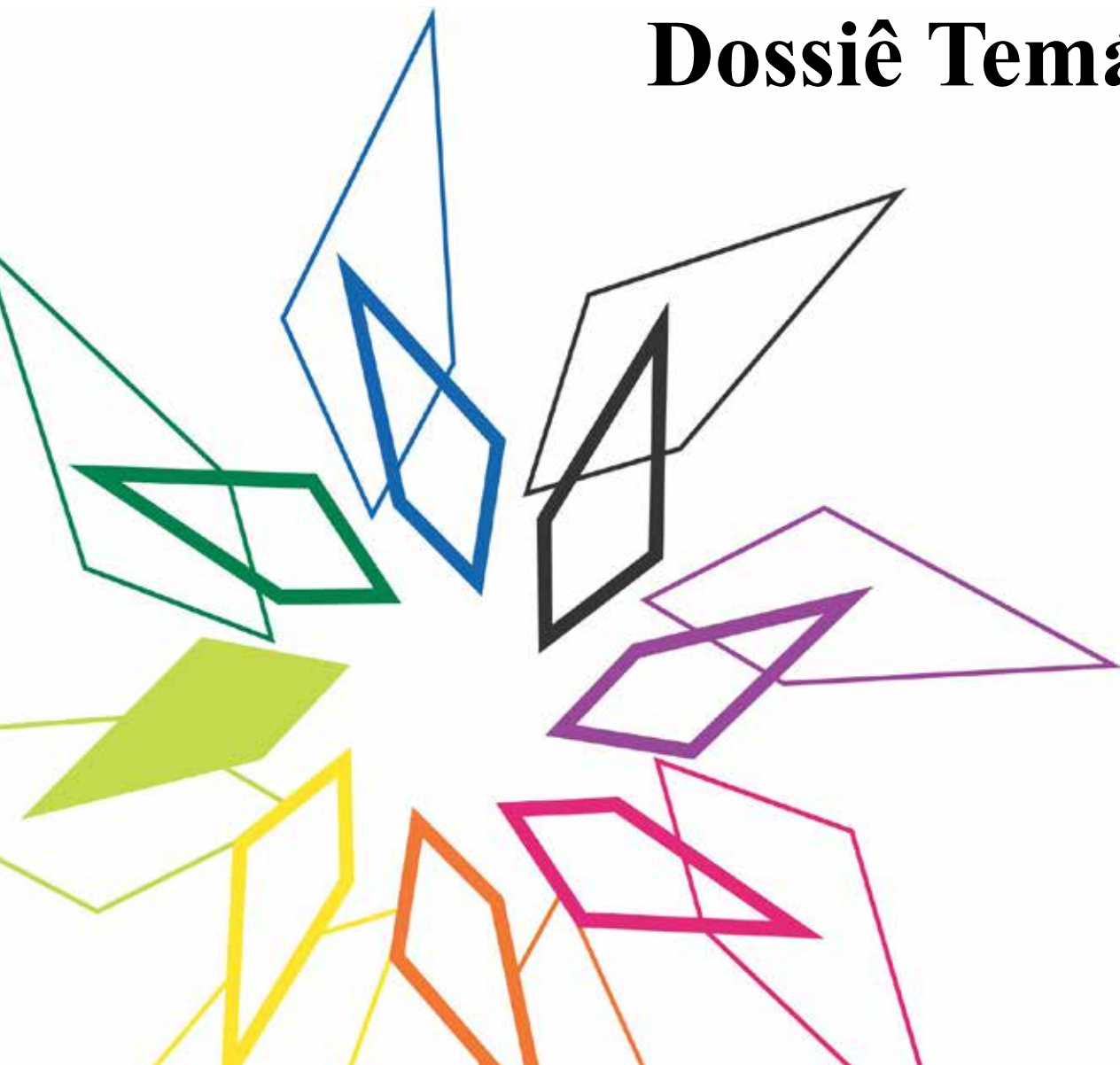
- A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: formação, saberes e experiências** 68
Rosilene Souza de Oliveira
- A PARTICIPAÇÃO DO REGISTRO ACADÊMICO BÁSICO NA GESTÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *Stricto Sensu*** 79
Aline Oliveira Silva Rosário; Joelma Boaventura da Silva; Lidia Boaventura Pimenta e Balbina Santos de Oliveira Pina
- MEMÓRIAS DIGITAIS: histórias escolares revisitadas nas redes sociais virtuais** 91
Robson Fonseca Simões

Relatos de Pesquisas

ALFABETIZAÇÃO: saberes e práticas
Iramar Lage Santos e Jeanes Martins Larchet

104

Dossiê Temático



DE PROJETOS ESCOLARES A PROJETOS EDUCATIVOS: o envolvimento de crianças, famílias e comunidades

TERESA SARMENTO

Doutorado em Estudos Socioeducativos (Universidade do Minho, 2000); Licenciada em Ensino de História e Ciências Sociais (Universidade do Minho, 1987); e Bacharel em Educação de Infância (Escola Normal de Educadores de Infância de Viana do Castelo, 1978). Professora Auxiliar no Instituto de Educação - Universidade do Minho; membro do Departamento em Ciências Sociais da Educação e do Centro de Investigação em Estudos da Criança. Tem desenvolvido estudos, a nível nacional e internacional, em formação de professores, educação de infância e identidades profissionais em métodos biográficos. E-mail: tsarmento@ie.uminho.pt



Resumo: A relação escola-família-comunidade tem sido bastante abordada por alguns setores da opinião educativa em Portugal, notando-se a proliferação de atividades no espaço público com a presença de crianças, professores e mesmo familiares, no entanto, com uma sustentabilidade pedagógica bastante questionável. Ou seja, ainda que aparentemente se aposte em práticas de cooperação escola-família-comunidade, com a apresentação de cortejos medievais, de feiras populares, de lutas greco-romanas, questionamo-nos se, efetivamente, essas ilustrações são a manifestação pública de um trabalho pedagógico concertado no sentido do maior envolvimento das famílias, das crianças e dos profissionais em todo o processo educativo. O nosso entendimento sobre o valor da relação escola-família-comunidade reside no facto de acreditarmos que essa é uma base para o desenvolvimento da cidadania na sociedade atual. A modernidade veio trazer à luz do dia novos ideais e novos valores de que se salienta a cidadania como prática de colaboração e possibilidade de intervenção e de tomada de decisões relevantes em todos os quadrantes da vida social. As práticas de cidadania constroem-se, assim, no quotidiano escolar, em processos colaborativos e obedecendo a princípios pedagógicos adequados aos diferentes grupos e às diversas comunidades. No presente artigo, com base no olhar sobre projetos pedagógicos desenvolvidos em diferentes níveis educativos, pretendemos analisar as bases sociopedagógicas que os sustentam, de forma a responder às seguintes questões: qual o protagonismo das crianças e das famílias na construção do projeto; que aspetos inovadores e geradores de mudança os mesmos proporcionam; quais as repercussões do projeto no processo de aprendizagem cooperativa das crianças e dos professores. Para além da singularidade de cada projeto, é possível deslindarmos, na sua transversalidade, como o seu desenvolvimento permite aos protagonistas uma reflexão nova sobre a educação, a vivência de relações intergeracionais especialmente significativas numa sociedade tendencialmente segmentada por idades, o usufruto de momentos de bem-estar, a satisfação e muita alegria que consideramos como componentes fundamentais para o desenvolvimento educativo, a redefinição de espaços de convivência social, enfim, a promoção da cidadania.

Em torno do conceito de cidadania e de participação

O envolvimento de crianças, famílias e comunidades na construção de projetos educativos pretende traduzir, sinteticamente falando, práticas de cidadania. Ora, assim sendo, a cidadania é o conceito central em torno do qual a presente comunicação assenta. Quais os sentidos de cidadania, particularmente quando estamos a falar de educação e de ação pedagógica? Segundo Audigier (1998, 2000), o conceito de cidadania é complexo, mutante, polissémico e multidimensional, pelo que, para a sua compreensão, temos que atender ao contexto histórico, geográfico, social em que o mesmo pretende ser analisado. Ou seja, falar em cidadania no século XXI, na Europa, não é o mesmo que falar em cidadania na Grécia, no século VII, ou em cidadania na Índia, no século XVIII. Como nos diz Giroux, o termo cidadania só toma forma quando situado em experiências e práticas sociais “vivas pelos indivíduos nas diversas formas de vida pública” (1993:21-23),



pelo que necessita ser concetualizada enquanto prática social, processo ideológico e construção histórica. Ainda que os sentidos divirjam consoante esses espaços e tempos, a verdade é que este conceito sempre esteve presente em todas as sociedades e em todos os tempos¹, mantendo-se, atualmente, na agenda de pensamento e de reflexão nas agendas sociais em geral, e nas agendas educativas em particular.

Kymlicka e Norman dizem-nos que as conceções de cidadania mais aceites se definem “como condição legal, isto é, como pertencente a uma comunidade política específica; e cidadania como um conjunto de ações desejáveis, onde o âmbito e a qualidade de ser cidadão passa pela sua participação na comunidade” (1995:284). A condição legal remete, de imediato, para uma condição de pertença a uma comunidade com direitos e deveres definidos e universais para os seus elementos; enquanto que a participação evidencia já um conjunto de valores, de práticas de ação comuns aos membros dessa comunidade. Digamos que, para além do registo de cada um enquanto pertencente a um grupo, a cidadania ilustra a posse e participação na construção e desenvolvimento de património comum.

Situando-nos no conceito de cidadania, em termos de atualidade e no contexto europeu uma vez que será esse o sentido apropriado pelas nossas crianças e suas escolas, poderemos dizer, com autores como Nogueira e Silva (2001) e Praia (2001), que o mesmo tem que ser reequacionado. A noção de cidadania vista como participativa terá que ser alargada, mais abrangente, uma vez que “implica uma ênfase superior na relação dos cidadãos com a sociedade de uma forma geral. Problemas e questões sociais como a pobreza, desigualdades associadas ao sexo de pertença, identidade nacional, democracia participativa, minorias e mesmo questões ambientais” (Nogueira e Silva, 2001:12) são agora considerados problemas a resolver pela e na cidadania. Problemas da sociedade atual, tais como as questões ambientais, a supremacia dos ideais económicos, o direito à sobrevivência física e cultural das minorias, gestão de conflitos entre identidades nacionais e supranacionais, excessos autoritários de alguns governos, entre outros de origem social, precisam ser equacionados pelos cidadãos comuns. Não se espera que sejam as crianças e jovens a resolvê-los, mas não se ignora as potencialidades que a sensibilização e intervenções circunscritas dos mesmos possam ter na alteração dessas situações. No mundo globalizado em que nos encontramos, estas práticas situadas de cidadania, cruzar-se-ão e tomarão forma nas redes em que globalmente se possam entrelaçar.

Enquanto portuguesas, enquanto europeias, reconhecemos a relevância de nos identificarmos com o conceito de cidadania fermentado nos desígnios da UE, quer no Tratado da União Europeia, de 1992, em que é considerado cidadão qualquer pessoa que tenha nacionalidade de um Estado Membro, acrescentando que estes gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres

¹Para uma análise do conceito de cidadania e sua relevância no campo educativo, ver tese de doutoramento de Ilda da Purificação Freire, “*Cidadania, Educação e Sociedade: Percursos e Perspectivas*”, IE-UM, 2011.

previstos no Tratado. Como nos diz Cardona, a cidadania europeia surge “como força legitimadora de um projecto cujas funções se alicerçaram inicialmente em dois argumentos fundamentais: a manutenção da paz e da democracia num continente convalescente de dois longos e gravíssimos conflitos e o seu renascimento económico” (2007:13), evidenciando-se na mesma os conceitos de identidade, nacionalidade, comunidade, direitos e deveres. O conceito de cidadania europeia aqui emergente não anula a identidade de cidadania nacional, antes a complementa, possibilitando uma participação mais ativa e intensa no processo de integração comunitária, aspetos reforçados no Tratado de Amesterdão (1997). Na Carta dos Direitos Fundamentais, de 2000, coloca-se o homem/cidadão como agente nas suas esferas de ação, pessoal e coletiva, com os seus valores e direitos, entendendo-se cada um como participante num espaço de liberdade, de segurança e de justiça. A Carta dos Direitos Fundamentais organiza-se em seis pontos centrais: Dignidade, Liberdade, Igualdade, Solidariedade, Cidadania e Justiça, definindo, em cada um, os deveres e direitos fundamentais nas dimensões cívicas, políticas, económicas e sociais do cidadão comunitário. Mais recentemente, em 2009, é assinado o Tratado de Lisboa, o qual vem conferir à UE o quadro jurídico e os instrumentos necessários para fazer face a desafios futuros e responder às expectativas dos cidadãos. Reforça a cidadania dos europeus, adota mais oportunidades para que os cidadãos façam ouvir a sua voz não só a um nível nacional, mas também europeu, reforça a ideia de uma Europa mais democrática, transparente, mais eficiente, com o propósito de promover os interesses e valores europeus em todo o mundo. Espera-se uma Europa de direitos e valores, liberdade, solidariedade e segurança, a criação de novos mecanismos de solidariedade e a garantia de uma melhor proteção para os cidadãos europeus (Freire, I. 2011). Da leitura destes documentos, transparece a noção de cidadania responsável, sustentada no conhecimento e no exercício dos direitos e das responsabilidades cívicas, assumida nas políticas educativas de todos os países que constituem a UE.

Focalizar esta análise da cidadania no quotidiano escolar, obriga a refletir na prática pensada e promovida no desenrolar pedagógico, o que passa, necessariamente, pela abordagem do conceito e exercício de participação das crianças, o que obriga também a enunciar e refletir em princípios sociopedagógicos promotores da cidadania.

Retomando um texto anteriormente escrito (Sarmiento, T e Freire, I. 2011), reafirmamos que para se assumir verdadeiramente a cidadania da criança é importante ouvir a sua voz e valorizar a sua participação no mundo que a rodeia. Ora, ouvir as crianças de forma apropriada envolve mudanças significativas em muitas práticas, estruturas sociais e institucionais (Roche, 1999). Dar voz às crianças e ouvir a sua opinião é relevante para a construção da cidadania na infância, implicando novas formas de agir dos adultos. Face à relação de interdependência entre uns e outros na aprendizagem da ambivalência da infância atual (Jans, 2004), crianças e adultos também estão interdependentes no processo de aprendizagem da sua cidadania.

Cockburn (1998, cit in Jans, 2004) vê esta interdependência como o ponto de partida para a conceção de cidadania infantil, pois, ao reconhecer esta mútua dependência, a posição social da criança é menos problemática e deste modo a cidadania da criança torna-se um facto, deixando de ser uma utopia. Seguindo e corroborando a opinião de Soares (2005), pensamos que a questão do exercício real de direitos de participação terá que ser equacionada na promoção e valorização da cidadania infantil. Jans (2004) é de opinião que para perspetivarmos uma cidadania ao *tamanho* da criança temos que atender às suas formas específicas de agir, o que, no caso presente, obriga a repensar formas de organizar e desenvolver o quotidiano pedagógico, a repensar e a reposicionar o perfil do professor. Não querendo que a imagem de *criança-cidadã* seja apenas uma miragem, é necessário promover uma real cidadania da criança tendo em mente que este cenário é um processo marcado por desigualdades e obstáculos (Soares, 2005). Segundo a mesma autora, por um lado, têm que se ultrapassar os impedimentos que existem nas relações entre adultos e crianças, entre professores e alunos, como é o caso do controlo e da regulação e, por outro, tem-se de ponderar as diferenças estruturais de natureza social e económica, que acarreta implicações relevantes na visibilidade das crianças e na organização do seu dia-a-dia. Como tal, é fundamental pensar na criança como uma pessoa detentora dos seus direitos, que é um ser social e que por isso acaba, inclusivamente, por dispor de uma cidadania que pouco difere da do adulto.

É premente que a criança seja reconhecida como pessoa/cidadã com competências para exercer direitos e usufruir de liberdades fundamentais. Porém, e reconhecendo que o sucesso da tarefa é moroso e complexo uma vez que obriga a reestruturar profundas estruturas ideológicas, não devemos esquecer que a infância assume contornos diferentes de acordo com as características das famílias, dos professores e das escolas, e da própria sociedade onde estão inseridas.

Esta perspetiva de cidadania para a infância terá sempre implícita a noção de promoção da participação infantil (Soares, 2006; Tomás, 2007, 2011) “considerando as crianças como atores participativos nas relações sociais, fundamentalmente implicadas no processo de relação social” (Tomás, 2007:131), ou seja, pessoas com opinião, com poder de decisão, enfim, pessoas com voz. Como diz Catarina Tomás “Educar *na* cidadania e democracia e não *para* a cidadania e democracia, considerando que as crianças têm um papel activo no processo, implica a promoção de espaços e oportunidades que promovam competências e concepções elas próprias democráticas e cidadãs, assumindo direitos e deveres considerados como um legado cultural e a interiorização e apropriação de por parte dos actores sociais dessas práticas” (2011:103). Isto quer dizer, no caso concreto em reflexão, ou seja, no quotidiano pedagógico, tomar parte nas escolhas de projetos a desenvolver, participar na decisão sobre estratégias a promover, assumir-se como parte integrante nos sucessos e desventuras, procurar com os outros novos caminhos a trilhar.

Pensando ainda no teor do presente artigo, não podemos descurar outros agentes educativos envolvidos (?) nesta relação, tradicionalmente e continuamente arredados do seu poder de participação no contexto escolar, ou seja, os pais ou outros elementos da comunidade.

Como já referimos, a democracia nas sociedades ocidentais veio trazer à luz do dia novos ideais e novos valores de que se destaca a cidadania entendida como o direito e o dever de influenciar a prática de decisão. Isto é, a partir de então, todo e qualquer cidadão, no pleno gozo dos seus direitos políticos e civis tem possibilidade de intervir e de tomar decisões relevantes em todos os quadrantes da vida social, logo, também no sistema educativo. Assim, o direito e a possibilidade de os pais influenciarem ou tomarem decisões no seio da escola passa a emergir legalmente. No caso específico dos pais, a participação no processo educativo, para além de ser um direito é também um dever, uma vez que, sendo eles os primeiros interessados na educação dos filhos, não se podem alhear ou serem distanciados de qualquer fase do processo educativo dos mesmos, já que, “Ainda que com finalidades e formas diversas, a família e a escola encontram-se na educação da criança, o que pressupõe que as acções sejam coordenadas e complementares entre si” (Marques, J. e Sarmento, T. 2007: 88). Neste sentido, sustenta-se uma conceção segundo a qual a escola não se encerra em si mesma, mas constitui um polo de múltiplas interações com um fim comum, a educação, revelando uma participação efetiva de cada ator social, logo, sendo um espaço de exercício de cidadania.

Princípios sociopedagógicos na base da relação entre escolas e famílias

Tendo como referência a relevância da participação na construção de práticas de cidadania, a ação pedagógica, naturalmente, terá que se desenvolver com base em princípios sociopedagógicos específicos. Em primeiro lugar destaca-se a pertinência da voz de cada ator social, seja ele criança ou adulto, esteja ele no papel social de aluno, professor ou encarregado de educação. Isto quer dizer que, quando os projetos são a base da dinamização pedagógica, cada um deve ter oportunidade de se posicionar, de apresentar as suas ideias, confrontar as mesmas com as posturas dos outros, participar na tomada de decisões e na avaliação de processos e produtos.

Isto implica, e este é outro princípio, que a colaboração seja o motor de promoção de práticas cidadãs. O reconhecimento de si e do outro, o ser capaz de dizer e de ouvir, de partilhar, de aceitar momentos vencedores e outros menos conseguidos, de ser parte de um todo, para o qual, de forma adequada às suas possibilidades, interesses e possibilidades, se contribui, traduz formas de colaboração que evidenciam pertenças cidadãs.

Um outro princípio é a (re)construção de novas formas de solidariedade social e educativa. Razões antagónicas têm, ao mesmo tempo, sido pensadas para promover essas novas formas de

solidariedade e sido promotoras de maior isolamento profissional. Ou seja, se pensarmos que a organização das escolas em agrupamentos define finalidades como “Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica”, “Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social”, será de esperar que haja uma boa ligação entre ciclos, entre professores, entre as escolas e as comunidades. No entanto, as pressões sentidas pelos professores, elementos centrais nestes processos, com um excesso de carga burocrática e com uma sobrevalorização de um processo de avaliação de desempenho que gera práticas individualistas, limita e, muitas vezes, destrói práticas de colaboração efetiva porque desejada e voluntária. Assim sendo, uma vez que os cenários não são muito promissores, importa (re)acreditar e reinventar novas formas de colaboração, a partir do entendimento de que os projetos educativos têm que continuar a ter como centro as crianças; é da sua educação que se trata, o mandato dos professores tem como finalidade a promoção da sua educação.

A relação pedagógica é, antes de mais, uma relação entre pessoas; a interação pedagógica é uma interação humana. Ser professor é, por isso mesmo, concetualizado por Bidou (1984) como uma das profissões definidas como ‘especialistas do humano’. Ainda que legalmente se defenda a recentração das funções dos professores na transmissão de conhecimentos, continuamos a defender, suportadas num conhecimento profissional bem sustentado nas ciências da educação, muito refletido e balizado por observações sistemáticas de processos educativos, que os nossos alunos, parceiros profissionais e interlocutores comunitários são, antes disso, pessoas, e que é nessa relação entre pessoas, no respeito e no diálogo com as mesmas, que conseguiremos promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Sem descurar o valor das competências técnicas e o conhecimento profundo das matérias científicas, a construção do perfil profissional dos professores tem que integrar uma componente forte de desenvolvimento pessoal. A capacidade de ouvir o outro, o ser capaz de expressar o seu saber e o seu sentir, de dialogar, de transmitir confiança e de confiar, são alguns dos atributos definidores dos especialistas do humano. O contexto de trabalho é também uma área de desenvolvimento pessoal para os professores; o desenvolvimento profissional do professor passa por um processo de formação integral, pelo que as experiências múltiplas de interação com os pares, as crianças e os encarregados de educação, pelas exigências que coloca, são nichos formativos fundamentais.

A escola cidadã

... é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã. Então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (Paulo Freire, 1997)

A linha que seguimos revela uma concepção de escola cidadã entendida enquanto espaço de vida e agência de desenvolvimento das comunidades, enquanto janela de oportunidades para a construção de uma sociedade que garanta o espaço e dê voz a todos os seus cidadãos. A escola portuguesa, hoje, é uma escola heterogênea, culturalmente falando, onde estão integradas (nem sempre incluídas) crianças de culturas muito diversas. Na medida em que, segundo a lei portuguesa, os imigrantes e as minorias étnicas são reconhecidos com os mesmos direitos dos nacionais, a escola tem, assim, que garantir o respeito pelas características histórico-culturais de todas as suas crianças, independentemente do seu local e cultura de origem. Ou seja, já não chega referirmos a pertinência da valorização do local, dos ritmos e das conjunturas de cada comunidade geograficamente situada, uma vez que o sistema de mobilidade das populações e, sobretudo, esta realidade recente em que Portugal se tornou com os processos de imigração, implicam novos processos de reconstrução identitária das comunidades. Enquanto espaço emancipador e democrático, a escola tem que dar voz a crianças e famílias de muitos cantos do mundo. As escolas são hoje encruzilhadas de culturas sociais, étnicas e religiosas, pelo que só abrindo-se à promoção do protagonismo de todos (Cortina, 1997), se conseguirá promover o diálogo entre culturas (Silva, 2003), a partir da negociação sobre a participação de cada um ou de cada grupo, sobre os espaços de partilha e as diversas perspectivas a prosseguir, o que passa, também, pela realização de ações comunitárias integradoras. Ora, isto só é possível num modelo de escola que admita, para lá dos imperativos legais, a relevância de a ação educativa se inserir num projeto educativo de uma comunidade em que, como tal, todos (pais, professores, crianças, outros atores sociais) têm espaço de participação.

Pedro Silva lembra que “uma escola multicultural não é necessariamente intercultural” (2003). Quando falamos numa sociedade multicultural estamos a referir-nos a uma sociedade em

que vivem (convivem? sobrevivem?) e na qual participam populações de raízes culturais muito diversas, sejam imigrantes que procuram Portugal como país de acolhimento, sejam elementos de minorias étnicas como, por exemplo, as comunidades ciganas que, sendo maioritariamente constituídas por cidadãos portugueses de plenos direitos, mantêm práticas e valores que os distinguem do grupo maioritário, sejam ainda outros grupos com fortes e fechadas raízes identitárias como, por exemplo, pertencentes a grupos sociais demarcados ou seguidores de alguns credos religiosos. Uma escola intercultural é uma escola cidadã que admite a identidade cultural de cada um, abrindo-se e, ao mesmo tempo, respeitando a cultura do outro.

Esta via assenta na perspectiva de Correia (1999) quando nos fala na lógica de interpelação, em que a relação com o saber que ocorre no seio da escola é recuperado dos mais diversos saberes (formais e informais), na perspectiva da produção de conhecimento estruturada em processos de reconstrução permanente, com base na realidade sociocultural local. Estes processos decorrem, por um lado, da assunção de que os alunos são a comunidade dentro da sala de aula (Canário, 1992) e, por outro, conseqüentemente, de que essa presença constante da comunidade na escola, além de exigir uma atenção redobrada às diferentes formas de ler o mundo e de nele viver, obriga a que a instituição escolar se constitua como tempo e espaço que promove a sua qualificação através da integração e valorização das diferenças no seu quotidiano, e do desenvolvimento de uma multiplicidade de relações na perspectiva da transformação das redes de sociabilidade e de solidariedade tendencialmente esbatidas pela sociedade de mercado (Correia, 1999).

Perrenoud refere-se ao currículo de vida, a desenvolver na escola atual, que parta do conhecimento da verdadeira realidade social, como forma de *“construção de meios intelectuais, de saberes e de competências que são fontes de autonomia, de capacidade de se expressar, de negociar, de mudar o mundo”* (2005: 31). Esta possibilidade de intervenção passa pela participação efetiva das crianças, pais e professores, numa vivência autêntica da democracia e que se efetiva em projetos educativos devidamente concertados e desenvolvidos por todos estes intervenientes. A cidadania construída no saber, parte da aprendizagem da responsabilidade, o que obriga à construção da confiança que permite a delegação de poderes e a prática comum de diálogo e negociação, o que, em termos pedagógicos, se promove a partir de metodologias participativas em que cada um se assume como protagonista de realizações coletivas. Naturalmente que os professores, enquanto mediadores interculturais, *“têm de saber instaurar o diálogo e o respeito mútuo, não fazendo belos discursos, mas na prática, na esperança de que essa coexistência e essa compreensão do outro, se estiverem presentes durante todo o percurso escolar, serão progressivamente interiorizadas e aplicadas em outras esferas da vida”* (Gadotti, 2006: 140). Este papel esperado dos professores como mediadores interculturais e dinamizadores de projetos, não é novo, na medida em que, na linha de Pedro Silva (2003), a relação das escolas com as comunidades é sempre uma relação entre culturas. Ou seja, se olharmos ao desenvolvimento do

modelo escolar, verificamos que este foi acontecendo numa definição clara de fronteiras entre o interior e o exterior, com demarcação clara de duas culturas. O professor foi experimentando, assim, várias possibilidades de relação e de construção de alguma interação com o exterior. Não se pode, contudo, ignorar: atualmente a realidade é, de qualquer forma, mais complexa, na medida em que os públicos em presença vêm de raízes sociais, culturais, religiosas, étnicas e linguísticas muito mais heterogêneas. Urge que seja reconhecido o protagonismo efetivo de cada um, seja criança ou adulto, seja pai, professor ou aluno, tenha nacionalidade portuguesa, africana ou outra.

O que nos dizem os projetos

Para a nossa análise sobre as oportunidades de participação dos diferentes atores sociais em práticas pedagógicas claramente potenciadoras de cidadania, mobilizamos três projetos identificados pelos professores como ilustradores dessa participação: 1) O meu jardim está na Europa (crianças de 3-5 anos); 2) Clube Amigos do Património (crianças de 10-12 anos); 3) Redescobrir a História (crianças de 10-12 anos).

Como questões de partida para a análise de cada um destes projetos, enunciaram-se as seguintes questões:

- qual o protagonismo das crianças e das famílias na construção do projeto?
- quais os aspetos inovadores e geradores de mudança que os mesmos proporcionam?
- de que forma a comunidade educativa se reconhece no desenvolvimento do projeto?
- quais as repercussões do projeto no processo de aprendizagem cooperativa das crianças e dos professores?

De forma a melhor solidificar a análise, utilizaram-se alguns recursos metodológicos, como a observação de algumas atividades, a análise documental de planificações, de relatórios e de artigos, e a entrevista a crianças, pais e professores.

Não se pretendendo realizar uma avaliação, os projetos serão apresentados de forma sintética e aberta de forma a criar outras oportunidades de interpretação; ou seja, o leitor é também convidado a fazer a sua própria leitura.

O meu jardim está na Europa Crianças dos 3 aos 5 anos	Feira à Moda Antiga Crianças dos 10 aos 12 anos	Redescobrir a História Crianças dos 10 aos 12 anos
<p>Questão de partida, feita por uma criança: “Ouvi dizer que o nosso jardim de infância está na Europa, será verdade?”.</p>	<p>Iniciativa: Diretora de Turma em resposta a convite do Turismo local</p>	<p>Iniciativa: Identificação, pelo Conselho de Turma (Professores, Pais representantes, Aluno representante), de um tema integrador</p>
<p>Finalidade: promoção da cidadania europeia</p>	<p>Finalidade: proporcionar aos alunos experiências vivenciais de articulação com a comunidade, enquadrando o currículo e projetando a escola extra-muros</p>	<p>Finalidades: - Promover um projeto curricular de turma - A História como projeto integrador das diferentes áreas disciplinares</p>
<p>Atividades realizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● pesquisa de estudos científicos que pudessem fundamentar o desenvolvimento deste projeto ao nível do pré-escolar ● observação do espaço próximo e registo do mesmo ● situar o nosso Jardim-de-Infância relativamente ao espaço que o rodeia ● pesquisa de informações e imagens na internet sobre o local onde está o Jardim de Infância ● montagem tridimensional da cidade de Braga, com alguns dos marcos característicos da mesma e análise das suas posições relativas ● os pais enviaram documentação, mapas, puzzles e outros materiais ● análise do curso dos principais rios internacionais e o local onde desaguam ● utilização de mapas em várias escalas, mapas mundos e mapas em relevo ● utilização de um globo interativo e localização de Portugal no mesmo 	<p>Atividades realizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Inserção deste projeto no PCT: articulação com o programa - “Portugal no início do século XX”; desenvolvimento de competências extra-curriculares ● Participação dos pais: <ul style="list-style-type: none"> . com ideias . prepararam trajas . enviaram materiais . estiveram presentes ● Participação na feira à moda antiga, realizada na praça central da cidade 	<p>Atividades realizadas: Identificação, em cada disciplina, das componentes integradoras, com desenvolvimento de atividades específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Português – cantigas de amigo e cantigas de amor . Matemática – áreas geométricas (os espaços) . Educação Visual e Tecnológica – os trajas das diferentes ordens sociais <ul style="list-style-type: none"> . Educação Física – Jogos tradicionais . História – a época medieval <ul style="list-style-type: none"> . Pais – gastronomia da época medieval ● Realização da investidura de cavaleiros, com a presença de alunos, professores, pais. Almoço medieval para toda a escola, na cantina escolar. Jogos tradicionais no espaço ao ar livre.

Avaliação do projeto:

- “aprendemos a utilizar as bússolas, bem como a localizar cidades, rios e serras uns em relação a outros”
- “fizemos uma rosa-dos-ventos no chão da nossa sala”
- crianças apresentam o projeto, sob a forma de comunicação, no XXIV Encontro Nacional dos Professores de Geografia

Avaliação do projeto:

- “Na satisfação manifestada pelos participantes e pela comunidade que com eles esteve nessa actividade, sobressaem sobretudo o trabalho e o investimento pessoal para a sua concretização.”

Avaliação do projeto:

- Uma vez que as atividades se integraram nas diferentes disciplinas, a avaliação foi feita em cada uma. Os pais manifestaram a sua satisfação, apoiando com recursos e ideias e participando nas diversas atividades.

De forma a abrir uma análise aos projetos apresentados, mobilizamos as cinco dimensões da cidadania identificadas por Imbernón (2002), entendidas como cruciais na sociedade atual, as quais se organizam em eixos fundamentais na aprendizagem de uma vida em coletivo: cidadania democrática, cidadania social, cidadania paritária, cidadania intercultural e cidadania ambiental. Imbernón realça o caráter universal e abrangente destas dimensões que “englobam todos os elementos curriculares da educação em valores e os conteúdos curriculares que promovam estruturas cognitivas, emocionais e éticas” (ibidem: 9), razões que sustentam a opção pela sua escolha como referencial de análise.

Cidadania democrática

Segundo Carneiro, a cidadania democrática terá o seu alicerce no “património de direitos comuns e de liberdades fundamentais que sustentam o pensamento democrático” (Carneiro, 2001:265). Por sua vez, Zaragoza defende que a cidadania é um marco natural no exercício dos direitos humanos e está enraizada na realidade social e na ação quotidiana do cidadão, tornando-se deste modo indispensável para uma paz duradoura, em que cada um, enquanto cidadão ativo e interventivo, passa de “meros votantes” a “autênticos actores sociais” (*idem*: 15, 17).

Neste sentido, interessa interrogar até que ponto as crianças e os pais estiveram no mesmo patamar de decisão que os professores das diferentes turmas sobre algumas dimensões de realização dos projetos. Ou seja, entendendo como um dever dos professores identificarem áreas de saber e de conteúdo significativas, entende-se também que essa identificação, muitas vezes, pode surgir como resposta ou dando continuidade à iniciativa de outros. É o caso, por exemplo, da Feira à Moda Antiga: houve um convite, a diretora de turma, professora de História e Estudo do Meio, considerou que havia oportunidades de a atividade se articular com o programa, e, a partir daí, tinha duas alternativas: ou questionava, democraticamente, se a turma queria aceitar o convite, ou decidia,

arbitrariamente, participar ou não na mesma. Ao abrir a possibilidade de decisão ao conjunto da turma, alicerçou práticas de colaboração (com a autarquia local, com as famílias, nos alunos entre si), potenciou a intercomunicação de ideias e tarefas entre alunos, professores e pais, criou espaços de convívio aberto na comunidade.

Cidadania social

Voltando a Carneiro, este diz que a cidadania social implica uma forte apropriação dos direitos e deveres sociais na consciência de cada cidadão, partindo da “noção apurada de justiça” terminando “num imperativo de justiça social” (Carneiro, 2001:265-266). A justiça implica a igualdade de oportunidades em termos de género, raça, etnia, classe social ou orientação sexual. Qualquer uma destas dimensões tem tanto sentido na atualidade como em termos de formação para o futuro; aliás, se não houver atendimento às mesmas no quotidiano pedagógico, não vão ter espaço de evidenciação no futuro. A forma como é valorizada a participação de cada criança, em qualquer um dos projetos, manifesta as possibilidades de desenvolvimento desse valor central que é a igualdade de oportunidades, sendo que esta pode ser promovida pela simulação e análise de papéis sociais do passado. Por exemplo, na investidura de cavaleiros, os alunos experienciaram e conheceram as diferentes oportunidades atribuídas a homens e a mulheres, bem como dadas, dentro de cada um dos géneros, a pessoas com estatutos sociais diferentes. As damas, bem vestidas e adornadas, sentaram-se à frente para assistir à cerimónia, enquanto que as ‘mulheres do povo’ permaneciam num espaço subalternizado, não visível, mas manifestaram insatisfação porque entendiam que a distribuição no espaço devia respeitar o tamanho de cada uma para que todas tivessem bom ângulo de visão. Aos homens foi permitido ‘jogar a patela’ enquanto que as meninas estiveram a apreciar ‘receitas conventuais’, mas muitas não gostaram porque preferiam participar nos jogos de exterior. A distribuição de papéis entre os rapazes não foi consensual: uma grande maioria gostaria de ser ‘investido cavaleiro’... mas uns eram clérigos e outros pertencentes ao povo; a nobreza foi exclusiva para alguns. O confronto com estas situações, permitiu a uns e a outros tomarem consciência da sensação de mal-estar e de injustiça que sentiam, sobretudo quando, catapultados para os tempos atuais, não são essas as diferenças/injustiças existentes. Mas nesse transpor de tempos, consultando jornais e outros meios de comunicação, manuais escolares e recordando estórias por si conhecidas, foram percebendo como ainda muito têm a fazer no combate à violência doméstica, às dificuldades de gestão de carreiras profissionais pelas mulheres, na inclusão de colegas de outras culturas ou com necessidades educativas especiais, na procura de meios que garantam a uns e a outros a oportunidade de frequentarem cursos académicos cujas condições de acesso atuais passam muito por apoios extra escolares de

explicações. Daqui decorre que a simulação lúdica, para otimizar o seu potencial formativo e desenvolver uma consciência social, requer uma identificação de problemáticas e uma reflexão direcionada.

Cidadania paritária

A conceção de cidadania paritária parte da ideia da construção a dois, a pares, ou seja, numa situação de igualdade entre duas pessoas, seja qual for o seu género, num sistema horizontal, com o reconhecimento dos direitos de igualdade. Como diz Carneiro (2001), é preciso superar séculos, senão milénios de superioridade sexista [que] construíram nos subconscientes a representação sublimar de uma sociedade desigual a coberto de uma legítima diferenciação funcional de papéis”. No quotidiano pedagógico isto passa pelo direito usufruído por cada menina, por cada menino, de colocar as suas questões, de partilhar as suas descobertas, de apresentar as suas propostas. É o caso observado na sala de jardim de infância, por exemplo, em que a Mafalda mostra a imagem de satélite, recolhida com o apoio da mãe, onde se vê a localização da ‘*nossa escola*’ localizada perto da Universidade do Minho, sabendo o João, que normalmente faz uso da sua voz forte e, se não controlada, dominadora, que tem que esperar pela sua vez para mostrar os postais de Braga antiga, a partir dos quais a educadora engendra um jogo para que as crianças identifiquem esses espaços na Braga atual.

É também o caso, verificado nos três projetos, em que se estabelece um efetivo diálogo entre professores e pais sobre o desenvolvimento a dar aos mesmos, concretamente na definição das áreas de intervenção dos encarregados de educação. Ou seja, as formas de participação destes últimos não são ditadas pelos professores mas são negociadas, combinadas, na conformidade em que cada um se sinta bem e significativo no seu espaço de intervenção educativa.

Cidadania intercultural

Como já se referiu, as escolas são hoje encruzilhadas de culturas sociais, étnicas, religiosas e sociais. Não precisamos de referir comunidades de estrangeiros quando falamos de culturas diferentes. No mesmo espaço, coabitam grupos com práticas socioculturais diversas que, muitas vezes, se ignoram e se excluem entre si. O diálogo entre culturas é, assim, central para a construção de projetos que tenham em vista a transformação social. Como diz Barbieri “...conceber, desenvolver e implementar um projecto supõe um desejo de mudança de uma

determinada realidade, de transformação/intervenção de uma determinada realidade” (2003: 60), o que implica o envolvimento ativo de todos, alargando o campo de saberes bem como produzindo novos tipos de conhecimento aos intervenientes, “no reconhecimento e valorização dos diversos actores sociais e das dinâmicas locais que vão emergindo” (ibid; 61). A aprendizagem deixa de ser um exclusivo das crianças/alunos, para ser um bem distribuível por crianças e adultos (pais, professores e outros) e, por outro lado, as fronteiras entre o ‘fora de escola’ e o ‘dentro da escola’ ganham outro sentido; o que prevalece é o valor do projeto educativo integrador de diferentes tipos de saberes. Na Feira à Moda Antiga não interessou saber se os pais se lembravam de como as feiras tiveram um papel central na economia da idade média e moderna, se todos se lembram ainda de terem estudado de como estas foram a base da construção das cidades, outrora burgos. A sua colaboração, no entanto, foi muito importante como apoiantes na preparação da atividade: na confeção ou arranjo dos fatos, na identificação e ensino dos jogos tradicionais, no acompanhamento dos filhos ao centro da cidade, mostrando-lhes que reconheciam o valor das aprendizagens assim feitas, que se identificavam com algumas das práticas que a mesma trouxe à memória sobre as suas infâncias, que os incentivam a participar nas atividades locais e que reconhecem o valor das relações interculturais.

Cidadania ambiental

A educação ambiental constitui atualmente uma das principais áreas em que é evidente o papel das crianças na transformação de práticas dos adultos: a sua sensibilidade face ao valor da reciclagem dos materiais, o conhecimento que possuem sobre os malefícios de alguns produtos na atmosfera, por exemplo, adquiridos na escola, é certo, mas bem interiorizados nas suas práticas, demonstram como há papéis formativos que são redistribuídos quando existe uma prática de participação partilhada. No ‘O Meu Jardim está na Europa’, multiplicaram-se as situações em que as crianças, a partir das pesquisas que realizaram com os pais e com os professores que as apoiaram, se aperceberam e emocionaram face a espécies animais ou vegetais em risco de extinção por efeitos da ação negativa dos humanos. Na criação dessa perspectiva crítica, construiu-se uma “nova ética de relação com a natureza e com a finitude da sua riqueza originária”, constituindo-se como “parte necessária da educação cívica e moral” (Carneiro, 2001:268) das próprias crianças e, através delas, dos adultos com quem vivem. Os relatos que muitos pais fazem de como foram os seus filhos que os levaram a introduzir o caixote dividido em suas casas, de como são eles a insistirem na recolha de tampas de plástico para a reciclagem ou dos cuidados a ter com a exposição solar, são alguns dos exemplos que mostram a ação concreta das crianças.

De uma forma sintética, deixando ao leitor oportunidades para outras interpretações mais alargadas, cruzando-as, sobretudo, com as suas práticas educativas, é possível perceber como as dimensões de cidadania apresentadas por Imbernón (2002), nos permitem perceber a transversalidade da ação educativa, sobretudo quando desenvolvida em projetos, o que nos habilitará, enquanto educadores, a dar o nosso contributo para a promoção da cidadania.

O envolvimento de crianças, famílias e comunidades na construção de projetos educativos

Retomando o título com que se iniciou este artigo, e depois de discorrermos sobre conceitos centrais que o sustentam, procuramos agora, de forma quase esquemática, salientar que:

- o envolvimento dos diferentes atores sociais na construção de projetos educativos efetiva-se quando decorre de uma adesão voluntária de cada um. Estar presente não significa, só por si, participar; para que a participação exista, cada criança, professor, pai/mãe ou outro, tem que querer fazer parte, assumir posições de decisão, de iniciativa, de diálogo e colaboração;
- o desenvolvimento de projetos construídos numa base colaborativa permite a desocultação da participação das crianças, facilitando a visibilidade das suas ações, bem como o reconhecimento do direito das crianças a desempenharem um papel ativo e criativo na sua própria vida, num processo pedagógico em que a aprendizagem é construída, numa co-construção entre crianças e adultos, obrigando à desconstrução de representações e práticas tradicionais;
- a promoção de projetos colaborativos é uma base para o desenvolvimento da democracia e da solidariedade na sociedade atual, viabilizando um outro entendimento da escola, das suas finalidades, dos seus membros e do seu espaço de (inter)ação na sociedade;
- as práticas de cidadania constroem-se no quotidiano escolar, em processos colaborativos e obedecendo a princípios pedagógicos adequados aos diferentes grupos e às diversas comunidades, facilitando a (re)construção de novas formas de solidariedade social e educativa.

Enfim, o envolvimento de crianças, famílias e comunidades na construção de projetos educativos traduz-se na afirmação da educação como projecto comum.

BIBLIOGRAFIA

AUDIGIER, François. (1998). *Project “Education a la citoyenneté démocratique”*. *Concepts de base et compétences clé. De L’éducation a la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l’Europe

AUDIGIER, François. (2000). *Concepts de base et competences-clé pour l’éducation pour à la citoyenneté démocratique*. DGIV/EDU/CIT (2000) 23. Strasbourg: Conseil de l’Europe

BARBIERI, Helena (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de “perfis de território”. *Escola e Territórios - Revista Educação Sociedade e Culturas*, 20, 43-75

Bidou, Catherine (1984), *Les aventuriers du quotidien - essai sur les nouvelles classes moyennes*, Paris, P.U.F.

Canário, R. (1992). “O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local”. in R. Canário (Org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa

CARDONA, Vitória (2007). *Educar para a cidadania europeia. Realidade, desafio ou utopia?* Lisboa: Principia Editora, Lda

CARNEIRO, Roberto (1997). Educação para a cidadania e cidades educadoras. *Brotéria*, 144, (4). 391-413

Correia, J. A. (1999). Relações entre escola e comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação. *Aprender*, 22, Julho, 129-134

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoria de la ciudadanía*. Madrid: Alianza

Freire, Ilda, “*Cidadania, Educação e Sociedade: Percursos e Perspectivas*”, IE-UM, 2011 (policopiado)

- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- Gadotti, M. (2006). *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez
- GIROUX, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI Editores
- IMBERNÓN, Francisco (coord.). (2002). *Cinco cidadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó
- JANS, Marc (2004). *Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation*.
- KYMLICKA, Will & NORMAN, Wayne (1995). Return of the citizen: a survey of recent work on citizenship theory. In BEINER, Ronald (org.). *Theorizing citizenship*. New York: New York Press, 283-322
- Marques, J., Sarmiento, T. (2007). “Investigação-acção e construção da cidadania”. in *Revista Lusófona de Educação*, Ed. Universitárias Lusófonas, nº9, pp. 85-102
- NOGUEIRA, Conceição & SILVA, Isabel (2001). *Cidadania: Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições ASA
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania. O papel da escola na formação para a cidadania*. Porto Alegre: Artmed
- PRAIA Maria (2001). *Educação para a cidadania*. Porto: Edições ASA
- ROCHE, Jeremy (1999). Children, rights, participation and citizenship. *Childhood*, 4(6). 475-493.
- Sarmiento, T. e Freire, I. (2011). “A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania”. *Revista ELO* 18: 37-50, CFFH, Guimarães
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada – Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento
- SOARES, Natália Fernandes (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutorado. Institu-

to de Estudos da Criança. Universidade do Minho. (documento policopiado)

SOARES, Natália Fernandes (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. (documento policopiado)

SOARES, Natália Fernandes (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.1. Jan/Jun. 25-40

TOMÁS, Catarina (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. In *Media & Jornalismo*, (11). 119-134

TOMÁS, Catarina (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento

ZARAGOZA, Federico Mayor (2002). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. In IMBERNÓN, Francisco (coord.). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó. 15-27



A INSERÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS: um olhar retrospectivo e prospectivo

ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Marília); Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA);
E-mail: antonio.assis@ufma.br

VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Marília); Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA);
E-mail: vanja.dominices@ufma.br

Resumo: O presente artigo trata sobre a introdução do quesito Inserção Social nas avaliações dos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, em particular, para os Mestrados Profissionais em Educação. O texto está estruturado em duas partes: na primeira descrevemos sobre a justificativa e a operacionalidade da inserção social por meio do Documento da Capes elaborado em 2007 pelo Diretor de Avaliação Renato Janine Ribeiro, cujo Documento permitiu vários olhares positivos e negativos para a consecução das finalidades dos Programas de Pós-graduação (mestrado e doutorado). Na segunda parte, analisamos a perspectiva da realização do citado quesito para os mestrados profissionais em educação, na qual apresentamos um quadro comparativo da ficha de avaliação da trienal (2010-2012) e da ficha de avaliação quadrienal (2013-2016) que será usada para os mestrados profissionais.

Palavras-chave: Inserção Social. Mestrado Profissional. Capes.

1 INTRODUÇÃO

A Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação Superior (CAPES) quando passou a inserir o quesito Inserção Social no amplo questionário de avaliação de desempenho dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil estaria a dar uma grande lição de atendimento ou de prestação de serviços para a sociedade brasileira. A partir disso, para os idealizadores e os implementadores dessa “nova realidade” avaliativa estariam descobrindo e/ou redescobrando um modelo de responsabilidade social no tocante à devolutiva de pesquisas dos mestrados (acadêmicos e profissionais) e dos doutorados. O resultado de tudo isso seria a inserção social desses cursos provocando grandes impactos para a transformação social. Do exposto, Salm & Silva (2015, p. 01) afirmam que,

“Todavia, para que esse impacto ocorra, faz-se necessário um diálogo maduro e continuado entre a comunidade científica e a sociedade, selando um pacto de mútuo respeito, participação e apoio para o melhor aproveitamento das ações de pesquisa em um país com insuficientes recursos e que precisa saber utilizá-los bem.

Ainda sobre isso, Bassani & Silva (2010, p. 03) argumentam,

“Tais indicadores visam a medir, em última análise, o nível de atendimento às demandas e interesses da sociedade brasileira, num contexto de planejamento de desenvolvimento, preservando os parâmetros de qualidade científica.

Em 2007 a Capes, como forma de aperfeiçoar a avaliação trienal de 2007-2009 introduz o quesito ou questão, intitulado Inserção Social, cujo escopo fora descrito acima. E neste



contexto, os mestrados profissionais terminam por assumir maiores responsabilidades na implementação desse quesito, haja vista que conforme a sua natureza conferem-lhe o formato de desenvolver pesquisas aplicadas no intuito de mediar nas resoluções das necessidades de uma dada realidade social.

O presente estudo teve como objetivo apresentar uma discussão sobre o quesito Inserção Social nas fichas de avaliação dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo, da sua inserção nos mestrados profissionais em educação. Dessa forma, para atendermos ao desiderato acadêmico, o texto inicia mostrando o panorama da introdução desse quesito no Artigo ou Documento do Diretor de Avaliação Renato Janine Ribeiro em 2007. Em seguida, fazemos uma análise das finalidades dos mestrados profissionais a partir da primeira Portaria de 1995 até a última Portaria de 2009, e, em articulação a isso, são descritas/comparadas às fichas de avaliação da área de educação da trienal 2010-2012 e as fichas de avaliação proposta pelo Fórum dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE) para o quadriênio 2013-2016.

Nesse contexto, esperamos contribuir com os estudos voltados para a visibilidade das ações de impactos sociais dos mestrados profissionais em educação no Brasil.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ORDENAMENTO LEGAL: o Documento da CAPES instituindo a inserção social como quesito da avaliação dos Programas de Pós-Graduações *Stricto Sensu*

A partir do ano de 2007 a Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação Superior (CAPES) introduziu na Ficha de Avaliação dos Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* um novo quesito intitulado Inserção Social. Conforme Salm & Silva (2015, p. 1), “a relevância dessa inovação consiste no fato de que ela significa o reconhecimento oficial da CAPES de que a Pós-graduação tem uma responsabilidade perante a sociedade”. À luz desse entendimento, a CAPES buscou mostrar para o meio acadêmico, sobretudo a Pós-graduação *stricto sensu*, que não bastavam ter produções circunscritas aos muros das Universidades, mas que essas produções atingissem as mais diferentes camadas da sociedade brasileira. Neste sentido, é como se há tenros anos os pesquisadores não tivessem essa consciência crítica, a de que os produtos das pesquisas têm um endereço específico para ser dirigido.

Boufleuer (2009) faz uma crítica radical a essa suposta “inovação”, a esse novo quesito - Inserção Social - nas fichas de avaliação dos Programas de Pós-graduação. Segundo o autor, “Falar de inserção social da Pós-graduação, no limite, portanto, constituiria uma redundância”. (BOUFLEUR, 2009, p. 376). Nesta ótica, a inserção social já era um indicador que, naturalmente,

fazia e faz parte da realidade dos mestrados e doutorados, cabendo, apenas, ter um tratamento mais compreensível em termos de avaliação. Sobre isso, descrevemos a análise de Boufleuer (2009, p.375-376),

Assim, pode-se dizer que a proposição da “inserção social” como quesito de avaliação da pós-graduação não constitui propriamente “um passo adiante”, no sentido de um “além” de uma qualidade que já pudesse ser boa. Constitui, talvez sim, “um passo para dentro” da pós-graduação, no sentido do estabelecimento de um novo parâmetro qualificador, compreendendo-a como um fazer em que necessariamente se articulam o ensino (formação), a pesquisa e a extensão ou inserção social. Em outros termos, a proposição da inserção social implica em situar a pós-graduação no âmbito das condições requeridas de todo e qualquer fazer universitário, o que, a princípio, não poderia causar maiores surpresas.

Importante destacar que o autor compreende a Inserção Social como sendo Extensão. Sobre esta última, a literatura aponta que existem várias formas de se materializar que variam desde aquela materializada como um assistencialismo pedagógico até aquela materializada como sendo uma relação de diálogo entre a universidade e a sociedade. De modo geral, a extensão universitária é compreendida como uma devolutiva de um conjunto de saberes para a sociedade na qual está inserida. (SERRANO, S/D).

Conforme Serrano (s/d), existe um tipo de extensão universitária denominada Ação Sócio-Comunitária Institucional a qual consideramos que é o tipo que se aproxima da Inserção Social que a Capes considerou como uma inovação em 2007. Essa concepção é oriunda do movimento da Escola Nova que, em 1931, foi regulamentado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras. Nele é instituída a extensão universitária. Conforme o Artigo 109 do referido Estatuto, podemos asseverar a nossa análise sobre a prerrogativa hermenêutica da Capes em relação à Inserção Social na perspectiva extensionista,

Art. 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.

§ 1º De acordo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas. (Estatuto das Universidades Brasileiras, apud SERRANO, SD, p. 7).

Diante de tal constatação, defendemos que esse tipo de inserção não deve se tornar parâmetro para os Programas de Pós-graduação *stricto sensu* por inúmeras razões, a começar que é um modelo obsoleto e que não acompanha as atuais formas de relações sociais; assim

como já existem outras formas de inserção social que se contrapõem a ele. Se ancorar nesse tipo de inserção social é ter o seguinte entendimento feito por Serrano (s/d, p.7): “Percebe-se nesta normatização a institucionalização da extensão centrada na forma de cursos e a difusão do conhecimento, uma via de “mão única” de uma Universidade que sabe para uma comunidade que não sabe”.

Acrescentamos que a interpretação, acima descrita é nossa, e foi derivada a partir do Documento da Capes de 2007, na qual o Diretor de Avaliação Renato Janine Ribeiro justifica e fundamenta o quesito Inserção Social, bem como de textos que fazem apenas descrições ao referido documento e de textos que fazem críticas contrárias a ele. Dessa forma, apesar de o Documento não definir *a priori* o que é Inserção Social, mas termina a exemplificando, **confirmando** (grifo nosso), assim, o entendimento de uma Extensão na perspectiva de Ação Sócio-Comunitária Institucional.

Ribeiro (2007, p. 1) diz que “Cada uma das áreas do conhecimento define como entende a inserção social”. Para o autor, haveria de existir o princípio da Autonomia para que as diferentes áreas do conhecimento pudessem ter a liberdade em definir um tipo de inserção social. Todavia, quando descreve sobre a extensão universitária, termina se contradizendo sobre a defesa da autonomia. Pois, aponta unilateralmente uma concepção de extensão, a qual as áreas do conhecimento devem seguir. Vejamos,

O atendimento de doentes, por exemplo, pode ser uma extensão preciosa em termos sociais. Mas, para a pós-graduação, o que importa é – por exemplo - se um programa de saúde coletiva revolucionou a rede de atendimento, e não quantos doentes foram atendidos. O que estamos considerando é o poder de transformação social que a pós tem. Isso significa que ações de rotina, ou ações socialmente meritórias, mas **que não modifiquem, não serão consideradas para a avaliação da pós-graduação.** (Grifos nossos) (RIBEIRO, 2007, p. 2-3).

Concordamos que a Pós-Graduação deve visar uma transformação social a partir de um campo específico de um conhecimento científico ou outro tipo de conhecimento, mas é preciso tematizar como acontece essa transformação, e em qual campo epistemológico vai promover essa pretensa transformação.

Inferimos que o exemplo dado pelo Diretor de Avaliação da Capes, no caso da área de Saúde não pode servir como parâmetro para todas as áreas de conhecimento, pois nas áreas das Ciências Humanas e das Ciências Sociais as transformações não acontecem de forma tão simples e retilíneas. Há de se levar em conta que as relações sociais se dão de forma dinâmica e complexa, e que nem sempre o que se intenciona acontecer poderá materializar numa linha mecanicista. As relações se dão no plano dialético, e que os conhecimentos construídos e/ou produzidos nas

ciências sociais e humanas seguem esse mesmo curso, afinal são pesquisadores que desenvolvem pesquisas em realidades sociais e humanas.

Como o próprio Documento descreve que cada área de conhecimento definirá a sua inserção social, consideramos que essa definição deveria se basear na concepção de uma Extensão denominada Acadêmica Institucional, compreendida como,

Uma extensão que é experiência na sociedade, uma práxis de um conhecimento acadêmico, mas que não se basta em si mesmo, pois está alicerçada numa troca de saberes popular e acadêmico, e que produzirá o conhecimento no confronto do acadêmico com a realidade da comunidade. (SERRANO, S/D, p. 11).

Uma inserção social nessa perspectiva, fortalece a ideia de autonomia apregoada pelo Documento da Capes que justifica o referido quesito para os programas de pós-graduação stricto sensu, na medida em que permitem diferentes diálogos e parcerias entre o mundo universitário e a sociedade, os quais mantêm inter-relacionamentos.

No tocante à premissa da autonomia descrita pelo Diretor de Avaliação da Capes, Renato Ribeiro, o texto define quatro tipos de impactos e suas indicações para serem previstas nas áreas de conhecimentos, são eles:

1. **Impacto tecnológico/econômico** – contribuição para o desenvolvimento microrregional, regional e/ou nacional destacando os avanços produtivos gerados; aumento da produtividade; disseminação de técnicas e conhecimentos que melhorem o desempenho econômico, respeitando e considerando seus efeitos sociais e ambientais;
2. **Impacto educacional:** contribuição para a melhoria do ensino básico, médio, graduação, técnico/profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino. Um exemplo de contribuição nesse campo, passível de ocorrer em algumas áreas, seria a geração pelo programa de “livros-textos” para a graduação e de livros didáticos para o ensino fundamental e médio. Contudo, recomendamos também que esses trabalhos sejam pontuados positivamente, apenas quando forem excelentes ou muito bons. O objetivo desta ideia é estimular a produção de tais trabalhos só quando forem excelentes, uma vez que, se forem de qualidade média, não trarão nada de novo e, sempre, representam um esforço que afasta o professor de outras atividades prioritárias para o desempenho do programa, como a produção científica e orientação de alunos;
3. **Impacto propriamente social** – formação de recursos humanos qualificados para a administração pública ou a sociedade civil que possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e a redução da dívida social, ou para a formação de um público que faça uso dos recursos da ciência e do conhecimento;
4. **Impacto cultural** – formação de recursos humanos qualificados para

o desenvolvimento cultural e artístico, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura e às artes e ao conhecimento nesse campo. (RIBEIRO, 2007, p. 01-02).

Dos quatro impactos acima, nos chama a atenção o *impacto tecnológico e o educacional*. O primeiro está na ótica das políticas neoliberais nas quais se privilegiam os conhecimentos comandados pelo viés economicista, orquestrado, principalmente, pelas orientações do Banco Mundial. Conforme Posar (2012, p.05)

A partir de 1990, o enfoque da política educacional do Banco Mundial passa a centralizar as necessidades básicas de aprendizagem para todos. Entretanto, de acordo com a lógica utilitarista do Banco Mundial, a educação continuou condicionada à sua concepção mercadológica, que produz o conhecimento e o produto necessário para o desenvolvimento econômico – o produto humano.

Do exposto, por trás de uma justificativa técnica e desinteressada construída pelos gestores das políticas educacionais, escondem-se os patrocinadores econômicos que buscam garantir e consolidar suas ideologias da atual fase do capitalismo financeiro ou monopolista. Torres (2007, p.20) afirma que por meio dessas orientações implícitas nas políticas educacionais de muitos países subdesenvolvidos, “as orientações do Banco Mundial vão sendo universalizadas, como um receituário único, independente da história, da cultura e das condições de infraestrutura desses países”.

O *impacto educacional*, também mantém incólume o viés economicista disfarçado de uma materialidade com as melhores intenções de ser usada no chão da escola. Assim, quando o Documento da Capes descreve como contribuição do impacto educacional a “geração pelo programa de “livros-textos” para a graduação e de livros didáticos para o ensino fundamental e médio” (RIBEIRO, 2007, p. 2), nos impele à compreender os meandros sutis que as políticas educacionais intentam a naturalização da indissociabilidade das políticas neoliberais.

Acrescentamos que o Documento da Capes pontua que o quesito sobre essa variável avaliativa teve um peso fixo de 10% na avaliação dos mestrados acadêmicos e dos doutorados e para os mestrados profissionais, cada área de avaliação poderá fixar um peso entre 10% e 20%¹. Vemos que há uma diferença no tratamento da inserção social dos Programas de Pós-graduação acadêmicos e os profissionais. Demonstra, assim, que para os primeiros não têm muita importância a devolutiva das pesquisas para a sociedade, enquanto para os últimos, a devolutiva das pesquisas transparece como se fosse um produto exclusivo de uma prática extensionista.

¹ Verificamos que na avaliação trienal da área de Educação de 2007-2009 o percentual foi de 15% para os todos os programas de pós-graduações stricto sensu em educação. A trienal de 2010-2012, esses percentuais tiveram os seguintes números: Mestrado e Doutorado Acadêmico (15%) e Mestrado Profissional (20%). (CAPES, 2013).

Nessa lógica diferencial no tratamento de pesos entre os programas de pós-graduações acadêmicos e os profissionais, o Documento ainda considera que está promovendo uma grande inovação quando afirma:

Essa inovação é muito importante, porque significa o reconhecimento oficial, pela Capes, de que a pós-graduação tem uma responsabilidade social e deve assim, não apenas melhorar a ciência, mas também melhorar o país e, por que não? Sobretudo se pensarmos em termos de ecologia e meio ambiente, o mundo. (RIBEIRO, 2007, p. 2).

3 MESTRADOS PROFISSIONAIS E INSERÇÃO SOCIAL: trajetórias e perspectivas nas fichas de avaliação trienal e quadrienal da CAPES

Antes de tecermos nossas discussões sobre a inserção social para os Mestrados Profissionais, consideramos necessário fazer uma pequena síntese de sua história.

Bontempo, Fernandez, Nunes (2012) descrevem que a primeira Portaria sobre os Mestrados Profissionais data de 17 de outubro de 1995. Em relação à participação e qualificação do corpo docente, a Portaria prescreve:

Os docentes e orientadores devem ser portadores do título de doutor ou de qualificação profissional inquestionável. Dos docentes doutores se exigirá que tenham produção intelectual de alto nível, divulgada de acordo com os padrões reconhecidos para sua área de conhecimento. Os docentes selecionados por qualificação profissional poderão atuar como co-orientadores. Eles deverão constituir uma parcela restrita do corpo docente, e sua escolha deve ser pertinente aos objetivos do curso, cuidadosamente justificada, documentada e controlada; as condições de trabalho e de carga horária, embora sem exigirem dedicação integral, devem ser compatíveis com as necessidades do curso. (RBPG, 2005, p.1).

A Portaria nº 47 tratou da tão enaltecida aplicabilidade da pesquisa nos Mestrados Profissionais. Eis:

O curso deverá articular as atividades de ensino com as aplicações de pesquisas, em termos coerentes com seu objetivo, de forma diferenciada e flexível. A existência de pesquisa de boa qualidade na instituição e de projetos em parceria com o setor produtivo, bem como a oferta de atividades de extensão, são requisitos essenciais ao credenciamento institucional para oferta deste tipo de curso. (RBPG, 2005, p.1).

Em 16 de dezembro de 1998 foi aprovada a segunda Portaria de Nº 8. No seu Artigo 3º é transcrita a inserção social quando diz:

As instituições cujo funcionamento de cursos de pós-graduação stricto ou lato sensu, ou **a realização de pesquisa e prestação de serviços em campo de conhecimento afim**, revelem claramente qualificação científica, tecnológica e/ou artística presumem-se qualificadas também para a oferta de mestrado profissionalizante. (CAPES, 1998, p.2) (grifos nossos)

No Parágrafo 2º é reafirmada essa prestação de serviços: “Nos procedimentos a que se refere este artigo a produção técnico-profissional decorrente de atividades de pesquisa, **extensão e serviços prestados** deverá ser especialmente valorizada”. (CAPES, 1998, p.2) (grifos nossos)

Em 28 de dezembro de 2012 foi aprovada a Portaria Nº 17 que revogou a Portaria Nº 07 do mesmo ano. A primeira Portaria enfatiza na maioria de seus artigos e incisos a necessidade da aplicabilidade da pesquisa. Vejamos:

Art. 3º O mestrado profissional é definido como modalidade de formação pós-graduada stricto sensu que possibilita:

I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e **processos aplicados**, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação;

II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e **aplicação do conhecimento**, embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos;

III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na **pesquisa aplicada**, e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos. (PPGEEB, 2016, p.1-2) (grifos nossos)

Essa aplicabilidade é reafirmada no Parágrafo único do artigo 5º:

[...] oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando à valorização da experiência profissional.

Em relação à inserção social, fica claro no Artigo 4º que trata dos objetivos dos Mestrados Profissionais o entendimento de inserção social como devolutiva de conhecimentos para uma dada realidade social. Eis parte do Artigo:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;
IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. Parágrafo único. No caso da área da saúde, qualificam-se para o oferecimento do mestrado profissional os programas de residência médica ou multiprofissionais devidamente credenciados e que atendam aos requisitos estabelecidos em edital específico. (PPGEEB, 2016, p.01-02).

Verificamos que a inserção social dos Mestrados Profissionais terá que se materializar por meio de pesquisas aplicadas², reveladoras de suas ontologias.

2 Tem havido muitas controvérsias sobre a obrigatoriedade da pesquisa aplicada para os mestrados profissionais em Educação, uma vez que é nas ciências humanas e sociais não é regra incontestemente uma única forma metodológica de se fazer pesquisa. É comum ter outras trajetórias de pesquisa empírica, a saber, como a perspectiva da pesquisa por intervenção. Esta, na educação tem sido realizada por meio da pesquisa-ação. Assim, inferimos que o monolitismo metodológico da pesquisa apontado pela Portaria Nº 17/2009 parte da perspectiva das ciências naturais e das ciências exatas que consegue de modo diferenciado das ciências humanas e sociais, isolar um objeto e descrever uma certa linearidade o seu transcurso “natural”.

A última avaliação trienal (2010-2012) no Documento de Área da Educação o quesito Inserção Social foi o quinto na sequência hierárquica dentre os demais quesitos. O valor percentual estabelecido foi de 20%, distribuídos nas seguintes ações, a saber:

Quesitos/Itens	Peso	Definições e Comentários sobre o Quesito/Itens
5.1 Impacto do Programa	40%	<p>-Examinar se a formação de recursos humanos qualificados para a sociedade, atende aos objetivos definidos para a modalidade Mestrado Profissional contribuindo para o desenvolvimento dos discentes envolvidos no projeto das organizações públicas ou privadas do Brasil.</p> <p>-Examinar se o Mestrado Profissional atende obrigatoriamente a uma ou mais dimensões de impacto (tais como dimensão: social, educacional, sanitário, tecnológico, econômico, ambiental, cultural, legal, etc.), nos níveis local, regional ou nacional.</p> <p>a) Impacto social: formação de recursos humanos qualificados para a Administração Pública Educacional ou a sociedade que possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e a redução da dívida social, ou para a formação de estudantes que irão fazer uso dos recursos da ciência e do conhecimento no melhoramento das condições de vida da população e na resolução dos mais importantes problemas sociais do Brasil.</p> <p>b) Impacto educacional: contribuição à melhoria da educação básica e superior, o ensino técnico/profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino, bem como para a formulação de políticas educacionais.</p>
5.2 Integração e cooperação com outros Cursos/Programas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação.	20%	<p>- Examinar a Participação em Programas de cooperação e intercâmbios sistemáticos com outros da mesma área, dentro da modalidade de mestrado profissional; a participação em projetos de cooperação entre cursos/Programas com níveis consolidação diferentes, voltados para a inovação, na pesquisa, o desenvolvimento da pós-graduação ou o desenvolvimento econômico, tecnológico e/ou social, particularmente em locais com menor capacitação científica ou tecnológica.</p>

<p>5.3 Integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionadas a área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico</p>	<p>20%</p>	<p>- Examinar a participação em convênios ou Programas de cooperação com organizações/instituições setoriais, voltados para a inovação na pesquisa, o avanço da pós graduação ou o desenvolvimento tecnológico, econômico e/ou social no respectivo setor ou região; a abrangência e quantidade de organizações/instituições a que estão vinculados aos estudantes; a introdução de novos produtos ou serviços (educacionais, tecnológicos, diagnósticos etc.) no âmbito do Programa, que contribuam para o desenvolvimento local, regional ou nacional.</p>
<p>5.4 Divulgação e transparência das atividades e da atuação do Programa</p>	<p>20%</p>	<p>-Examinar a divulgação atualizada e sistemática do Programa, poderá ser realizada de diversas formas, com ênfase na manutenção de página na internet. Entre outros itens, será importante a descrição de objetivos, estrutura curricular, critérios de seleção de estudantes, corpo docente, produção técnica, científica ou artística dos docentes e estudantes, financiamento da Capes e de outras agências públicas e entidades privadas, parcerias institucionais, difusão do conhecimento relevante e de boas práticas profissionais entre outros. A procura de candidatos pelo Programa pode ser considerada desde que relativizada pelas especificidades regionais e de campo de atuação. -Examinar a divulgação dos trabalhos finais, resguardados as situações em que o sigilo deve ser preservado (Art. 2º Portaria CAPES nº13/2006).</p>

Fonte: Documento de Área de Educação 2013 - CAPES

Apesar da existência da Ficha de Avaliação da Trienal 2010-2012 ter contribuído a incentivar os programas de pós-graduações em educação stricto sensu, há críticas sobre a sua padronização. Dessa forma, o Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE) por meio da Professora Doutora Tânia Maria Hetkowski³ e de outros membros, defende que os Mestrados Profissionais em Educação devem ter uma ficha específica, levando em conta à sua natureza investigativa. Neste sentido, aproveitando o princípio da autonomia propugnado pelo Documento da Capes sobre a Inserção Social, o qual descreve: “Cada uma das áreas do conhecimento define como entende a inserção social”, o Fompe formulou uma Ficha de Avaliação que já foi aprovada pela Comissão da Área de Educação da Capes e está aguardando a avaliação final do Comitê Técnico Científico (CTC). Nessa ficha proposta pelo Fompe, o quesito Inserção Social passa a ter as seguintes configurações:

³ Primeira Coordenadora do Fompe. Atualmente é Coordenadora Adjunta dos Mestrados Profissionais em Educação, na Capes.

Quesitos/Itens	Peso	Definições e Comentários sobre o Quesito/Itens
5.1. Inserção e impacto local, regional e/ou nacional do Programa	40%	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva de atuação profissional do egresso; - Demonstração da formação de parcerias com as Redes Municipal, Estadual, Federal e/ou de outros espaços de atuação dos profissionais da educação; - Organização de eventos, atividades de intervenção e ações para a formação dos profissionais da Educação; - Descrição dos impactos do Programa, considerando as dimensões: <ul style="list-style-type: none"> • Impacto social; • Impacto educacional; • Impacto profissional; • Impacto artístico/cultural; • Impacto tecnológico; • Outros impactos.
5.2. Integração e cooperação com outros Cursos/Programas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação.	30%	<ul style="list-style-type: none"> - Evidências da participação em Programas de cooperação e intercâmbios na área de Educação; - Evidências da cooperação entre Programas da modalidade profissional em busca de consolidação <i>stricto sensu</i>; - Descrição de ações integradoras à formação de profissionais da Educação junto à própria universidade de lotação, às Secretarias Municipais, Estaduais e outros espaços educacionais; - Demonstração de integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais locais, regionais, nacionais e internacionais relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico.
5.3. Visibilidade e transparência da atuação do Programa	30%	<ul style="list-style-type: none"> - Atualização e manutenção do site do Programa; - Divulgação dos trabalhos de conclusão de curso, resguardadas as situações em que o sigilo deve ser preservado (Art. 2º Portaria CAPES nº 13/2006); - Visibilidade das atividades, projetos, produções e impactos dos grupos de pesquisa que constituem os Programas; - Visibilidade das produções e produtos mais relevantes do Programa.

Fonte: Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (2016).

Comparando as semelhanças e as alterações entre as duas fichas de avaliações da trienal 2010-2012 e a ficha do Fompe para a quadrienal 2013-2016, descrevemos um quadro que as sintetizam:

COMPARAÇÃO AVALIAÇÃO DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS

FICHA DE AVALIAÇÃO TRIENAL (2010-2012)	PESO	FICHA DE AVALIAÇÃO QUADRIENAL (2013-2016)	PESO
5.1 Impacto do Programa	40%	5.1. Inserção e impacto local, regional e/ou nacional do Programa	40%
5.2 Integração e cooperação com outros Cursos/Programas com vistas a desenvolvimento da pós-graduação.	20%	5.2. Integração e cooperação com outros Cursos/Programas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação.	30%
5.3 Integração e cooperação com organizações e/ou instituição setoriais relacionadas a área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico	20%	FOI SUPRIMIDO	–
5.4 Divulgação e transparência das atividades e da atuação do Programa	20%	5.3. Visibilidade e transparência da atuação do Programa	40%

Conforme o quadro descrito, houve mudanças nos percentuais, o item 5.2 passou de 20% para 30%. Consideramos que esse aumento se deu em virtude do crescimento dos mestrados profissionais em educação e pela necessidade dos mesmos se articularem entre si para as suas consolidações no cenário da pós-graduação stricto sensu. Com a supressão do item 5.3, houve uma compreensão de que ele se funde em parte com o item 5.2 e com o item 5.4, promovendo uma fusão e conseqüentemente um aumento no percentual, passando o item 5.4 de 20% para 40%.

A Ficha de Avaliação proposta para os mestrados profissionais tem a incumbência de avaliar a inserção social da melhor forma possível, uma vez que eles, ontologicamente, desenvolvem atividades investigativas para intervirem e/ou aplicarem em determinadas realidades sociais, nas/das quais fazem parte. Dessa forma, a referida ficha vem atender ao Inciso III quando reza,

III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada, e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos. (PPGEEB, 2016, p.1-2).

Concluimos, aqui, que o quesito Inserção Social, apesar da forma como foi introduzido nas avaliações da Capes estar ambíguo e um tanto reticente, consideramos que ele é válido e imprescindível para todo Programa de Pós-graduação *stricto sensu*, e concordamos com Boufleuer (2012, p. 376) quando diz: “Falar de inserção social da pós-graduação, no limite, portanto, constituiria uma redundância”. E para os Mestrados Profissionais esse quesito poderá funcionar como o reconhecimento e o respeito das atividades de ensino, pesquisa e extensão para a sociedade na qual estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BASSANI, Valquiria Linck; SILVA, Maria José Lima da. **Inserção, Presença e Relevância dos Programas de Pós-Graduação** – Inserção Social. 2010. Disponível em: <http://www.foprop.org.br/wp-content/uploads/2010/05/Oficina-4-Insercao-Presenca-e-Relevancia-do-Programa-de-Pos-graduacao.pdf> Acesso em 03 dez 2016.

BONTEMPO, Paulo Cesar; FERNANDEZ, Fernando Negret, NUNES, Heliane Prudente. O compromisso e desafio da Inserção Social e da aplicabilidade da produção intelectual dos mestrados profissionais. **Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento**. v. 1 , n. 1 , p. 13-22 , jul./dez. 2012.

BOUFLEUR, José Pedro. Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v.18, nº 37, p.371-382, maio/ago 2009.

CAPES. **Documento de Área de Educação 2013**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Educa%C3%A7%C3%A3o_doc_area_e_comiss%C3%A3o_21out.pdf Acesso em 05 dez 2016.

Programa de Pós-Graduação em gestão de Ensino da Educação Básica - UFMA, 2016. PORTARIA NORMATIVA No 17, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/PPGEEB%2003/Downloads/444-Portaria_Normativa_n_17%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/PPGEEB%2003/Downloads/444-Portaria_Normativa_n_17%20(2).pdf) Acesso em 05 dez 2016

POSAR, Maristela, Martins Roque. Análise das Diretrizes do Banco Mundial na Área Educacional tendo como Exemplo o Desenvolvimento e Educação da Primeira Infância na década de 1990. **Cadernos da Pedagogia**. Ano 5 v. 5. jan-jun n. 10, p. 30-45. São Carlos, 2012.

REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO - RBPG. **Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995**. Disponível em: <file:///C:/Users/PPGEEB%2003/Downloads/87-176-1-SM.pdf> Acesso em 05 DEZ 2016.



RIBEIRO Renato Janine. Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação Superior **Inserção social**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_23_08_07.pdf Acesso em: 03 dez 2016.

SALM, José Francisco; SILVA, Maria Helena da. A Inserção Social dos Programas Stricto Sensu em Administração das Universidades Públicas e a Coprodução o Bem Público. **Revista de ciências da Administração**, v.17, nº 41, abr 2015 . Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/21758077.2015v17n41p143/pdf_58 Acesso em 05 dez 2016.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. S/D. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf Acesso em: 02 dez 2016.

TORRES, Maria Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. p. 125-193. São Paulo: Cortez, 2007.

Inserção Socioeconômica e Educacional do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos-Eja junto à Comunidade Baiana

ANTONIO AMORIM

Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia, com Doutorado em Psicologia pela Universidade de Barcelona – Espanha. Líder do Grupo de Pesquisa: Gestão, organização, tecnologia e políticas públicas em educação. E-mail: antonioamorim52@gmail.com

TÂNIA REGINA DANTAS

Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Doutorado em Educação pela Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) - Espanha. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação, Autobiografia e Políticas Públicas. E-mail: taniaregin@hotmail.com



RESUMO: Este artigo tem como problemática a análise da questão da inserção social, econômica e educacional dos participantes e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia, destacando os impactos evidenciados na formação e atuação de dezenas de professores e professoras que ingressaram no Programa e já estão atuando profissionalmente junto à sua comunidade de origem. Entendemos que a inserção social expressa o compromisso e a responsabilidade da pós-graduação com a ciência e a sociedade. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que se espelha na investigação bibliográfica e análise documental, para consolidar as informações e os dados obtidos durante o processo. Os fundamentos teóricos apontam para a colaboração de autores como Gadotti (2000), Minayo (2008), Freire (1996), dentre outros. Entre os principais resultados obtidos, destacamos que o Programa faz um processo seletivo que contempla a entrada de discentes de várias regiões do Estado da Bahia, das três redes de ensino: municipal, estadual e federal. Os profissionais ao terminarem o curso no âmbito do mestrado, já estão atuando junto às suas instituições de origem, impactando a vida social, econômica e educacional dessas localidades interioranas, servindo de referência para a melhoria da qualidade do ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chave: Inserção social, econômica e educacional; Educação de jovens e adultos; Cidadania.

INTRODUÇÃO

Este artigo intenciona realizar uma análise da problemática da inserção social e educacional no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos junto à comunidade baiana, conceituando a inserção e contextualizando as suas ações no referido Programa.

Notamos que importantes desafios são colocados no contexto social e populacional da Bahia, que apresenta altos índices de desigualdade na oferta e na procura pela Educação de Jovens e Adultos, representando um entrave social para garantir o acesso à vida cidadã para milhares de baianos da cidade e do campo, do interior e da capital da Bahia.

Os dados do Censo Escolar de 2015 demonstram o grau de dificuldade pela qual vem passando dezenas de jovens e adultos que vivem à margem da escola e quando chegam às instituições de ensino fazem a diferença, encontram o espaço para refletir a vida, o desenvolvimento humano, criando caminhos e possibilidades para tornar o cotidiano numa realidade que vislumbra outro espaço de vida, uma nova jornada a ser empreendida para trazer o futuro mais para perto de si e reconstruir os processos que fortalecem a cidadania. É nesse espaço de reflexão e de luta que surgem os cursos de EJA, em nível de ensino fundamental e médio e também, na área de formação de profissionais de graduação e de pós-graduação, que irão atuar nessa área educacional, tão carente de profissionais comprometidos com o desenvolvimento humano, para garantir uma inserção social e econômica dos sujeitos da EJA.

Nessa perspectiva, este artigo tem como principal objetivo analisar e contextualizar a inserção social, e educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos-modalidade Mestrado Profissional, pela Universidade do Estado da Bahia junto à população pobre do estado, procurando fazer a sua parte, levando a possibilidade para dezenas de profissionais, já graduados e pós-graduados, do interior e da capital, atuarem na EJA, em diferentes municípios baianos, em escolas e em instituições públicas e privadas, que trabalham na oferta da EJA, de maneira efetiva, no campo e na cidade, para mudar o panorama sócio-educacional e promover uma nova inserção de profissionais nesses bolsões de pobreza e de miséria; potencializando assim, de maneira definitiva, a construção e consolidação de espaços de aprendizagens, diferenciados e qualificados.

Entendemos a inserção social como uma via que potencializa devolver à sociedade os conhecimentos e saberes construídos, no âmbito dos programas de pós-graduação e que contribuem para o desenvolvimento da ciência e melhoria da qualidade da educação.

Sobre a inserção social, Jezine e Ferreira (2016, p.194) revelam que o quesito que trata deste tema foi introduzido “como uma novidade para a Ficha de Avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* pelo Diretor de Avaliação da CAPES Renato Janine Ribeiro”. Com a introdução deste quesito na avaliação, a pós-graduação passa a assumir o compromisso e a responsabilidade social pelo desenvolvimento da ciência junto à sociedade, devendo a CAPES avaliar o impacto da produção do conhecimento e da formação, mediante a inserção social e outros critérios, na próxima avaliação quadrienal.

Dessa forma, o artigo está organizado por esta introdução, pelos procedimentos teórico-metodológicos, onde detalhamos a abordagem e a estratégia de pesquisa, que foram utilizadas no processo da investigação. Em seguida, vem um breve histórico de atuação do Mestrado em EJA, sua importância e exemplo na oferta e qualificação de profissionais para atuar nas instituições que trabalham com as classes da EJA; colocamos também os impactos sociais, educacionais e culturais que esta oferta vem promovendo no campo formativo desses profissionais da EJA, terminando com as considerações finais e com as referências usadas durante a escrita desta investigação.

Procedimentos Teórico-Metodológicos e Caracterização dos Sujeitos

Optamos pela pesquisa qualitativa como abordagem a ser adotada, pois, de acordo com Teixeira (2007, p.136), a abordagem qualitativa: “[...] procura reduzir a distância entre teoria e dados, entre contexto e ação.” Entendemos que a diminuição da distância entre os dados e as informações em relação à teoria, entre o contexto e a ação da pesquisa cria a possibilidade

de ampliação do diálogo entre o pesquisador e o objeto a ser investigado, facilitando maior compreensão dos fatos analisados.

Nessa mesma linha de entendimento, Minayo (2008, p. 23) deixa explícito que na pesquisa qualitativa é necessário ficar atentos para os chamados dados visíveis, no nosso caso, os dados do Programa de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos que fomentam uma situação onde existem crenças e valores que são colhidos no momento da pesquisa de campo, destacando que: “Os dados recolhidos da realidade empírica das estruturas e instituições são suficientes para explicar a realidade social.” (MINAYO, 2008, p.23).

Além do mais, precisamos ficar atentos porque são dados e informações colhidos da pesquisa bibliográfica, documental e do trabalho de campo que realizamos junto aos sujeitos da EJA, para encontrar os elementos da trama investigativa, que apontam para a situação de inserção social e educacional do conjunto do MPEJA junto à comunidade baiana.

Por isso, para consolidar a investigação utilizamos a ferramenta inicial da pesquisa bibliográfica. Ela tem como finalidade maior:

[...] compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica (LAKATOS; MARCONI, 1992, p.44).

A pesquisa bibliográfica foi então o primeiro passo dado no levantamento para concretizar o estudo e integração dos dados e das informações desta investigação. Trabalhamos os fundamentos teóricos que, a seguir serão destacados em tópico específico, analisamos documentos gerais oriundos dos levantamentos sistemáticos realizados pelo Programa do MPEJA para traçar o perfil sócio-educacional dos alunos ex-alunos, que são professores e professoras, destacando a sua origem de trabalho e de atuação. Com isso, ampliamos a nossa visão sobre os fenômenos estudados, coletando dados e informações preciosas que serão descritas no andamento desta investigação.

Da mesma maneira, utilizamos os instrumentos proporcionados pela pesquisa documental para ampliar o leque informativo das informações. A pesquisa documental tem o valor científico de possibilitar aos pesquisadores encontrarem um conjunto de dados e evidências concretas que apontam caminhos para o desdobramento da análise dos dados. Por isso, de acordo com Pádua:

Pesquisa documental é àquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a

fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências (PÁDUA, 1997, p.62).

Logo, são fontes confiáveis que geram as informações e dos dados desta pesquisa, revelando as principais características sobre a inserção social, e educacional dos sujeitos da EJA que procuram o Programa, concluem o seu curso e retornam para os seus lugares de origem, para serem agentes de mudança ou de transformação de seus espaços de trabalho, impactando a vida local, na melhoria da educação e da cidadania.

Além dos aspectos investigativos acima definidos e caracterizados, optamos por efetivar um trabalho de campo junto 14 ex-alunos do Programa, de um universo de aproximadamente 40 formados, nesse curto espaço de tempo de existência do mesmo. Aplicamos uma entrevista com cinco perguntas para saber deles: se estão trabalhando na área da EJA na qual defenderam a dissertação de mestrado; se os conhecimentos gerais e específicos obtidos durante o processo formativo estão sendo aplicados no contexto de atuação de ex-aluno ou aluna; se a formação do Mestrado da EJA garantiu um aumento financeiro após o retorno para as instituições de trabalho; quais foram os impactos sociais, econômicos e educacionais no contexto local e regional do desenvolvimento do trabalho do novo mestre de EJA; se pretende dar continuidade aos estudos realizando um curso de doutorado.

Os ex-alunos têm como características de formação os diferentes cursos da área de ciências humanas, exatas e biológicas, tendo como perfil de origem, serem oriundos de escolas e instituições públicas das redes: municipal, estadual e federal de ensino, sendo que, após o retorno as suas origens, todos já estão trabalhando e atuando na melhoria e na qualidade da educação em suas localidades de origem.

O Contexto de Criação dos Programas de Mestrado Profissional em Educação: o exemplo do MPEJA

A implantação dos Mestrados Profissionais no Brasil é bem recente, data dos finais da década de 90 e início dos anos 2000, surgindo quando a pressão pela formação técnica e profissional na educação superior se acentuou e as discussões sobre formação de professores se fortaleceram em torno da flexibilização de um novo modelo de pós-graduação no país.

Desta forma, em 2015, já existiam 589 Programas de Mestrados Profissionais aprovados e reconhecidos pela CAPES, em funcionamento nas várias regiões do país e em diversas áreas de conhecimento. Segundo Hetkowski (2016, p.101) “[...] as instituições pioneiras na oferta de cursos



de pós-graduação [...] profissionais são a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Os Programas de Mestrado Profissional em Educação foram implantados no Brasil a partir de 2009, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo o primeiro curso a ser criado o de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Gestão Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A implantação desses cursos deu-se de forma gradativa e hoje temos mais de 42 cursos, em várias universidades e regiões brasileiras.

É preciso ressaltar que um momento histórico importante foi a instalação de um coletivo de coordenadores e docentes, em 2013, em uma Reunião em Recife, instituído como Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FOMPE) para debater a política de pós-graduação no Brasil e consolidar a identidade dos mestrados profissionais, observando as suas especificidades e perfil dos educandos.

De acordo com o artigo 4º da Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009, são objetivos do mestrado profissional: atuar no processo de capacitação de profissionais qualificados para desenvolverem as suas atividades profissionais de modo a atender às demandas apresentadas pela sociedade e pelo mercado de trabalho, com a transferência de conhecimentos e habilidades básicas e específicas que promovam a transformação local, regional e nacional. Atuar ainda na promoção e na articulação de formação profissional com entidades diversas, na solução e na geração de processos inovadores, fortalecendo e agregando a produtividade e a competitividade em empresas, organizações públicas e privadas.

No documento intitulado “Documentos e Debates: Mestrado Profissional” (1997, p.4) fica expresso que os cursos devem apresentar as seguintes características básicas:

- Participação necessária, no corpo docente, de profissionais que se destacam em suas áreas de atuação e que, embora disponíveis e singularmente qualificados para esse tipo de ensino, não desejam se dedicar exclusivamente a ele.
- Consórcios entre programas, viabilizando o caráter interdisciplinar frequentemente necessário à formação de novos tipos de profissionais desejados.
- Esquemas de parceria com agências governamentais e não-governamentais, empresas públicas e privadas que, interessadas na qualificação de seu quadro de funcionários, encomendam e financiam os cursos.
- Organização da estrutura curricular adequada a um tempo de titulação menor do que o habitual.
- Emprego de metodologias ativas de ensino (casos, visitas, estágios) e de ensino à distância.
- Formatos alternativos à dissertação como trabalho final do curso.

O Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) tem como características principais fomentar a preparação de recursos humanos de alto nível, com capacidade científica, didático-pedagógica, técnica, política e ética, garantindo o desenvolvimento do ensino da extensão e da pesquisa e a qualificação profissional na área da educação de jovens e adultos. Este processo formativo abrange o ensino, a pesquisa e a extensão considerando os aspectos filosóficos, históricos, sociológicos, culturais em EJA. Todos eles fundamentados pelo domínio de metodologias e de competências básicas que promovam a formação fundamentada no diagnóstico da realidade educacional (GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, 2013).

A partir da aprovação do Programa, recomendado pela CAPES em 2012, o curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) começou a funcionar em agosto de 2013, organizado em três Áreas de Concentração, que se desdobram em várias Linhas de Pesquisa e compreendem: Educação, Trabalho e Meio Ambiente; Formação de Professores e Políticas Públicas; Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação.

O Mestrado visa a produção de conhecimentos, a atualização permanente dos avanços da ciência e das tecnologias, a formação e o aperfeiçoamento de profissionais neste campo de estudos e de investigação. (DANTAS, 2015).

Segundo Dantas (2016) a formação desses profissionais vem corroborar para que o professor considere a diversidade dos sujeitos jovens e adultos, preste maior atenção “[...] às suas peculiaridades às suas diferenças culturais, às suas experiências de vida, às suas histórias, aos seus saberes, às suas características específicas, considerando os sujeitos da EA como protagonistas e sujeitos históricos” (p.140).

Ademais, este Programa vem servindo para ampliar as discussões e debates acerca de temáticas sobre a juventude, o adulto, o idoso, as suas especificidades, indo em direção do que Apoluceno (2015, p.30) já alertava para “[...] problemáticas das relações de gênero, étnico-raciais [...], da cidade e do campo, apontando nas políticas de Educação de Jovens e Adultos, a necessidade de interação com outras políticas públicas [...].

No que diz respeito à inserção social do Programa, cabe destacar a atividade permanente do “Café Científico”, no âmbito do Programa MPEJA, que discute sobre concepções de pesquisa, metodologias qualitativas na área de educação, juntamente com os Grupos de Pesquisa. Esta atividade possibilita a participação de discentes do programa, de alunos da graduação, de professores da educação básica, levando a comunidade acadêmica a sair dos muros da universidade, vez que esta se realiza em ambientes informais, oportunizando um lanche coletivo, a troca de experiências e de saberes entre os participantes com o escopo de discutir questões importantes relacionadas com a pesquisa em educação.

As experiências inovadoras de formação voltadas para a integração do ensino de graduação com a pós-graduação também se constituem em ações que potencializam a inserção social no

âmbito do Programa, mediante os projetos de pesquisa que são desenvolvidos, os Ciclos de Debates onde discutimos a necessidade da formação de bons gestores para inovar a escola e a sala de aula. Estas atividades possibilitam a análise de diferentes projetos oriundos das experiências municipais e das escolas estaduais que procuram inovar a atuação no contexto escolar e favorecem a formação dos alunos da graduação e da pós-graduação. Por este processo, já passaram mais de dez municípios baianos, onde discutimos a formação dos alunos, os programas de apoio em toda a educação básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Temos trabalhando com os municípios que têm obtido boa pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB, procurando discutir os modelos de gestão e de desenvolvimento da educação que têm dado resultados favoráveis.

Outra importante ação de inserção social é a realização de Encontro Internacional em Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (já em sua terceira edição) como um evento permanente do Programa, com a característica da itinerância, de forma que as duas primeiras edições foram realizadas na UNEB, em Salvador, a terceira em Salvador e em Florianópolis, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina; a quarta edição está prevista para acontecer em Portugal na Universidade de Coimbra e na Universidade do Minho, mantendo atividades em Salvador e em Florianópolis, com a participação de pesquisadores dos vários estados do Brasil, de docentes e discentes dos programas de pós-graduação participantes, de profissionais da educação básica, mediante parceria e intercâmbio com estas instituições, como ainda, no âmbito de Acordo de Cooperação Acadêmica e Científica firmado com a UNEB e estas Universidades estrangeiras.

Impactos Sociais, e Educacionais do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

Os resultados do trabalho de campo podem ser destacados a seguir, com as respostas de cinco homens e nove mulheres que responderam ao roteiro de entrevista. São os novos mestres do MPEJA que estão atuando em diferentes cidades e regiões da Bahia, em municípios como: Salvador, Bom Jesus da Lapa, Matinas, Senhor do Bonfim, Jacobina, Cruz das Almas, Feira de Santana, entre outros.

Num primeiro momento, indagamos aos ex-alunos se eles continuavam trabalhando na área da EJA na qual defenderam a dissertação de mestrado. Eles foram taxativos e 100% informaram que sim, estão atuando e fortalecendo a área de atuação deles na zona urbana e rural,

em diferentes localidades dos municípios, contribuindo com o debate em torno das classes da Educação de Jovens e Adultos.

É muito importante que um profissional que tenha mestrado em EJA possa atuar numa escola da periferia da cidade ou mesmo do centro, promovendo a qualidade do processo reflexivo em torno da qualidade do ensino da EJA. De acordo com Freire (1996), a construção de uma sociedade pensante passa, necessariamente pela formação e atuação do professor. Há que se ter um professor qualificado para desenvolver as atividades pedagógicas nas classes da EJA, de modo que este projeto educativo promova a escola cidadã.

Nesse sentido, o MPEJA coloca os seus profissionais diretamente de volta para as suas origens para atuar no aprimoramento dos saberes e dos fazeres educacionais e políticos que elevam a formação da cidadania, integrando a cidade e o campo, a periferia e o centro num modelo de escola democrática e participativa que se preocupa com o hoje e com o amanhã do jovem e do adulto da capital e do interior.

Numa outra etapa da entrevista indagamos aos participantes se os conhecimentos gerais e específicos que foram obtidos durante o processo formativo no MPEJA, se estão sendo aplicados no contexto, na cotidianidade de cada ex-aluno ou aluna. Novamente, eles responderam de maneira definitiva, afirmando em 90% dos entrevistados que além de aplicarem os conhecimentos e as competências desenvolvidas no andamento formativo do curso, estão ampliando o processo formativo dos alunos da EJA com a possibilidade de inovar a formação de todos com projetos de trabalho que discutem a realidade social e econômica de cada participante, com a efetivação de diálogos permanentes que envolvem também os gestores das escolas, num processo gestor da sala de aula, que esteja integrado à vida escolar dos alunos.

Observamos também que mais de 60% dos entrevistados destacaram a melhoria das atividades curriculares como sendo outro ponto de destaque na inovação da aprendizagem dos alunos, com a integração dos conteúdos de ensino da Matemática, da Língua Portuguesa e das Ciências Sociais, fazendo com que as atividades sejam planejadas e oferecidas de maneira interdisciplinar, favorecendo a formação integral dos alunos.

Planejar e trabalhar o conhecimento específico e geral, a cultura da escola e a cultura do aluno devem ser um processo dialético, onde o aluno da EJA e o professor precisam atuar de maneira interdisciplinar, favorecendo a criatividade do conjunto humano que atua na sala de aula, criando as possibilidades de integração entre diferentes culturas e diferentes linguagens para ampliar as possibilidades formativas do aluno (AMORIM, 2007).

Trata-se de um processo que coloca um diferencial formativo no aluno do MPEJA, que é capaz de entender as diferentes linguagens da escola e traduzir este processo em diferentes atividades lúdicas, culturais e científicas que promovem o ambiente escolar e dignifica os seres

humanos que vão à escola em busca de uma nova sabedoria, de uma nova perspectiva histórica para poder refazer as suas vidas.

Em seguida, a investigação tratou da questão remunerativa dos mestres da EJA. Por isso indagamos aos entrevistados se, com a formação do Mestrado da EJA havia a possibilidade de melhorar a vida financeira de cada participante. A melhoria financeira imediata foi destacada por 80% dos sujeitos da pesquisa e 20% destacaram que estavam aguardando a decisão dos órgãos competentes para efetivar esta melhoria.

Isto quer dizer que 100% dos entrevistados foram afirmativos em relação a melhoria da condição financeira por terem realizado o curso de mestrado, pois o impacto financeiro varia de 20 a 32% no curto ou no médio prazos, fazendo valer a pena retornar para o lugar de origem e requererem os seus direitos previstos em lei.

A melhoria da remuneração e das condições de trabalho do educador é fundamental, pois “[...] quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero dador de aulas” (PEREIRA, 2007, p. 90). Por isso, é necessário valorizar a atuação do educador da EJA, para torná-lo capacitado e financeiramente bem remunerado para exercer as suas funções de trabalho na escola contemporânea.

Na sequência, procuramos saber dos entrevistados quais foram os impactos sociais, econômicos e educacionais no contexto local e regional do desenvolvimento do trabalho do novo mestre de EJA. E as respostas soaram como uma confirmação que estamos no caminho certo: todos concordaram que os impactos sociais, econômicos e educacionais são visíveis no retorno do profissional da EJA às suas localidades. Eles destacaram o seguinte:

- a atuação da maioria se volta para empreender no município ou nas instituições de ensino novas políticas públicas que engradeçam o planejamento e o ensino da EJA local e regional;
- o trabalho com as classes da EJA é valorizado pela comunidade escolar e social;
- a atuação do profissional do MPEJA serve de referência local e regional, pois estão sendo convidados para participar de encontros e de palestras sobre os desafios da EJA na Bahia;
- há uma melhora significativa nas relações institucionais entre escolas e o poder público;
- é visível a ampliação dos conhecimentos na organização e desenvolvimento das classes que ofertam o ensino da EJA;
- tem sido possível inovar os procedimentos de ensino e os recursos didático-pedagógicos;
- há uma visível diminuição da evasão escolar e o aumento da matrícula nas redes de ensino.

Notamos que o educador da EJA tem uma profunda sintonia com o lugar onde vive e atua profissionalmente. A sua sabedoria é necessária para comprovar que: “O educador é um medidor do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação” (GADOTTI, 2000, p.9). O educador da EJA tem o reconhecimento de sua comunidade e a sua fala é respeitada por todos, com isso há a possibilidade deste educador ser ouvido pelas lideranças educacionais, por alunos e gestores das instituições de ensino, criando o espaço adequado para fortalecer as ações necessárias que irão ampliar as conquistas educativas dos alunos da EJA.

Quando perguntamos aos mestres de EJA se pretendem dar continuidade aos estudos, realizando um curso de doutorado, 90% foram afirmativos e que desejam dar continuidade, logo, aos estudos, estando inclusive em preparação para realizar processos seletivos, em diferentes universidades brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente, consideramos que este artigo atingiu ao que estava e propondo no início, pois analisamos os impactos sociais, econômicos e educacionais que dão base para a consolidação da profissão do Mestrado em Educação de Jovens e Adultos, nas diferentes cidades e regiões da Bahia. Ficou comprovado que o MPEJA, hoje, é uma realidade em toda a Bahia, com o Programa se consolidando como sendo uma alternativa importante na atuação formativa de profissionais qualificados para atuarem nas classes e na gestão de EJA, em diferentes localidades do Estado.

Comprovamos também que o Programa tem impacto social e econômico na atuação e na consolidação profissional dos alunos formados, pois, de imediato o efeito financeiro na valorização da carreira docente está comprovado. Da mesma forma, notamos que há um reconhecimento social e educacional na atuação desses profissionais, pelo impacto imediato que eles promovem no processo transformativo da escola e nas demais instituições sociais que promovem a educação no município, no estado e na federação.

A atuação do profissional do MPEJA é abrangente e socialmente referenciada pelo desempenho qualitativo que os profissionais promovem quando estão em atuação local ou regional, colocando o Programa como sendo uma instituição formadora de talentos que são necessários para formulação de políticas públicas no âmbito da EJA.

A inserção social no Mestrado Profissional em EJA vem contribuindo para mudar a configuração da formação de professores neste campo de conhecimento, dando a sua parcela de contribuição, por intermédio da pesquisa de intervenção e das ações implementadas para o desenvolvimento regional e municipal no estado da Bahia.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antonio. **Escola**: uma instituição social, complexa e plural. S Paulo: Viena, 2007.
- APOLUCENO, Ivanilde. As políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. In DANTAS, Tânia e BARCELOS, Valdo (Orgs.). **Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.
- CURITIBA. DOCUMENTOS E DEBATES: Mestrado Profissional. **Rev. adm. contemp.** vol. 1 no.2 Curitiba May/Aug. 1997. In: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65551997000200008> Consultado em: 23 de novembro de 2016.
- DANTAS, Tânia. Formação em EJA: o Programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. In DANTAS, Tânia; AMORIM, Antonio e LEITE, Gildeci (Orgs.). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. Universidade do Estado da Bahia. **Proposta do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)**. Salvador, 2013. In: <http://www.uneb.br/mpeja/files/2013/11/proposta.pdf>. Consultado em: 23 de novembro de 2016.
- HETKOSWSKI, Tânia. Concepção, legitimação e expansão dos Mestrados Profissionais em Educação no Brasil. In CARVALHO, Maria Vilani; CARVALHÊDO, Josânia e ARAÚJO, Francisco Antonio. **Caminhos da pós-graduação no Nordeste do Brasil**.: avaliação, financiamento, redes e produção científica. Teresina: EDUFPI, 2016.
- JEZINE, Edineide e FERREIRA, Luciana. Expansão e inserção social da pós-graduação no Brasil: análise da Região Nordeste. In CARVALHO, Maria Vilani; CARVALHÊDO, Josânia e ARAÚJO, Francisco Antonio. **Caminhos da pós-graduação no Nordeste do Brasil**.: avaliação, financiamento, redes e produção científica. Teresina: EDUFPI, 2016.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico** /4 ed. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. S Paulo: Hucitec, 2008.

PADUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. São Paulo: Papirus, 1997.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.



ENTRE O JURI E A BANCA

algumas pensares sobre exames de qualificação

MARIA INEZ CARVALHO

Licenciada e Bacharel em Geografia (Universidade de São Paulo, 1974), Mestre (1997) e Doutora (2001) em Educação, pela Universidade Federal da Bahia. Professora associada da FAGED/UFBA realiza estágio Pós-doutoral em Currículo pela Universidade do Minho. Tem como campo de estudo, além do ensino de Geografia, a teoria curricular. Coordena o Mestrado Profissional em Educação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. O projeto de ensino, pesquisa e extensão, experiencia novo desenho curricular embasado dos princípios da complexidade em rede, tecnológica ou não. O campo de ensino do Projeto é, hoje, campo de inúmeras pesquisas e projetos de extensão, vinculados ao grupo de pesquisa FEP – FAGED/CNPq, do qual é líder. E-mail: miscarvalho@yahoo.com.br

JOAQUIM ALCOFORADO

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, é professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e investigador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEISXX) - Unidade de Investigação da Universidade de Coimbra e da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Coordena o Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, e é Membro da Comissão de Coordenação do Doutoramento em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Pesquisa, preferencialmente, temáticas de Educação e Formação de Adultos, Animação Sociocultural, Gestão de Projetos, Educação para as Carreiras, Validação de Adquiridos Experienciais, Sociologia do Trabalho e do Emprego e Formação, Trabalho e Desenvolvimento Profissional. E-mail: lalcoforado@fpce.uc.pt

Resumo: Artigo produzido após a participação dos autores em provas públicas de apresentação e defesa do Plano de Tese de duas doutorandas na Faculdade de Psicologia e de Ciências da *Educação* da Universidade de *Coimbra*. *Apresentamos* uma avaliação propositiva das diferenças entre as avaliações, chamadas em Portugal Defesa de Plano de tese; e no Brasil, Exame de Qualificação. Dialogando com teóricos com Barthes, Dewey, Orlandi e Moreira, discute-se as diferenças de terminologia, apresenta-se uma breve história das avaliações desta natureza e, a partir de interpretações fundadas nas díades finitude(completude)/infinitude(incompletude) e processo/produto, defende-se que os textos, assim como já acontece em Portugal, sejam textos sínteses perspectivados como processo, e não como produto.

Palavras-Chave: Defesa de Plano de Tese. Exame de Qualificação. Processo/produto Finitude(completude)/infinitude(incompletude).

ENTRE O JURI E A BANCA **algumas pensares constrativos sobre exames de qualificação e defesa de Plano de Tese**

Tudo vale, mas não vale tudo.
Paul Feyerabend

Este artigo foi produzido após a participação dos autores nas provas públicas de apresentação e defesa do Plano de Tese de duas doutorandas na Faculdade de Psicologia e de Ciências da *Educação* da Universidade de *Coimbra*¹. São projetos de pesquisa para elaboração da Tese de Doutorado em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Professores. Além dos conteúdos dos trabalhos apreciados, foi uma experiência que permitiu pensar as diferenças entre avaliação em Portugal e no Brasil. As constatações deste pensar são aqui apresentadas.

Em Portugal, trata-se do acordo com o Regulamento em uso de provas públicas incluídas na avaliação do primeiro ano do curso de Doutorado, as quais permitem o início do projeto de pesquisa e elaboração de Tese com duração prevista para os dois anos subsequentes. No Brasil, as provas desta natureza são chamadas de Exame de Qualificação.

1 ARAÚJO, Marluce Freire Lima de. *Formação e Autonomia Transformativa na Percepção de Alunas Egressas de um curso de Pedagogia - um estudo de caso em uma instituição de ensino superior do Brasil*. Orientação de Cristina Maria Coimbra Vieira.

SILVA, Janina Marques da. *Educação Profissional Integrada de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal: fatores críticos que contribuem para o sucesso*. Orientação de Joaquim Luís de Medeiros Alcoforado e Simone Valdete dos Santos (Universidade Federal do Rio Grando do Sul – Brasil)

Em primeiro lugar, não há como não destacar a pitoresca diferença que existe na terminologia, a começar pela denominação dada ao conjunto de professores que participam de eventos como avaliadores. A nossa última Flor do Lácio² fez algumas travessuras ao atravessar o Atlântico. O que é chamado de Júri na centenária Universidade de Coimbra, se cohece no Brasil como Banca. Semanticamente, não há dúvidas que Júri é termo mais adequado, acontece que Júri, no Brasil, tem fortes conotações. De um lado, participar de um Júri tem uma conotação muito jurídica, o que soa estranho e/ou desalojado para trabalhos em meio acadêmico que se pretendem da formação e não do julgamento. De outro, Júri no Brasil, também é usado, tradicionalmente, para concursos da televisão de apelo popular – por um lado e pelo outro, os brasileiros consideram, no mínimo, pitoresco participar de um Juri.

Independente do nome auferido ao conjunto de professores que participam do evento como avaliadores, especificamente, esta avaliação “a meio termo”, usual na grande maioria das pós-graduações, tem sofrido inúmeras mudanças em busca de um *optimum* nunca alcançado, se considerarmos que esse é um momento mais formativo do que inquisitivo.

Na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED UFBA, temos passado por algumas alterações. Nos anos 1990, tínhamos o que chamamos de Exame de Qualificação apenas para o Doutorado.

A qualificação era uma espécie de gincana com ares acadêmicos: o candidato recebia perguntas apresentadas pela banca e tinha 24 horas (daí a ideia de gincana) para entregar as respostas e apresentá-las, próximo ao espírito de uma Inquisição que resultava em um candidato nervoso, estressado movido pela terrível pressão, exercida pelos professores.

Ainda nesse período, o Mestrado, criado muito antes do Doutorado, não tinha Exame de Qualificação. O candidato tinha seu ingresso no Programa a partir da submissão de um anteprojeto, na metade do curso entregava o projeto concluído e este era avaliado por um professor, sem sua apresentação pública – ou defesa – como temos atualmente. Posteriormente, foi incluída uma pré-banca antes da apresentação final com a dissertação já finalizada.

Atualmente (2016), em todos os cursos de Pós-graduação da FAGED UFBA – Doutorado, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional - há uma mesma linha para os Exames de Qualificação. O estudante, por volta da metade do curso, apresenta, presencialmente, o projeto de pesquisa desenvolvido até o momento a um banca examinadora com a inclusão de 1 ou 2 capítulos prontos com a finalidade de publicação em periodicos da área de Educação (consequência das exigências atuais de publicação). Esta é a normatização geral, sendo que cada linha de pesquisa do Programa, como é parte da natureza, faz algumas adaptações.

² *Última flor do Lácio*, é expressão de referência a língua portuguesa, cunhada por Olavo Bilac no soneto “Língua Portuguesa”, “*Última flor do Lácio, inculta e bela*” é o verso que se refere ao idioma Português como a última língua derivada do Latim Vulgar falado no Lácio, uma região italiana.

Podemos inferir que, tanto no caso dos Juris portugueses, como no das Bancas brasileiras, a avaliação de produção nesta natureza é uma tarefa, particularmente, dolorosa – que pode ser percebida em duas diádes que se intersectam: finitude(completude)/infititude(incompletude) e processo/produto.

Segundo Orlandi (1999), os textos são uma unidade inteira nos quais, pelo discurso, se instala a incompletude. Isso nos leva a discordar, em parte, de um certo modismo pelo qual se diz que os textos são inacabados. Os textos são finitos, quando o autor decide colocar o ponto final temos ali algo completo. Talvez, o que fica fora desta visão, a visão de que textos são inacabados, é que completo não é sinônimo de estático. Na primeira leitura, seja quem for o leitor, como nos ensina Orlandi (1999), a incompletude se instala. Em uma produção “a meio termo”, que ainda não é o produto final; isto é particularmente preocupante, pois a unidade do texto apresentado é embaçada pela unidade pretendida e exigida para o texto final.

Mas, o *continuum* completude/incompletude ganha contornos problemáticos pelo fato de termos como parâmetro acadêmicos o texto como produto. Os textos apresentado a “meio termo” não são produto e, como texto, tem ser completo, ter unidade textual. Como produto é um meio produto, um produto de meio de curso. O que se avalia nestes exames são processos, ou seja, como está se processando o caminhar para o produto final. Em palavras de Dewey (1985, p. 249), um processo para a consumação do movimento.

... como no oceano tempestuoso, há uma série de ondas; sugestões erguendo-se e esborando-se bruscamente, ou sendo trazidas avante pela cooperação de uma onda. Se é alcançada uma conclusão, é a de um movimento de antecipação e de acumulação que por fim chega a completar-se. *Uma “conclusão” não é uma coisa separada e independente; é a consumação de um movimento.* [grifo nosso]

A contradição posta para os exames em pauta é que temos uma artificial *consumação de movimento*, um exame, em meio, ainda, ao *oceano tempestuoso*. Uma tensão entre criação e comunicação estudada por Ana Paula Moreira (2011, p. 18),

Essa tensão entre criação e comunicação habita o âmago da produção de conhecimento, e aparece na literatura sendo referenciada como “contexto da descoberta e contexto da justificativa – ou justificação”.

O contexto da justificativa ... ocupa-se com o produto final e com a melhor maneira de apresentá-lo e justificá-lo perante a comunidade científica. ... O contexto da descoberta interessa-se pelos processos que culminaram em um determinado produto, ou seja, os processos de construção do conhecimento científico.

Na literatura, há uma polarização entre os que defendem a pertinência apenas do contexto da justificativa e os que defendem a complementaridade entre os dois contextos. Para os primeiros, a eliminação dos elementos de subjetividade proporcionaria mais rigor e coerência à ciência. Para os segundos, as experiências prévias, os acasos, os elementos arbitrários, a formação individual devem estar presentes na comunicação científica, pois o afastamento entre os contextos da descoberta e da justificativa acarretam graves prejuízos à compreensão.

Acontece que, nesta disputa, por mais que mudanças paradigmáticas tenham acontecido, a legitimidade incide sobre o contexto da justificativa, gerando um discurso que permanece hegemônico. Uma pressão hegemônica que incide tanto nos avaliadores quanto nos candidatos.

Sobre esta opressão, própria da língua, as amarras opressoras da linguagem, BARTHES (2004, p.12) é seminal,

A linguagem é uma legislação, a língua é seu código. Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva. ... Jákovson mostrou que um idioma se define menos pelo que ele permite dizer, do que por aquilo que ele obriga a dizer. ... Falar, e com maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada freqüência, é sujeitar: toda língua é uma reição³ generalizada.

E esse mesmo autor que nos aflige propõe um caminho de alívio contra estas amarras opressoras da linguagem,

resta ... trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTHES, 2004, p. 15)

Apoiando-nos em Barthes (2004), vislumbramos que, nos textos em estudo, a saída literária fique por conta das narrativas. Talvez, apenas com uma boa narrativa seja possível esta difícil comunicação da criação. Um texto narrativo que abra a possibilidade de ser avaliado e/

3 No original francês: Parler, et à plus forte raison discourir, ce n'est pas communiquer, comme on le répète trop souvent, c'est assujettir: toute la langue est une **rection** généralisée. Neste excerto – retirado da edição portuguesa, de 1988, da Coleção Signos – a tradutora Ana Mafalda Leite opta por “regência generalizada” no lugar do termo “reição”, presente na edição utilizada nesse trabalho. «[...] Falar, e com mais razão discorrer, não é comunicar, como muitas vezes se diz, mas, sim, subjugar: toda a língua é uma **regência** generalizada.»

ou produzido, no que ele é: uma unidade inteira, completando uma artificial *consumação de movimento* em meio ainda ao *oceano tempestuoso*, no aguardo da incompletude que se instalará.

O que se tem, hegemonicamente hoje, são avaliações que, em maior ou menor intensidade e conhecimento, fazem concessões ao fato do trabalho ficar aquém de um bom produto final. No Brasil, é comum a frase: *Para um texto de qualificação (até que) é bom*. Um texto de qualificação nunca será bom se for escrito e/ou lido como um arremedo da perspectiva de produto final. Uma visão radical de entendimento sobre estes textos que os situem no contexto da descoberta, levará a novos modos de autoria e leitura e poderá ser comum frases do tipo: *Que excelente texto de qualificação!* Observação que terá pouca relação com o adiantado do trabalho.

Um outro aspecto que difere as vivências brasileiras e portuguesas é o texto entregue pelos estudantes. De modo oposto às exigências brasileiras, o texto português é uma síntese. O que foi percebido como deveras positivo. À primeira vista pode parecer um facilitador, mas não o é. O desenvolvimento da capacidade de síntese é fundamental para um investigador, sendo um processo complexo e, como tal, muito trabalhoso.

Conceitualmente, síntese - termo que, tanto em uma abordagem filosófica interpretada desde Kant, até os pensadores dialéticos; quanto no contexto da didática tradicional, na qual é ato de abordar as principais ideias e pontos de conexão de uma determinada lição - pode ser entendida como o substantivo feminino proveniente da palavra grega *synthesis* que indica uma composição ou arranjo. Esta ideia de composição e arranjo pode vir a fundamentar a defesa de que no Brasil, também, possamos normatizar para os Exames de Qualificação esse gênero de texto.

Potencializaria, neste momento de parada para o direcionamento do caminho final, tanto ao estudante de pós-graduação como ao avaliador, compreender, de maneira mais visual, o caminho já percorrido.

A síntese de texto faz parte daqueles exemplos que tiram as dúvidas se, de fato, *a simplicidade é a complexidade resolvida*. Simplicidade pode, aparentemente, parecer algo até menor, mas carrega em si toda a complexidade de um processo criativo.

Não seria uma panacéia, pois, assim como em qualquer outra opção teremos textos ótimos, textos bons e textos não aprováveis.

Esse dia na bela Coimbra, tão ligada à história do Brasil, ficará marcado com um “acontecer parceiro” entre a Educação de nossos dois países.

REFERÊNCIAS

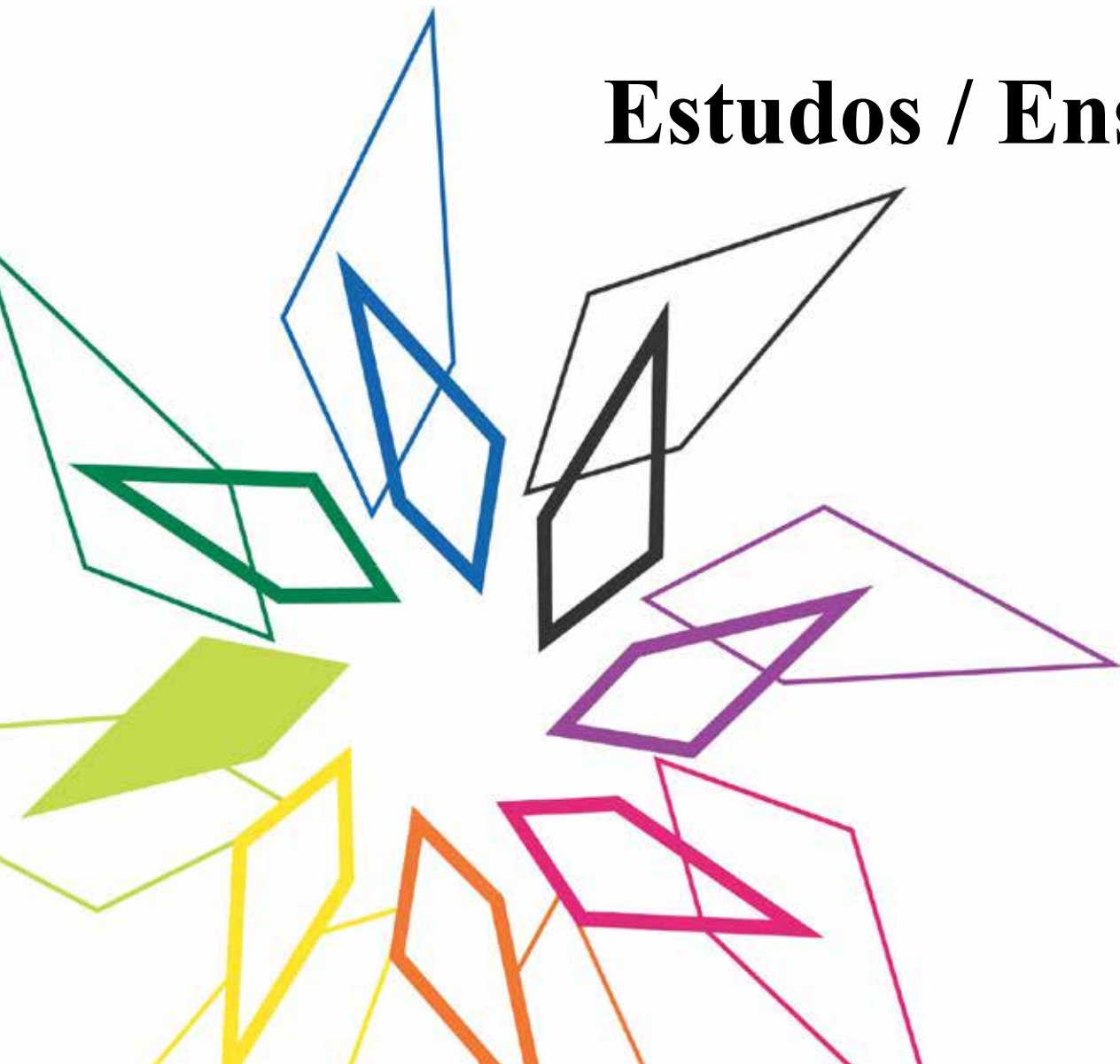
BARTHES, R, **A Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

DEWEY, John. Tendo uma experiência. *In: John Dewey*. (Coleção Os pensadores) 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MOREIRA, Ana Paula. A experiência da formação, a formação na experiência e a ampliação da esfera de presença. **Dissertação** (mestrado). Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação. Salvador, 2011.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso**: análises e procedimentos. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

Estudos / Ensaaios



A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: formação, saberes e experiências

ROSILENE SOUZA DE OLIVEIRA

Mestre em Educação e Diversidade – MPED UNEB (2016). Técnica em Assuntos
Educacionais do IF Sertão Pernambucano. Grupo de Pesquisa GEFEP UNEB-CNPq.
E-mail rosilene.oliveira@ifsertao-pe.edu.br

Resumo: Este trabalho resulta de pesquisa desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED/UNEB, e busca discutir a docência, as concepções formativas, os saberes docentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o papel da experiência como fenômeno na constituição de tais saberes. A partir de levantamento bibliográfico, trazemos para a discussão autores como Nóvoa (2000), Pimenta (2005), Larrosa (2002) Kuenzer (2008), entre outros e indagamos: Qual é importância da formação continuada no exercício da docência? Quais os saberes docentes necessários à prática pedagógica dos professores



da EPT numa perspectiva contemporânea? Como os saberes docentes se constituem e se integram com a prática pedagógica? A partir de estudos, argumentamos que experiência não é repetição de ações mecânicas realizadas ao longo dos anos pelo sujeito, ao contrário, ele é uma pessoa que pensa e reflete sobre seus atos; está acessível a novas aprendizagens; situa-se no espaço como um sujeito que está em movimento de intensa construção e reconstrução das experiências; imprime suas marcas; deixa vestígios; produz afetos. Argumentamos ainda, que a docência é uma profissão de relações humanas e a qualidade da educação, perpassa, obrigatoriamente, pela formação de seus professores, a qual é imprescindível no exercício do magistério e vem para corrigir deficiências oriundas da própria formação, promover atualizações, provocar mudanças, favorecer o aprimoramento profissional e refletir sobre a prática docente, esta, que além de executar e cumprir, é uma atividade de pessoas, com pessoas e se desenvolve com variados sujeitos e mobiliza inúmeras habilidades e competências inerentes ao magistério.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Docência. Saberes docentes. Formação Continuada

A docência na Educação Profissional e Tecnológica e seus dilemas

Em tempos mais remotos e em espaços recriados, historicamente, foi o professor quem sempre deu visibilidade à função social da escola. Coloca-se em questão uma classe que constitui um dos mais numerosos grupos profissionais da sociedade contemporânea (NÓVOA, 1999). Muitas interrogações marcam o processo histórico de profissionalização do professor - dois pólos numa grande dimensão. Oscilamos da visão do leigo ou religioso à docência profissional, e tem sido uma busca incessante esboçar o perfil ideal para o profissional da docência.

Nesse processo, numa perspectiva contemporânea, implica uma visão multifacetada que, como afirma Nóvoa (1999), revela toda a complexidade do problema, um confronto com os processos de afirmação autônoma e científica da profissão docente e no resgate histórico dessa profissão escrito por Villela (2000), é evidenciado que foi apenas no século XIX que no Brasil, foram criadas instituições que possibilitavam a formação institucionalizada de professores. Dá-se, aqui, o marco da construção de um *lócus* para a valorização do profissional da sala de aula.

Neste percurso o professor era posto como alguém que organizava o conteúdo escolar visando garantir aos discentes resultados instrucionais numa visão unilateral. A contestação e o pensamento crítico não cabiam neste modelo de docência já estabelecido, conseqüentemente, nesse momento do fazer profissional; não havia espaço para uma formação voltada à aquisição de habilidades; ao contrário, uma formação que priorizava a instrumentalização técnica. É

importante ressaltar que o sistema político brasileiro vigente naquela época era marcado pela ação do Regime Militar.

Diante desse panorama Weisz (2009) relata que, até meados da década de 70, em muitas redes de ensino, o professor era visto como um profissional que disporia de um hipotético conjunto de técnicas para a classe, dava aula e ponto. Treinamento era a expressão que designava os eventuais encontros para formação em serviço; e o termo formação ou capacitação em serviço passou a ser usado nos anos de 1980. Para a autora, esse foi um período em que predominava a ideia de que a formação em serviço tinha como função compensar deficiências da formação profissional do professor ou disseminar concepções e práticas pedagógicas mais atuais.

Buscava-se, naquele momento, com a Lei 5.692/71, reforçar um esboço de formação além da inicial, quando no Art. 38 proferiu: “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação”. Ainda que tenha sido firmado em Lei, a formação dos profissionais da educação aparece como uma ideia flutuante, permeada por grandes lacunas, um período no qual a Lei menciona os sistemas de ensino como incentivadores do processo, mas não delegou encargos nem fez referência de quem seria a responsabilidade com os custos e a organização dessa formação, como também não apresenta um perfil da instituição formadora.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a qual substituiu a LDB 5.692/71, amplia o conceito de formação continuada e direciona, responsabilidades para os envolvidos no processo educacional:

Art. 67 – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

§ II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

§ V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Nesse movimento histórico entre as décadas de 80 e 90 a formação continuada de professores no Brasil ficou marcada pela aceitação da ideia de reciclagem, a qual foi tomada por modismo. Os encontros para professor objetivavam a “atualização” quanto às práticas desejáveis para o cotidiano de sala de aula.

Na compreensão de Weisz (2009) esse momento inicial da discussão quanto à formação do professor, girava em torno da ideia de que em algum momento o professor estaria capacitado, e essas ações deixariam de ser necessárias. E ciente dessa problemática que se estende por décadas no Brasil, a autora avança na discussão, acreditando que a revisão dessas ideias já começa a conceber a profissão do professor como uma profissão que pressupõe uma prática de reflexão e atualização constante.

Adentramos o campo de uma nova referência e não estamos sós nessa reflexão acerca da complexa natureza da prática docente; as questões que permeiam a formação do professor, segundo Tardif (2014), não somente tem dominado a pesquisa internacional sobre o ensino nos últimos vinte anos, mas, também, tem marcado profundamente a problemática da profissionalização do ofício de professor em vários países.

Nessa direção, é oportuno considerar que a docência tem ocupado o centro das discussões acadêmicas, do campo de investigações e da intenção de políticas públicas. E nesse contexto de debates tão expressivos, Tardif e Lessard (2014, p.28) alertam:

é preciso ir mais longe porque as transformações atuais que caracterizam o mundo do trabalho constituem, em nossa opinião, um momento intelectualmente propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre os modelos teóricos do trabalho que têm servido, até hoje, de referência à análise da docência. Na verdade, acreditamos que a presença de um “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador.

Vê-se, portanto, entrar em jogo as variáveis que configuram a prática educativa. E é Antônio Zabala (1998, p.16) que nos conduz nessa reflexão densa quando afirma categoricamente que:

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. Estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos.

Como se vê, o campo de atuação docente apresenta uma complexidade expressiva e que não é apenas reorganizando a formação inicial que o profissional estará pronto para os enfrentamentos do exercício da profissão. É fundamental uma formação continuada para além da estrutura de cursos preparatórios, palestras ou reuniões esporádicas para estudos teóricos. Textos produzidos por Gatti e Barreto (2009) revelam como a produção teórica em torno dessa reflexão é significativamente crescente. Segundo informações resultantes da pesquisa empreendida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores.

Saberes e experiências docentes na educação profissional e tecnológica

Pensando especificamente na Educação Profissional (EP), observamos os pressupostos históricos e deparamo-nos com o Decreto nº 7.566, criando, em diferentes estados do País, em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, com viés instrumental voltado à preparação para o trabalho manual, em oposição à formação acadêmica, esta, destinada à elite (FERRETTI, 2010).

E ao analisar o percurso dessa modalidade de ensino e formação dos docentes no último século (1909-2015), identificamos que esta foi transitada por mudanças de cunho político, filosófico, ideológico e didático-pedagógico ao longo do século XX, percebidas de forma mais acentuadas, após o paradigma tecnicista *taylorista/fordista* nas últimas décadas do referido século. Naquele período, as questões pedagógicas eram inspiradas nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Posteriormente, foram demandadas novas concepções de formação profissional para o mercado, como o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, a exemplo de raciocínio lógico, habilidades comunicativas, criatividade, entre outros.

Tais concepções foram tiveram maior visibilidade nas últimas três décadas, exigindo do professor uma nova postura para conceber a docência; esta, que no início do século passado, bastava saber o ofício a ser ensinado às camadas populares, principalmente, àquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para então ser mestre, ou seja, os saberes pedagógicos eram secundários em face aos conteúdos a serem “transmitidos.” (MOURA, 2008)

Hoje, diante da realidade que vivenciamos pautada na fragmentação do conhecimento e da globalização, somada aos avanços tecnológicos e às mudanças organizacionais da sociedade, demandam-se novos conhecimentos práticos e teóricos e certas qualidades comportamentais, consequentemente,

Exige a formação de um professor de novo tipo, capaz de criar situações de aprendizagem nas quais o jovem desenvolva a capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir do que se capacita para enfrentar as situações da prática social e do trabalho. (KUENZER, 2008, p.28).

Diante da especificidade desta modalidade de ensino indagamos: quais os saberes docentes necessários à prática pedagógica dos professores da EPT numa perspectiva contemporânea? Ao fazerem um estudo com professores da EPT sobre os saberes necessários à prática docente, Gariglio e Burnier (2012) apresentam os conhecimentos básicos demandados pelos referidos professores. Entre os diversos saberes apontados, está a necessidade de aprender sobre teorias do conhecimento; o desenvolvimento de práticas de ensino por projetos; a questão de como lidar com os jovens na atualidade, principalmente agora em que as tecnologias estão presentes no espaço

acadêmico e o professor não sabe lidar com tal situação; o desenvolvimento da contextualização do ensino no processo educativo; a construção de currículos; a discussão de políticas educacionais voltadas à EPT, entre outros.

Tais saberes são imprescindíveis ao desenvolvimento da docência e a partir do momento em que se percebe a ausência destes conhecimentos na prática educativa destes profissionais, só fortalece a tese de que o ofício do professor na educação profissional é um *ofício sem saberes* (GARIGLIO e BURNIER, 2012, p.216).

Tardif (2013) explicita que a prática educativa integra saberes docentes diferentes e define tal prática como plural, formada por saberes oriundos: (a) da formação profissional (faculdades, universidades, escolas normais); (b) dos saberes disciplinares (projetos de cursos, planos de ensino, programas, entre outros); (c) saberes curriculares (conhecimentos específicos da área de atuação/formação), e (d) das experiências construídas no trabalho cotidiano.

A partir de leituras diversas de autores que tentam explicar como ocorre a constituição da prática pedagógica e se constituem tais saberes, variados muitos pesquisadores apontam, entre alguns dos aspectos, a experiência como fator importante, a qual aparece atrelada à prática.

Cabe, nesse espectro de visão longitudinal, finalmente, considerar que, como postula Tardif (2014), é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. E, veementemente, conclui afirmando que o saber dos professores é profundamente social. Denuncia que as novas atividades promovidas pelas reformas simplesmente se adicionaram às antigas, sobrecarregando, conseqüentemente, o professor.

Deste modo, visando compreender essas questões, e outras que transitam na EPT de forma obscuras e enevoadas, recorremos a Tardif e Lessard (2013), Dewey (apud CARLESSO e TOMAZETTI, 2011; NÓVOA, 2014), Malheiros (2011) e Larrosa (2002) para argumentar como a experiência acontece (ou não) no campo educacional, e suas implicações. Esses autores apresentam contribuições singulares para essa problematização e, embora sejam de tempos históricos e espaços diferentes, especialmente Dewey, as discussões que trazem são contemporâneas e profícuas.

Estes autores apresentam seus argumentos, que ora se confluem, ora se bifurcam, levando-nos a realizar um exercício de diálogo com as ideias a respeito da experiência. Para isso, recorremos a Larrosa (2002, p.21):

[...] poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, ‘o que nos passa’ em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’; em francês a experiência seria ‘ce que nous arrive’, em italiano, ‘quello che nos succede’ ou ‘quello che nos accade’ em inglês, ‘That what is happening to us’; em alemão, ‘Was mir passiert’

Dewey (1959a), citado por Carlesso e Tomazetti (2011, p. 78) nos provoca com a seguinte reflexão “A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe-se”. Do outro lado, apresentamos também as duas concepções de experiência, discutida por Tardif e Lessard (2013, p.51):

a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e **situações do trabalho que se repetem** [...] Mas também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre **a intensidade e a significação de uma situação vivida** por um indivíduo”. (grifos nossos)

Compreendemos, então, que a *experiência* é parte constitutiva do sujeito e determinadas condições possibilitadoras da experiência são imprescindíveis para que ela aconteça. Larrosa e Dewey discordam do ato repetitivo para a construção da experiência. Podemos notar na reflexão oportuna dos dois autores: “Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?” (DEWEY apud NOVÓIA 2014, sp) e complementa Larrosa (2002 p.24), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Para este autor, a experiência “não tem nada a ver com o trabalho”, ao contrário, “é inimigo mortal da experiência” (LARROSA, 2002.p.24), justificando que ela está cada vez mais rara em decorrência da falta de tempo do homem moderno, do excesso de trabalho e da informação/opinião, que são aspectos impossibilitadores desse fenômeno na atualidade.

Desse modo, notamos que a experiência não é repetição de ações mecânicas realizadas ao longo dos anos pelo sujeito, ao contrário, ele é uma pessoa que pensa e reflete sobre seus atos; está acessível a novas aprendizagens; situa-se no espaço como um sujeito que está em movimento de intensa construção e reconstrução das experiências; imprime suas marcas; deixa vestígios; produz afetos. “[...] o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido” ((LARROSA, 2002.p.25) e tem uma aptidão para a formação, a transformação, a construção e reconstrução de tal experiência.

Ainda reportando-se aos saberes docentes, Pimenta (2005) também identifica três tipos de saberes da docência: (a) *da experiência* – aprendido pelo docente desde quando aluno, com os professores que marcaram suas trajetórias formativas nos ambientes acadêmicos, bem como no processo de trocas de experiências entre colegas; (b) *do conhecimento* – aprendido nos ambientes acadêmicos (escolas normais, cursos de formação inicial, pós-graduação, entre outros) e (c) *saberes pedagógicos* - construídos nos ambientes formativos voltados para a profissão docente, das experiências ao longo dos anos que se constituíram a partir das necessidades pedagógicas concretas.

Essas discussões provocam outras inquietações: (a) Em que medida estes profissionais que atuam na EPT, sem a formação para o magistério, se constituem como sujeitos da experiência? (b) Se os docentes não licenciados ao ingressaram/ingressam na atividade docente sem ter o domínio dos conhecimentos de base didático-pedagógicos, como constituem seus saberes e experiências, uma vez que Dewey afirma que não há experiência educativa sem esse elemento intelectual, que neste contexto, são os conhecimentos da didática? Tais questões acompanharam pesquisa de mestrado¹ realizada em um Programa de Pós-graduação, na modalidade Mestrado Profissional.

Malheiros (2011, p.80), ao tecer considerações sobre tal fenômeno, coloca que a necessidade de respostas práticas para os problemas que acontecem rotineiramente faz com que as pessoas busquem soluções pragmáticas, ou seja, o conhecimento é construído e baseado em tentativa e erro. Ainda para ele, uma pessoa, ao se defrontar com um problema, tenta solucioná-lo quantas vezes forem necessárias até atingir uma resposta satisfatória e sem qualquer entendimento aprofundado sobre o motivo que a fez ser a melhor opção.

Concordando com Tardif (2014), Ramalho, Fialho e Nuñez (2014), é oportuno destacar que a prática de ensino, numa perspectiva dialética, toma a pedagogia e a didática como requisitos intrínsecos. Os saberes da Pedagogia, por si, só não são suficientes para um resultado de aprendizagem, mas ao contrário, esta necessita dos saberes da didática. Essas duas áreas do conhecimento são indiscutivelmente importantes e alicerçam o exercício da docência, porém não dão conta de abranger todos os saberes necessários ao trabalho do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até aqui, somos tomadas pela clareza de que os conhecimentos disponibilizados a nós pela escrita de Gatti e Barreto (2009) expressam também nossa percepção quanto à certeza de que as propostas de formação continuada no Brasil não podem mais ignorar a trajetória experienciada pelo professor em seu fazer da docência, bem como a pedagogia e a didática não podem ser mais ignoradas pela Educação Profissional.

Compreendemos que a docência é uma profissão que, além de executar e cumprir, é uma atividade de pessoas, com pessoas e se desenvolve com variados sujeitos e mobiliza inúmeras habilidades e competências inerentes ao magistério.

¹ Para saber mais, consultar *SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: fazeres e saberes docentes no IF SERTÃO-PE*. OLIVEIRA, Rosilene Souza de. Documento Referencial defendido como produto final ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV.

A formação continuada é um processo intencional, imprescindível no exercício do magistério, e como bem nos relatou Nardi (2009), vem para corrigir deficiências oriundas da própria formação, promover atualizações, provocar mudanças, favorecer o aprimoramento profissional e refletir sobre a prática, na própria prática do professor. Devido a tal importância não permite improvisação; pois é por meio dela que o docente tem a oportunidade de refletir sobre o que tem realizado, como tem realizado e o que pode fazer para melhorar, ou seja, é um processo planejado de reflexão, avaliação e ressignificação.

Portanto, discutir os saberes, a formação e o processo pelo qual constitui o conhecimento didático-pedagógico, leva-nos a refletir sobre o quanto é importante a formação dos professores, pois, antes de tudo, a docência é uma profissão de relações humanas e a qualidade da educação, perpassa, obrigatoriamente, pela formação de seus professores.

REFÊRÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CARLESSO, Dariane e TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **As condições de (im) possibilidade da experiência em John Dewey e Jorge Larrosa**: algumas aproximações. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.75-97, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2204/1905>. Acesso em: 21.04.2015.

FERRETI, C.J. Educação profissional. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GARIGLIO, J. Ângelo e BURNIER, Sezana. Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.211-236, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100010 Acesso em: 20.08.2014.

GATTI, Bernadete A. e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses



e desafios – UNESCO 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Mesa-redonda). p. 19-40 *In*: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTD, 2011.

MOURA, Henrique Dante. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. p.193-223 *In*: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

NARDI, R. (org.). **Ensino de ciências e matemática**: temas sobre a formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

NÓVOA, Antonio. Professor se forma na escola. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>
Acesso em: 19.11.2014.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2 ed. Porto Alegre: Porto Editora, 1999.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

RAMALHO, Betânia Leite, FIALHO, Nadia Hage e NUÑEZ, Isauro Beltán. Por um



saber pedagógico e didático para profissionalizar a docência. *In*: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Formação para a docência profissional** – saberes e práticas pedagógicas. (org.). Brasília: Liber Livro, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VILLELA, Heloísa de O.S. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane Martha Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. (orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALA, Antoni, **A prática educativa** – Como ensinar, Porto Alegre: Artmed, 1998.



A Participação do Registro Acadêmico Básico na gestão da Pós-Graduação *Stricto Sensu.*

ALINE OLIVEIRA SILVA ROSÁRIO

Mestre em Educação. Especialista em Metodologia do Ensino Superior e em Comunicação Empresarial e Marketing. Bacharel em Administração. Docente, Pesquisadora e Coordenadora do Bacharelado em Administração - Unijorge. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região (EdUReg). E-mail: alineosilva@hotmail.com

BALBINA SANTOS DE OLIVEIRA PINA

Mestranda em Educação. Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas. Pedagoga. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região (EdUReg). E-mail: balsol_@hotmail.com

JOELMA BOAVENTURA DA SILVA

Mestre em Educação. Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Docente junto a UNEB. Advogada. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região (EdUReg). E-mail: joelmaportugalbr@yahoo.com.br

LIDIA BOAVENTURA PIMENTA

Doutora em Educação. Mestra em Educação. Administradora. Docente da UNEB e Unijorge. Pesquisadora sobre Gestão Universitária. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região (EdUReg). E-mail: lidiabpimenta@gmail.com

Resumo: O presente artigo se propõe a discutir a relevância do Registro Acadêmico nas instituições de educação superior, em especial nas instituições públicas, como suporte para a gestão universitária, com a finalidade de prover subsídios que auxiliem as instituições e os Programas de Pós-graduação *stricto sensu* a traçarem caminhos para as ações de planejamento. Ademais, traz breve reflexão a respeito das multifacetadas do Registro Acadêmico, possibilitando inferir que este ultrapassa as rotinas administrativas e não implica em simples instrumento de controle, conforme se costuma acreditar, uma vez que se constitui fonte rica de dados e informações para os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e permite conhecer aspectos de ordem socioeconômicos dos sujeitos envolvidos, item fundamental para as instituições da esfera pública, que desempenham função social.

Palavras-chave: Registro Acadêmico. Gestão Universitária. Mestrados Profissionais.

A experiência na gestão do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), oferecido pelo Departamento de Educação do *Campus I* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) motivou a discussão sobre a participação do registro acadêmico no cotidiano da universidade. O ato da matrícula estabelece o vínculo do estudante com a instituição de educação superior e permite o início imediato da constituição do banco de dados e informações referentes ao curso objeto da matrícula. Este trabalho pretende explicitar a participação do Registro Acadêmico na dinâmica da gestão de um programa de pós-graduação, com a responsabilidade de subsidiar o processo de planejamento, execução, controle e avaliação do curso.

A existência do Registro Acadêmico é de domínio da comunidade que integra qualquer instituição de educação, contudo o entendimento quanto à imensa rede de informações composta a partir do número de matrícula concedido está restrito à coordenação dos cursos. Desta forma, em algumas situações a falta de conhecimento sobre a mencionada rede tem dificultado o tratamento dos dados e informações. Neste sentido, formula-se a questão problema deste artigo: como o Registro Acadêmico participa da consecução das atividades da instituição universitária, em especial, de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*?

Com base na questão formulada, o objetivo geral consiste em propiciar o entendimento quanto ao tipo, tratamento, utilização e arquivamento das informações contidas no Registro Acadêmico dos cursos de pós-graduação na universidade. Neste sentido, apresentam-se como

objetivos específicos: conceituar registro e o Registro Acadêmico, conhecer suas funções; identificar a participação dos dados e informações contidas no Registro Acadêmico no processo de decisão da instituição; sensibilizar membros da comunidade acadêmica quanto ao cuidado e fidedignidade dos lançamentos dos dados e informações pelos responsáveis, servidores, candidatos e discentes, junto ao Registro Acadêmico.

Assim, a discussão sobre a inserção do Registro Acadêmico no processo de gestão universitária incentivou a elaboração deste artigo pelas autoras que atuam no cotidiano da UNEB, como docentes, gestoras e estudantes. O exercício profissional evidencia a presença das informações e dados decorrentes deste registro na operacionalização dos diversos setores, seja coordenação do colegiado, biblioteca, laboratórios, sala de aula, Núcleo de Pesquisa e Extensão, dentre outros, além de subsidiar o atendimento às demandas dos órgãos tutelares, a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ressalte-se, ainda, que o estudo tem vínculo com o objeto de pesquisas desenvolvidas no mestrado oferecido pelo GESTEC, intituladas Colegiado de Curso na UNEB: Um Diagnóstico; Gerenciamento de processos no âmbito da gestão dos Programas de Pós-Graduação: a técnica de Modelagem para documentação de processos; Mestrado profissional em educação: um estudo sobre os diferentes formatos de trabalho de conclusão final de curso.

Em observância à questão problema formulada, delimita-se a natureza exploratória como opção metodológica, conforme menciona Gil (2010, p. 10), por possibilitar maior proximidade com a situação pesquisada a fim de melhor compreendê-la. Complementa a metodologia a abordagem qualitativa, a qual orienta a análise das informações e dados coletados durante a pesquisa, enfatizando-se o fenômeno, isto é, a interpretação envolve a obtenção de dados descritivos, coletados no contato direto da situação estudada, cuja maior ênfase está no processo do que no resultado (BOGDAN e BIKLEN, 1994), neste caso com a utilização da pesquisa bibliográfica e documental.

O presente artigo está dividido em seis partes: a introdução ao tema proposto, seguida da seção que aborda conceito e contextualização do registro. A terceira seção traz o conceito do Registro Acadêmico e suas funções, seguida da quarta parte que relata a contribuição dos dados e informações contidas no citado registro, no processo de decisão da instituição; a quinta seção aborda a função social do Registro Acadêmico, principalmente, no subsídio do acompanhamento de egressos, questão significativa para as instituições educativas, e na sexta seção são apresentadas as considerações finais.

Registro: conceito e contextualização

A palavra “registro”, acrescida do sufixo “ar”, dá origem à palavra registrar que significa “inscrever em livro próprio em registros cartoriais; assentar, assinalar, averbar, inscrever, matricular, protocolar; estrutura (diretório) a qual contem dados em determinado assunto.”, conforme expressa o Dicionário Houaiss (2009). Em complementação, consiste em ato de colocar na memória, na lembrança; memorizar. Pode-se entender registro como lançamento de informação em documento ou ainda a transcrição integral ou por extrato de uma vontade ou de uma ocorrência.

Este trabalho, ocupar-se-á com a discussão sobre registro na modalidade pública, obrigatória por tratar-se de Registro Acadêmico, logo, obrigatório e, portanto autêntico, de acesso ao público e que tenha garantida sua perpetuidade.

De forma analógica, conceitua-se Registro Acadêmico como o primeiro ato acadêmico obrigatório realizado pelo candidato classificado para ocupar a vaga oferecida em processo seletivo promovido pela Universidade. Constitui-se na base de dados e informações da instituição de educação superior que abrange projetos, legislação e normas institucionais, cujos sujeitos envolvidos e responsáveis pela qualidade dos dados e informações compõem a comunidade acadêmica, discentes, docentes e técnicos administrativos.

Funções administrativas do Registro Acadêmico

Em um primeiro momento a função inicial do Registro Acadêmico consiste no cadastramento do candidato como aluno da instituição junto ao Sistema Acadêmico, o qual recebe um número denominado número de matrícula (grifo nosso), de natureza pessoal e intransferível. Neste instante o candidato passa a assumir a característica de aluno regularmente matriculado.

Concluída a etapa da matrícula, tem início o processo de planejamento operacional do semestre letivo, cujas informações básicas são extraídas do banco de dados alimentado pelas matrículas dos alunos novos e veteranos. É, então, atribuída ao registro acadêmico a função de subsidiar o planejamento, organização, gerenciamento, orientação, acompanhamento, controle e avaliação de atividades de gestão. Entende-se que destes registros são identificadas as disciplinas que serão oferecidas a depender do semestre letivo no qual se encontram os alunos, os professores por área de disciplina ou componente curricular, os laboratórios com previsão de utilização, o acervo e periódicos para consulta, encontros, seminários, oficinas ou similares que serão promovidos ou apoiados, dentre outros. Observa-se, portanto, a relação do registro acadêmico

com o processo de alocação dos recursos orçamentários e financeiros, posto que as ações descritas demandam despesas por parte da instituição.

Salienta-se, ainda, outras as atividades burocráticas administrativas vinculadas ao Registro Acadêmico que dizem respeito ao aluno em primeira instância, a saber: registro de notas/conceitos e frequência; aproveitamento de estudos; convalidações de créditos; cancelamentos e trancamentos de matrículas; desistência de matrículas em disciplinas, expedição de diplomas e certificados; revalidação de diplomas e emissão de parecer em processos no âmbito dos Conselhos Superiores ou dos Departamentos responsáveis pela oferta dos cursos.

De forma detalhada, em relação ao funcionamento da instituição, o Registro Acadêmico permite o atendimento às exigências legais, a comprovação da ação social da instituição, processo de avaliação, a sistematização e organização dos instrumentos e processos de controle. Ressalta-se, ainda, que as informações e dados decorrentes do registro também compõem a memória institucional (registro histórico) e possibilitam a realização de pesquisas futuras.

Vale destacar que essas funções são de caráter administrativo, mas podem servir de substrato informativo para função social dos cursos e extensivamente para a universidade, abordagem que se pretende ainda desenvolver neste trabalho, pois a educação é um direito social conforme dispõe a Constituição Federal de 1988.

A partir da matrícula, a instituição de educação consegue compor o perfil de seu corpo discente, pois são solicitadas, também, as informações sociais dos discentes, a saber: naturalidade; estado civil; escolas que frequentou; formação acadêmica prévia; renda; identidade racial; participação em sistema de cotas; e tantos outros que dão suporte a elaboração de planejamento quanto ao atendimento de demandas sociais, como, por exemplo, oferta de bolsa de estudos; oferta de vaga em residência estudantil; participação em cursos de nivelamento de conhecimento.

O controle do Registro Acadêmico é necessário para manter as características de autenticidade e perpetuidade. A constância da recepção e atualização dos dados no registro acadêmico requer que o controle sobre os mesmos seja ainda maior. O controle incide especificamente sobre registro de notas/conceitos e frequência; aproveitamentos de estudos; convalidações de créditos; desistência de matrículas em disciplinas. Aqui, nota-se que a fase de execução orçamentária e financeira da gestão universitária é abastecida pelos dados e informações do Registro Acadêmico, permitindo verificar a necessidade de criação de novas turmas se o número de reprovados for significativo; os índices de evasão identificados por meio do controle da frequência; e buscar identificar possíveis problemas no processo de ensino aprendizagem quando se verifica que há um volume de desistência em determinado componente curricular. Todo esse conjunto demanda assim ações pontuais como contratação de professores, liberação de professores para licenças; necessidade de salas para reposição de aula. Neste ponto, a gestão financeira é bastante impactada

e toda essa relação entre o controle dos dados do registro acadêmico e a fase de execução da gestão universitária refletirá na fase de avaliação.

Aplicação do Registro Acadêmico

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996 (LDB), define em seu art. 52 as Universidades como instituições pluridisciplinares que formam quadros de profissionais de nível superior, desenvolvem pesquisa e extensão, de domínio e cultivo do saber humano, são constituídas por produção intelectual de forma institucional, sobre temáticas pertinentes ao desenvolvimento científico e cultural, regional e nacional, bem como pelo menos um terço do seu corpo docente deverá ser composto por mestres ou doutores e em regime de tempo integral.

A gestão da instituição universitária exige um agir particular em decorrência da ação das diversas áreas de conhecimento de forma simultânea, estrutura de tomada de decisão colegiada e o quadro de profissionais composto por docentes titulados em áreas específicas e por técnico-administrativos qualificados. O terceiro segmento que compõe a comunidade acadêmica são os discentes, sujeitos que se constituem na missão maior da universidade, qual seja a formação do profissional e participação da construção do cidadão.

A partir da base legal e da estrutura organizacional, flui a gestão universitária que se caracteriza como única, tendo em vista a sua missão, objetivos e finalidade como instituição social, posto que contribui de forma específica no processo de desenvolvimento da sociedade ao gerar e transmitir conhecimento, proporcionando melhorias para o bem-estar social. Em contrapartida, quanto às atribuições e competências dos dirigentes, à estrutura organizacional e ao processo administrativo, abrangendo planejamento, organização, direção e controle, a Universidade tem características semelhantes às de qualquer outra organização. Assim, o processo de gestão na Universidade deve utilizar instrumentos adequados à área finalística ou acadêmica e à área meio que abrange os aspectos administrativo, financeiro, contábil, de gestão de pessoas e patrimônio, no intuito de fornecer suporte suficiente para o alcance dos objetivos e, desta forma, apresentar os resultados esperados.

A gestão deve ser concebida a partir de três requisitos básicos: conhecer o que é a instituição, conhecer a comunidade para a qual são oferecidos os serviços, em especial suas necessidades econômicas, sociais, culturais, artísticas, dentre outras e possuir um ideal que norteie a ação da Universidade, visando expressar a identidade da instituição em suas diversas ações.

Constituem-se como principais instrumentos de gestão utilizados nas Universidades: o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que exprime o conceito da instituição, filosofia,

as principais diretrizes e estratégias, as quais irão subsidiar a elaboração de planos de longo prazo e anuais para execução das atividades; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), responsável pela direção da ação institucional nas suas áreas de atuação (ensino, pesquisa, extensão e administração), elaborado pela comunidade acadêmica, ouvindo a comunidade externa; o Planejamento Estratégico, elaborado com o objetivo de nortear, orientar a trajetória da instituição, por um período entre cinco e dez anos, a partir da análise dos ambientes externo e interno, identificando as oportunidades e ameaças, os pontos fortes e fracos. Plano Operativo Anual (POA), consistindo no documento que apresenta às comunidades interna e externa a programação física e financeira da instituição em um determinado exercício civil ou ano letivo. Avaliação Institucional (AI), a qual orienta o acompanhamento e controle das atividades, assumindo, ainda, a perspectiva de controle social e de legitimação política, quando seu resultado referenda ou não o desempenho da Universidade para a sociedade; e Projeto Pedagógico do Curso, que fornece aos docentes, técnicos e discentes a estrutura e a organização de um curso, a partir dos fundamentos filosóficos e legais do Projeto Pedagógico Institucional, de acordo com o que dispõe a LDB, seguida pelas normas e pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação (CEE), no caso da instituição de educação superior integrar o sistema estadual de educação ou pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em aos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*.

No tocante aos cursos, o Registro Acadêmico incide de diversas maneiras, constituindo uma verdadeira rede de informações alimentadoras de decisões, procedimentos e ações. Algumas destas incidências referem-se ao quantitativo de matriculados e sua equivalência com o número de vagas ofertado. Desta equivalência apoiada na antiguidade de funcionamento do curso e oferta paralela de mesmo curso ou curso similar, infere-se sobre o interesse que o curso desperta e sua inserção social. Ora por sequência lógica do pensar, se o planejamento utiliza destes dados, a fase de execução já está por antecipação imbricada neste contexto. Daí se percebe o caráter multifacetado do Registro Acadêmico.

Os informes constantes do quantitativo de alunos que desistem, abandonam, trancam o semestre ou foram reprovados servem de subsídios para a oferta de novas turmas, distribuição de carga horária do professor, disponibilização da disciplina para mais de uma turma no mesmo semestre, ou ainda a necessidade de aumentar o número de professores no quadro do curso. Os desdobramentos que daí decorrem, são por demais significativos para a gestão administrativa, pois podem implicar em aumento dos custos da folha de pagamento, edital de seleção de professores, locação de salas de aula; e de uma outra perspectiva, podem implicar em redução de carga horária do professor, compelindo-o a produzir academicamente fora de sala de aula ou salas ociosas.

A concessão de licenças para docentes, o estímulo e fomento para a qualificação docente por meio de programas de pós-graduação devem ser embasados nos dados do Registro Acadêmico,

bem como a situação dos discentes que demandam atendimento diferenciado por motivo de doenças, ou seja, atividades domiciliares.

Os dados gerais dos ingressantes nos cursos e programas de pós-graduação da instituição universitária são de vasta riqueza social, pois, por meio deles, pode ser construído um perfil dos alunos quanto a sua formação prévia, formas de acesso às vagas da universidade; formação familiar, renda econômica.

A riqueza social destes informes deve ser trabalhada na perspectiva de construção de amparo social aos discentes através de residências universitárias, bolsas de estudos, creches para filhos dos discentes; transporte e tecnologia; promoção da saúde integral, considerando a definição de saúde pela Organização Mundial de Saúde: “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades”.

Na conjunção de dados elencados acima, está o cerne de uma política social de inclusão dos sujeitos acadêmicos. Neste sentido, acrescenta-se a acessibilidade, pois a estrutura física da Universidade deve ser compatível com as necessidades de locomoção e mobilidade de sua comunidade acadêmica. Daí reforçar a natureza múltipla das ações que são indicadas pelos dados e informações contidos no Registro Acadêmico, por permitir identificar a necessidade de obras estruturais que adequem o espaço universitário aos seus sujeitos.

A avaliação externa dos cursos é outra contribuição do registro acadêmico para a Pós-Graduação, em especial a *stricto sensu*. Esta avaliação é realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Diretoria de Avaliação (DAV) da CAPES, pelas Comissões de Reconhecimento de curso e Comissões de Recredenciamento da Instituição, designadas pelos Conselhos competentes, e em alguns cursos através de exames das entidades de classe, a exemplo da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e Conselho Regional de Contabilidade (CRC).

A título de ilustração quanto à aplicação do Registro Acadêmico, apresenta-se a seguir sua composição, observando a relação com os sujeitos ou atividades desenvolvidas:

- discente, dados pessoais - nome, endereço, cadastro de Pessoa Física (CPF), Registro Geral (RG), título de eleitor, estado civil, declaração racial, dentre outros – formação escolar prévia, graduação, forma de acesso à Universidade, renda familiar, condições especiais de tratamento - deficiência, patologias limitantes, religião, trabalho - disciplinas cursadas, desempenho acadêmico, atuação como monitor ou na iniciação científica, participação em Atividades Científicas e Culturais (ACC), professor orientador; vinculação à linha de pesquisa, proficiência em língua estrangeira, situação de bolsistas (agência de fomento e período de vigência), estágio – obrigatório e não obrigatório - tirocínio docente, participação em programas de intercâmbio, a exemplo de Sanduíche, previsão de qualificação e de banca de defesa, trabalho final do curso;

- curso, com a indicação se bacharelado, licenciatura ou tecnológico, se presencial ou à distância, se especialização, mestrado ou doutorado; disciplinas (obrigatórias e optativas), área de concentração; ato de criação, reconhecimento ou recomendação; linhas de pesquisa;
- docente, além dos dados pessoais e dados funcionais (data de admissão, regime de trabalho, se efetivo ou por contrato administrativo temporário – visitante ou substituto – classe e nível, cargos e funções) titulação, disciplinas às quais está vinculado, área de concentração, quantitativo de orientandos;
- ocorrência acadêmica, no que diz respeito a trancamento de disciplina, aproveitamento de estudo, transferências, integralização curricular, oferta de disciplina de acordo com o currículo aprovado, quebra de requisitos, antecipação de disciplinas, curso de férias, turmas extras, convênios de estágio, reposição de aula, calendário acadêmico, ACC, dispensa, abandono, evasão e outros;
- banca de defesa, contendo a composição, vínculo e dados pessoais dos docentes externos ao programa.

A função social do Registro Acadêmico

As literaturas que abordam a questão do acompanhamento de egressos recusam o pensamento de que às instituições de educação superior, compete apenas o papel de formar os profissionais para o mundo do trabalho, pois entendem estas instituições precisam acompanhar os seus estudantes, enquanto estão matriculados e depois de formados, para que assim possam ter uma resposta quanto à atuação desses profissionais na sociedade.

O acompanhamento dos egressos há algum tempo, tem sido uma das inquietações da CAPES, uma vez que tal procedimento possibilita conhecer, neste caso, as ações promovidas pelos programas *stricto sensu*, o desempenho dos docentes credenciados juntos a estes, bem como o perfil do corpo discente formado. Ademais, tal tarefa também se constitui como forma para verificação da qualidade das atividades de ensino e pesquisa implementadas, as dificuldades enfrentadas por estudantes e professores, bem como servir de base à busca de solução dos problemas enfrentados. Essa demanda comunga com o que Gadotti (1988 p.34) e Konder (1988 p.84) defendem ao afirmar “que a consciência do ato de educar auxilia o processo de questionar o presente a favor do futuro”.

Esta atenção tem sido expressa através da Plataforma Sucupira – sistema da CAPES, “desenvolvido com o objetivo de coletar informações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG”, (CAPES, 2014, p.06 e 07).

Apesar da relevância do assunto, a CAPES não determina como esse acompanhamento deve ser realizado, ficando essa questão a critério de cada Programa, para que decidam como realizar essa sistemática de acordo com suas especificidades, embora tenham o mesmo objetivo: proporcionar “uma formação profissional altamente qualificada e também uma produção intelectual com forte cunho de aplicação imediata [...]” (BARROS; VALENTIM; MELO, 2005, p. 130).

É nesta dinâmica que também aparece o Registro Acadêmico, enquanto ferramenta que subsidia as instituições e programas com informações e dados necessários ao gerenciamento do acompanhamento de egressos. Funciona como um instrumento de mediação, administração, memória, avaliação e planejamento, que possibilita um acompanhamento sistemático por parte da gestão.

Considerações Finais

A pretensão conclusiva do tema não está presente neste trabalho, haja vista a vastidão e o caráter de gestão em rede que é inerente ao mesmo. Pondera-se que este artigo é uma provocação acadêmica sobre um tema pouco discutido e, no entanto, essencial para a vida da Universidade. Este texto enquanto proposta inicial de discussão se depara com a pouca referência sobre o assunto, o que leva ao convencimento de que a pesquisa de campo sobre o mesmo seja a vertente mais profícua para entendê-lo e melhor explicitá-lo teoricamente.

Breves e sucintas apreensões iniciais são possíveis, tais como: a riqueza dos dados e informações presentes no Registro Acadêmico é enorme; a forma multifacetada de sua utilização é condição essencial para uma gestão universitária adequada e eficiente; a necessidade de pesquisa sobre o tema e conseqüente produção escrita é evidente; a apropriação dos dados para propiciar o cumprimento do direito social chamado de educação é essencial; fomentar o diálogo entre gestores acadêmicos, a partir da base de dados e informações do registro acadêmico que revela um mundo de possibilidades é fundamental. E, mais ainda, é fundamental que haja o compromisso e compreensão dos membros da comunidade acadêmica quanto ao rigor e fidedignidade dos lançamentos dos dados e informações no Registro Acadêmico, a fim de assegurar aos gestores - coordenadores, diretores, pró-reitores, Reitor – a possibilidade de decidir com subsídios e informações que retratem a realidade da instituição e comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO, M. A. A. **O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições**. RBPG. v. 2, n. 4, p. 124- 138, jul. 2005.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Universidade e Multiversidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986. 108 p.

BOGDAN, Roberto C; e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Editora, LDA, 1994. p. 47 – 51.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

_____. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Coleta de Dados: conceitos e orientações. Manual de preenchimento da Plataforma Sucupira, Brasília. Versão 1.0. Atualização, 02/04/2014.

_____. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2008**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nº 01, de 04 de janeiro 2012**. Define, para efeitos da avaliação, realizada pela CAPES, a atuação nos programas e cursos de pós-graduação das diferentes categorias de docentes.

_____. **Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nº 02, de 04 de janeiro 2012**. Define, para efeitos de enquadramento nos programas e cursos de pós-graduação, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino.

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES) nº 1, de 3 de abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES) nº 24, de 18 de dezembro de 2002**. Altera a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º, da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

CARDIM, Paulo Antonio Gomes. Gestão Universitária em Tempos de Mudança. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). **Gestão Educacional: Uma nova Visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 223 – 237.

FINGER, Almeri Paulo, Gestão Acadêmica In: FINGER, Almeri P. (Org.). **Universidade: Organização e Planejamento**. Florianópolis: UFSC/CPGA/NUPEAU, 1988, p. 71-88.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 121 – 127.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário Técnico Jurídico**. 7 ed. São Paulo: Rideel, 2005

HOUAISS, Instituto Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KONDER, Leandro. O que é dialética. 18.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MOTTA, Paulo Roberto. **Transformação organizacional: a teoria e a prática de inovar**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

SAVIANI. Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da orientação. [on line], v. 1 n. 1 Jan./Jun. 2000. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/dermeval/texto2001-3.html> Acesso em: 05 abr. 2014.



MEMÓRIAS DIGITAIS: histórias escolares revisitadas nas redes sociais virtuais

ROBSON FONSECA SIMÕES

Doutor em Educação. Professor do Departamento de Ciências da Educação, Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus Porto Velho. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar; Mestrado Profissional em Educação Escolar (PPGEE/MEPE/UNIR).

E-mail: fonsim2000@hotmail.com

Resumo: Enveredar pelas comunidades escolares virtuais, numa possível reaproximação da minha tese de doutoramento, é a vocação deste artigo. De que maneira as memórias dos ex-alunos se inscrevem nas redes sociais da web? Os *scraps* produzem um imaginário e exprimem relações com os sujeitos ou grupos do tempo escolar, trilhando pelos caminhos das memórias das vidas dos usuários; será que podemos considerá-lo um texto autobiográfico? O mundo das novas tecnologias otimizou novos espaços de sociabilidade, de informação; as memórias nas comunidades escolares do Orkut, mais especificamente, do Colégio Militar do Rio de Janeiro, assim como do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro mantêm um espírito romântico aceso, mesmo no imperativo das conexões virtuais. Nos diários *on-line*, os sujeitos também escrevem as suas experiências escolares. Por que os usuários escrevem as suas histórias nessas redes virtuais? É possível pensar que, em frente à tela do computador, os usuários encurtam distâncias de um tempo escolar; diminuindo as saudades, as lembranças escolares se multiplicam, anunciando uma nova prática de escrita, insinuando-se por novos “refúgios do eu”. A performance discursiva dos *posts* constrói as memórias dos sujeitos nessa rede social virtual. Valho-me dos estudiosos Alberca (2000), Bakhtin (1999), Chartier (2002), Sibilia (2008) para me ajudar a pensar que os sujeitos também se constroem nos diversos suportes das escritas pessoais.

Palavras-chave: Escritas nas redes sociais virtuais. Comunidades do Orkut. Memórias escolares. História da Educação.



MEMÓRIAS DIGITAIS: HISTÓRIAS ESCOLARES REVISITADAS NAS REDES SOCIAIS VIRTUAIS

6 de maio. Data em que todos retornam para lembrar aqueles tempos, tempos em que a antiguidade era posto, tempo em que se amava a aula de literatura e de biologia, enfim, tempo em que éramos felizes e não sabíamos...¹

Ao ler a epígrafe desse artigo, o leitor poderia se confundir se essas palavras não estariam num diário íntimo, ou numa carta confidencial; ou até mesmo numa missiva destinada a alguém muito querido, o que nos remete aos textos românticos, modernos, que eram desenvolvidos entre quatro paredes, no silêncio das acomodações íntimas, dada a semelhança do tom saudoso observado na narrativa do usuário Carvalho, ex-aluno do Colégio Militar do Rio de Janeiro, encontrada na sua página da rede social no Orkut².

A escrita, feita em primeira pessoa, confere ao dia 6 de maio, possivelmente uma data importante daquela instituição de ensino carioca, uma inspiração para que ele possa reviver os momentos escolares que mais saltam aos seus olhos e ao seu coração. Imbuído de uma paixão por um tempo vivido, o ex-aluno narra a sua história a partir de curtas passagens do seu cotidiano, marcando a sua vida no Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Quando me refiro à modernidade, é possível refletir um duplo sentido, isto é, imaginar que estamos fazendo referência aos acontecimentos do mundo contemporâneo, ou atentar para o que historicamente podemos entender por Idade Moderna. De fato, o termo modernidade se transformou em uma palavra que denota o mundo em que vivemos. Encurtar distâncias, desvendar a natureza, lançar em mares nunca antes navegados foram apenas uma das poucas realizações que definem esse período histórico. Nesse sentido, Ariès (1981) destaca três fatores

¹ Escrita retirada do Orkut em 10/08/2011, *Fórum 25 anos da turma de 1984*, da comunidade do Colégio Militar do Rio de Janeiro, postada pelo usuário Carvalho em 12/01/2005.

² A minha aproximação às comunidades do *Orkut* foi motivada na medida em que percebia naquele espaço virtual um ambiente privilegiado para investigação das escritas; ali os sujeitos das escolas centenárias do estado do Rio de Janeiro organizavam festas, encontros, reverenciavam o passado, lutavam para manter a tradição das escolas, bradavam o orgulho de ter pertencido àquelas instituições de ensino, contagiando outros usuários com os seus testemunhos dos tempos dos bancos escolares. A escolha dessas fontes como possíveis objetos de estudo justificou-se por se tratar de uma documentação no ambiente virtual que não pode ser mais desconsiderada pelos pesquisadores; as histórias de um passado escolar também são postadas nas redes sociais da web, tornando-se, portanto, visíveis, expostas, fazendo parte do “*show do eu*”. A rede social do *Orkut*, assim, foi uma fonte privilegiada para a historiografia da Educação, o que nos remeteu à ideia da efemeridade das redes de sociabilidades no universo digital.

como fundamentais para a compreensão do processo que conduziu a uma modificação das mentalidades na idade moderna:

1) o novo papel desempenhado pelo Estado, que, passa a se impor cada vez mais e sob modos diferentes no espaço social antes reservado às comunidades; 2) o desenvolvimento da alfabetização e da leitura, sobretudo graças à imprensa, que contribui para a ampliação da prática da leitura silenciosa, tornando-se uma alternativa para a leitura em voz alta, até então única maneira de se ler; 3) as novas formas de religião desenvolvem uma devoção interior – sem excluir, muito pelo contrário, outras formas coletivas da vida paroquial –, o exame de consciência, sob a forma católica da confissão ou a puritana do diário íntimo. (ARIÈS, 1981, p. 10)

Ao inaugurar oficialmente a era moderna Sibilía (2008) destaca a proposta cartesiana de voltar-se para dentro de si; portanto, não se visava mais à busca de um encontro com Deus no interior da própria subjetividade. A noção ganhava cada vez mais autonomia junto às capacidades individuais de ordenamento racional e junto à gradativa secularização do mundo que acompanharia os processos civilizatórios da sociedade industrial. No entanto, esses trajetos não foram lineares, mas zigzagueantes; essas novidades se impuseram até se naturalizarem hegemônicas.

Nesse sentido, a interioridade individual foi coagulando, assim, como um lugar misterioso, rico e sombrio, localizado dentro de cada sujeito. Assim, um âmbito secreto onde despontam e são cultivados os pensamentos, sentimentos e emoções de cada um, em oposição ao mundo exterior e público; o que Sibilía (2008, p. 96) destaca: “nascia nessas páginas as escritas de si”.

Por seu turno, Henrique (2009) nos ajuda a refletir que os sujeitos souberam criar alternativas para superar as dificuldades encontradas nos suportes para a escrita de si; como sugere Lacerda (2003), esses registros, apoiados ou não em diários, com maior ou menor valor literário, são representativos como uma documentação pessoal, pois as informações sobre a vida do autor revelam diferentes experiências, circunstâncias e situações da vida.

Ao escolher um tópico no Fórum, o usuário tem ao seu favor a leitura das postagens dos usuários que mantêm os seus depoimentos para abrilhantarem as suas experiências e seus relatos na instituição de ensino que estudou. Nesse espaço, há relatos que um dia, na história desses ex-alunos, tenham exigido segredos, silêncios; é o que se pode examinar nos *scraps* a seguir da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro.

Eu tenho MUITTAASSS SAUDDADDES da nossa turma de Bio... Momentos inesquecíveis vividos no colégio, parecem não sair das nossas memórias!!!!
Beijussss³
Quem não se lembra das aulas práticas nos laboratórios? Serviram para a minha vida.... Abção...⁴
Eu amava as aulas práticas... eu me lembro do dia que faltou luz geral... foi um horror... RISUS... VLWWWW... Bjs⁵

As escritas da usuária Raquel parecem testemunhar o esforço em observarmos que cada texto constrói seus próprios leitores. A expressão “MUITTAASSS SAUDDADDES” pode traduzir a emoção – em letras maiúsculas – conferindo a sua inserção linguística numa rede social da comunidade escolar do *Orkut*. Nesta alusão a um possível espírito romântico, reconhece-se aquilo que se pode inferir a qualquer vanguarda: ilegibilidade perante aos anteriores protocolos de leitura e ruptura com a tradição antiga; atitude tão radical que, virando do avesso os valores, parece entronizar o feio, a desordem e o incompreensível nas escritas de si. Parece que os holofotes linguísticos se direcionam aos feitos relevantes a favor dos usuários da comunidade escolar.

Se nos textos diaristas íntimos observam-se a utilização de datas, a explicitação de lugares, pessoas e situações do cotidiano, assim como é possível examinar a elaboração de textos compactos, de informações breves e mais ou menos contínuas, interesse do sujeito no registro das impressões e das expressões sobre o vivido no âmbito individual, examinei certa semelhança com os *scraps* postados nas comunidades escolares. Nessa acepção, quem sabe, da mesma forma que numa narrativa folhetinesca, recortada em capítulos diários ou semanais, os usuários complementem nesse espaço virtual, as suas histórias escolares vividas.

Os estudos de Lacerda (2003) sobre as escritas memorialísticas podem despertar a atenção dos pesquisadores ao se trilhar pelos caminhos das memórias de vida; a autora nos instiga a pensar que os relatos podem assumir outras denominações, como romances pessoais, diários intimistas, crônicas memoriais e romances autobiográficos, embora todos esses textos sejam sobreposições

3 Escrita retirada do *Orkut* em 10/09/2011, Fórum *Biomédica/anos 74/75, onde estão os colegas?*, da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, postada pela usuária Raquel em 21/08/2009.

4 Escrita retirada do *Orkut* em 10/09/2011, Fórum *Biomédica/anos 74/75, onde estão os colegas?*, da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, postada pela usuária Ana T. em 21/08/2009.

5 Escrita retirada do *Orkut* em 10/09/2011, Fórum *Biomédica/anos 74/75, onde estão os colegas?*, da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, postada pela usuária Gisele em 21/08/2009.

da trilogia: diário—memória—autobiografia; o que diferencia essas formas literárias de outras são as possíveis marcas da escritura do eu e os modos de inscrição de si mesmo, o que nos remete ao pacto autobiográfico:

Quando você lê uma autobiografia, não se deixa simplesmente levar pelo texto como no caso de um contrato de ficção ou de uma leitura simplesmente documentária, você se envolve no processo; alguém pede para ser amado; é você quem deverá fazê-lo. Trata-se de uma proposta que só envolve o autor; o leitor fica livre para ler ou não e, sobretudo, para ler como quiser. Mas se decidir ler, deverá levar em conta essa proposta, mesmo que seja para negligenciá-la ou contestá-la, pois entrou em um campo magnético cujas linhas de força vão orientar a sua reação. (LEJEUNE, 2008, p. 118)

Nessa acepção, é possível entender que o texto denominado autobiográfico constitui-se como marcas de um estilo próprio e maior afinidade com o literário. Se por um lado, o traço literário oferece ao texto características ficcionais e, por isso, poder-se-iam levantar suspeitas sobre a verossimilhança na escritura, então, observa-se um possível nó no campo da Teoria Literária e nos estudos sobre as memórias: realidade e imaginação; vivência e representação.

Sobre essas lacunas memorialísticas, Perpétua (1997) considera que o pacto autobiográfico é selado num acordo tácito de cumplicidade entre quem escreve e quem lê, à medida que o texto avança e que se partilham experiências do mundo íntimo do autor. É nesse sentido que os *scraps* a seguir, do Fórum *Biomédica/anos 74/75, onde estão os colegas?*, na comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, podem ilustrar essa reflexão.

O que era mais difícil p/ mim nas aulas de BIOMOL era a decoreba... Eu não queria decorar os elementos... Abços⁶
Já naquela nossa época eu já entendia que eu ia ser médico... Muito bommm⁷
Eu fui monitora das aulas de prática. Meu aprendizado me levou a grandes conquistas na vida. Beijinhos!!!!⁸

As características marcantes das escritas memorialísticas dos usuários dessa rede social são as memórias sobre as aulas práticas nos laboratórios naquela instituição de ensino; esses

6 Escrita retirada do *Orkut* em 10/09/2011, Fórum *Biomédica/anos 74/75, onde estão os colegas?*, da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, postada pela usuário Henrique em 22/08/2009.

7 Escrita retirada do *Orkut* em 10/09/2011, Fórum *Biomédica/anos 74/75, onde estão os colegas?*, da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, postada pela usuário Manoel em 24/08/2009.

8 Escrita retirada do *Orkut* em 10/09/2011, Fórum *Biomédica/anos 74/75, onde estão os colegas?*, da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, postada pela usuária Evelise em 24/08/2009.

scraps acenam e ao mesmo tempo desvelam, palavra por palavra, as vivências pessoais das vidas escolares dos usuários.

Ao relatar: “eu não queria decorar os elementos”, o usuário Henrique procura descrever suas vivências escolares, apoiando-se em fórmulas verbais para acomodar o passado; nesse exemplo, o pretérito imperfeito, combinado ao infinitivo pessoal, exemplifica possíveis sentidos de algo ainda presente, tanto para si, quanto para todos aqueles que participam da comunidade, num trabalho intenso e marcado pelas limitações e possibilidades no uso da memória.

Aliás, as estratégias verbais aliadas à curiosidade do leitor foram utilizadas pelos narradores românticos para se poder criar um público leitor ávido e fiel. É também interessante ressaltar que a circulação inicial dos romances ocorre nas páginas dos periódicos; além de noticiar os principais acontecimentos, os jornais publicavam também folhetins estrangeiros traduzidos, dando início à formação de um novo tipo de leitor: alguém que aprecia as histórias folhetinescas e compra o jornal para poder acompanhá-las.

Pesquisadores brasileiros e estrangeiros vêm se debruçando sobre esses discursos digitais, a partir de várias leituras, investigando o seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, multidisciplinar; nesse sentido, interpretando a importância de trazer para o debate as escritas memorialísticas do universo virtual, Chartier (1999, p.126) destaca: “Com o texto eletrônico, enfim, parece estar ao alcance de nossos olhos e de nossas mãos um sonho muito antigo da humanidade, que se poderia resumir em duas palavras: universalidade e interatividade”. Nesse sentido, pode-se supor uma nova caracterização do autor diante do advento do hipertexto eletrônico:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...] o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, essa liberdade do autor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. (CHARTIER, 1999, p. 236)

Os princípios teóricos que podem balizar a compreensão da memória autobiográfica podem servir de guia na viagem entre a polissemia e a polifonia dessas vozes; a polissemia (Sandmann, 1990) na medida em que permite múltiplas leituras; a polifonia (Bakhtin, 1999) se inscreve nesse ambiente de afirmação do heterogêneo, da multiplicidade de vozes, que se impõem por sua autenticidade, como sujeitos dos seus próprios discursos, das várias vozes integrantes do projeto

de fala do sujeito comunicante; utilizando-se da cena enunciativa, o sujeito argumenta, faz com que os atuantes do processo de enunciação movam-se, dando vida aos conteúdos discursivos, através da palavra, e assim, a partir dela, pode-se indagar, construir, desconstruir, reconstruir e buscar novos sentidos, no processo de reinvenção do eu e do outro.

Uma ampliação, em termos históricos, dos trabalhos com a memória é proposta por Lejeune (2008), ao considerar que, atualmente, graças à tecnologia, as escritas e testemunhos de si apresentam-se em novas formas na internet. É possível observar, assim, que as escrituras do eu nos diários, correspondências e blogs vêm se destacando como fontes para investigação. Este gênero possibilita um ângulo privilegiado para a percepção dos microfundamentos sociais nas escritas de si. Talvez, a reflexão de Lispector (1980, p.86): “[...]cada palavra é uma idéia. Cada palavra materializa o espírito. Quanto mais palavras eu conheço, mais sou capaz de pensar o meu sentimento” possa instigar a produzir os sentidos das escritas digitais dos alunos.

Por sua vez, ao analisar a escrita memorialística, Lacerda (2003) nos instiga a pensar:

[...] essa escrita pode assumir outras denominações, como romances pessoais, diários intimistas, crônicas memoriais e romances autobiográficos, embora todas elas sejam sobreposições da trilogia clássica ou mais conhecidas: diário – memória – autobiografia. O que diferencia basicamente essas formas literárias de outras são as marcas da escritura do eu e os modos de inscrição de si mesmo, que resultam num pacto denominado por Philippe Lejeune de pacto autobiográfico. (LACERDA, 2003, p.38)

No que diz respeito à construção do meu objeto de pesquisa⁹, a primeira etapa do trabalho foi a de constituir um corpus documental, no período de dezembro de 2009 a dezembro de 2010, acompanhando e gravando arquivos com os *scrap*s dos usuários¹⁰ das comunidades do *Orkut* de dez escolas¹¹ no Rio de Janeiro, observando as escritas memorialísticas dos sujeitos relacionadas às suas histórias escolares. Em seguida, iniciaram-se os contatos com dez moderadores¹², para

9 A tese foi defendida no PropEd em 2012, no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, sob orientação da professora Dra. Ana Chrystina Venancio Mignot.

10 Optei em abreviar os sobrenomes dos sujeitos e esfumegar as imagens gravadas nos arquivos para preservar a identidade dos usuários.

11 Públicas, particulares e confessionais: Colégio Pedro II/Engenho Novo/RJ, Colégio Santo Inácio/RJ, Colégio Sion/RJ, Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, Instituto Superior de Educação/ RJ, Colégio Estadual Amaro Cavalcante/RJ, Colégio Militar/RJ, Colégio Marista São José/RJ, Colégio de São Bento/RJ, Instituto Abel/RJ.

12 Usuários responsáveis pelas comunidades escolares do Orkut.

que eu pudesse ter acesso às comunidades, enviando-lhes uma carta¹³ para aproximação; obtive o retorno de quatro moderadores das seguintes comunidades escolares: Colégio Militar do Rio de Janeiro, Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, Colégio de São Bento do Rio de Janeiro e Instituto Abel do Rio de Janeiro; a escolha pelas três escolas centenárias, situadas na cidade do Rio de Janeiro, foi um critério de seleção para a pesquisa, uma vez que o Instituto Abel localiza-se em outra cidade do estado do Rio de Janeiro. Assim, retomei o contato via e-mail, solicitando-lhes uma possível resposta a algumas questões¹⁴ que foram inspiradas no questionário¹⁵ formulado por Alberca (2000). Após receber as respostas dos questionários dos moderadores, procurei chegar aos usuários, ex-alunos das escolas, procurando entrecruzar dados com os *posts* dessas comunidades escolares do *Orkut*.

Sibilia (2008) explica que a utilização dos blogs, *Orkut* e outras redes sociais virtuais seriam estratégias que os sujeitos do tempo da internet colocam em ação para responder a essas novas demandas socioculturais, balizando outras formas de ser e estar no mundo. Por sua vez, Lacerda (2003) sugere que o exercício de análise nas escritas autorreferenciais possibilitam revisitar os acontecimentos, as histórias escolares; entretanto, acredito que há de se observar também omissões e silenciamentos nesses *posts*. Será que essas narrativas representam apenas um registro escrito? Penso que também haja troca de ideias, fortalecimento de vínculos afetivos nessa rede social virtual.

Ainda recorrendo às escritas dos usuários da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, observam-se a seguir outros *posts* imbuídos de emoção, ao comentar sobre as práticas de aula nos laboratórios daquela instituição de ensino:

13 Nessa carta encaminhada em 14/09/2010, eu me apresento aos moderadores das comunidades escolares como pesquisador do ProPEd, enfatizando o meu interesse pelas postagens naquelas redes sociais do Orkut; terminei esse texto, deixando à disposição o meu endereço eletrônico, aguardando um possível contato daqueles sujeitos.

14 Quando surgiu e qual(is) o(s) motivo(s) que o levou a ser um moderador na comunidade da sua escola no Orkut? Há algum estatuto para ser moderador? Qual o papel do moderador nesta comunidade virtual? Você usa algum mecanismo para verificar de fato que um novo usuário realmente teve algum vínculo com a sua escola? Qual o mecanismo? Quais as regras utilizadas para se permitir o acesso de um(a) novo(a) usuário(a)? Você armazena todas as escritas dos usuários? Caso afirmativo, quais os critérios que você utiliza para armazená-las? Com que frequência você acessa a sua comunidade? Por quê? Na sua opinião, qual(is) o(s) motivo(s) que estimula(m) o usuário a participar desta comunidade? Quais os Fóruns que você criou com mais postagens? Você poderia identificar qual é o tema mais recorrente nesta rede de sociabilidade virtual? Você já promoveu algum encontro presencial com os usuários da comunidade? Tem vontade de fazê-lo? Alguma vez você já leu algo postado por algum usuário, do qual você não tenha gostado? O que fez? Assinale quais os tipos de textos que você mais percebe circular na comunidade: poemas, canções, crônicas, recordações, relatos, pensamentos, artigos, correspondências, fotografias, imagens.

15 A pesquisa desse pesquisador espanhol, aplicada em 1995 e 1996, na cidade de Málaga, aos alunos universitários e do ensino médio, num total de 702 sujeitos, entre homens e mulheres, procurava entender, se mesmo num mundo dominado pela cultura audiovisual, havia espaço para a cultura escrita de um diário.



Aprendi muito com aqueles recipientes, aquelas balanças, aqueles elementos químicos... Muita saudade... BJS¹⁶
Se fosse contar as vezes que eu tinha dor de cabeça nas aulas práticas... perdia as contas... e a nossa turma dizia... Relaxa Beth!!!!Saudades...¹⁷

Cenas da geografia escolar, do cotidiano escolar e os cenários locais se mesclam nas histórias escolares dos sujeitos, anunciando um tom romântico nessas escritas memorialísticas. Parece que as aulas práticas nos laboratórios do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro ficaram marcadas mesmo pelos sujeitos, deixando-os com saudades, ainda que a usuária Beth afirme que tinha sempre dor de cabeça naqueles encontros.

Nas narrativas românticas, o segredo merece destaque e, nessa acepção, o narrador procura estabelecer um diálogo com o seu interlocutor, contar um segredo, uma confidência, quem sabe, preferencialmente, em voz baixa, num sussurro para que ninguém escute; partilhada entre duas possíveis pessoas íntimas, essa prosa simula uma conversa com o leitor, criando um clima de cumplicidade com o mesmo; é assim que se pode ver, a seguir, um trecho de uma narrativa brasileira clássica.

É coisa singular, minha prima! O amor que é insaciável e exigente e não se satisfaz com tudo quanto uma mulher pode dar, que deseja o impossível, às vezes contenta-se com um simples gozo d'alma, com uma dessas emoções delicadas, com um desses nadas, dos quais o coração faz um mundo novo e desconhecido. Não pense porém, que eu fui a Petrópolis só para contemplar com enlevo as janelas de um chalé; não; ao passo que sentia esse prazer, refletia no meio de vê-la e falar-lhe. (ALENCAR, 2009, p. 22)

Nota-se que essa estratégia narrativa torna a tarefa do romance de costumes mais simples: discutir comportamentos, fazer a propaganda de valores morais e sociais. Nesse sentido, nessas escritas se acumulam vivências afetivas, sensoriais, conceptuais, provocadas pela experiência dos sujeitos.

Sem a pretensão de esgotar a discussão sobre as memórias dos sujeitos nas comunidades escolares do Orkut, percebe-se que o exame de determinadas manifestações da escrita pode permitir o entendimento da representatividade, dos interesses sociais, das escolhas de atribuições de sentido, ou seja, saber que as particularidades das escritas têm um sentido socialmente construído.

16 Escrita retirada do Orkut em 10/09/2011, Fórum *Biomédica/anos 74/75, onde estão os colegas?*, da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, postada pelo usuário Jayme em 24/08/2009.

17 Escrita retirada do Orkut em 10/09/2011, Fórum *Biomédica/anos 74/75, onde estão os colegas?*, da comunidade do Colégio Marista São José do Rio de Janeiro, postada pela usuária Beth em 24/08/2009.

Estas postagens constituem elos do tecido das lembranças dos sujeitos que não se intimidam em contar as suas histórias nesses novos suportes de escrita. Talvez, a saudade e a solidão busquem acolhimento e companhia nos cliques dos usuários, remetendo-os aos acontecimentos passados; os ex-alunos compartilham experiências, sentimentos e saberes; nesse sentido, percebe-se que essas escritas autobiográficas nas comunidades escolares do Orkut também constroem esses sujeitos no suporte digital.

Assim, este artigo num horizonte multidisciplinar, procura ampliar a discussão sobre os lugares de memórias da escolarização, buscando contribuir para os estudos da história da Educação.

REFERÊNCIAS

ALBERCA, Manuel. **La escritura invisible**: testimonios sobre el diario íntimo. Madrid: Sendero, 2000.

ALENCAR, José de. A viuvinha. *In*: **Cinco minutos e a viuvinha**. São Paulo: Ed. Ciranda Cultural, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999.

DARNTON, Robert. História da Leitura. *In*: BURQUE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Revista dos tribunais, 1990.

HENRIQUE, Márcio Couto. **Um toque de voyeurismo**: o diário íntimo de Couto Magalhães (1880-1887). Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.

LACERDA, Lilian de. **Álbum de Leitura**: memórias de vida, histórias de leitoras. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Ufmg, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. In: **Projeto História**. São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.

PERPÉTUA, Elzira. A escrita autobiográfica. In: ALMEIDA, M. I. (org.). **Para que serve a escrita?** São Paulo: EDUC, 1997.

SANDMANN, A. J. Polissemia e Homonímia. In: NEVES, M. H. de. **Descrição do Português**. Revista do Curso de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Ano IV, n. 1. São Paulo: Unesp, 1990.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. **Revista Projeto História – Ética e História Oral**. Programa de Estudos Pós-graduados em História. São Paulo: EDUC, 1997.

Relatos de Pesquisas



ALFABETIZAÇÃO: saberes e práticas

IRAMAR LAGE SANTOS

Graduação em Pedagogia (Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, 2007), Especialização em Educação Infantil (UESC). Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica (UESC). E-mail iramarls@hotmail.com.

JEANES MARTINS LARCHET

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, especialista em Metodologia do Ensino Superior pela PUC - MG, Psicopedagogia - UESC. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Professora do Departamento de Ciências da Educação e do Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica - UESC, pesquisadora membro do Núcleo de estudos afro-baianos regionais - Kàwé. E-mail jelarchet@yahoo.com.br.

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão acerca dos saberes docentes necessários a prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Compreende-se a ação de ler e escrever como elementos fundamentais, que possibilitam ao indivíduo que adquire os conhecimentos da língua oral e escrita à participação social. Portanto, a aquisição da leitura e da escrita implica na possibilidade desenvolver a cidadania, nesse sentido, Entende-se que o professor alfabetizador é um profissional que necessita de saberes variados para orientar o seu trabalho em diferentes situações, do cotidiano escolar. Partindo do pressuposto que a pesquisa no mestrado profissional é colaborativa, escolhemos o grupo focal como possibilidade de pesquisar formando. Assim, participaram de oito encontros do grupo focal cinco professoras alfabetizadoras do município de Porto Seguro, Bahia. Os dados demonstram que os saberes docentes são formados por um conjunto relativamente coerente de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Esses saberes possibilitam ao docente o desenvolvimento de uma prática diferenciada, mobilizando distintas teorias, metodologias e habilidades a fim de estabelecer o enfrentamento às problemáticas do processo de ensino aprendizagem nas classes de alfabetização. Por fim, entendemos as possibilidades da pesquisa qualitativa como pesquisa formação, contribuindo diretamente na formação e na prática alfabetizadora das colaboradoras.

Palavras-chave: Alfabetização. Saberes docentes. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O olhar sobre a alfabetização revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Estas ganham cada vez mais visibilidade, considerando a vida social e as atividades profissionais que exige a língua escrita como um instrumento imprescindível para a inserção dos indivíduos na sociedade. A discussão sobre a alfabetização exige a ampliação do significado da produção de saberes relativos a ação de alfabetizar e busca entender algumas questões envolvendo a complexidade na ação pedagógica relacionada com esse processo, pois, para alfabetizar diversos saberes são necessários.

A aprendizagem da leitura e da escrita ocorre a partir das interações estabelecidas no convívio social, tendo a linguagem como elemento inerente da comunicação entre os sujeitos, conduzindo-os à assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos e reelaborados pela humanidade, contudo, há muitas dificuldades por parte da escola em efetivar esse aprendizado nos seus alunos.

A aquisição da leitura e da escrita implica, instrumentaliza o indivíduo para vivenciar de forma ampla os processos sociais e desenvolver a cidadania, através dela se institui a inclusão

social, ao possibilitar a capacidade de se posicionar de forma crítica no mundo. Nesta perspectiva, o domínio da língua escrita amplia horizontes, proporcionando, sobretudo o acesso à informação e à produção do conhecimento, entretanto, as práticas de alfabetização nem sempre são realizadas nesta perspectiva.

A aprendizagem do código escrito e suas diferentes funções sociais requerem uma ação pedagógica sistematizada que apresente os saberes específicos para a alfabetização, nesse sentido, o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o seu trabalho na escola, no exercício da docência, estes, são formados por um conjunto relativamente coerente de saberes adquiridos na formação profissional, mas, também são saberes disciplinares e curriculares, bem como aqueles oriundos da experiência.

Os saberes dos professores são plurais, o que implica o conhecimento da matéria, da disciplina a ser ensinada e do programa, a partir do qual o processo de ensino aprendizagem está organizado na instituição educativa. Também precisa saber os conteúdos relativos às ciências da educação e à pedagogia, nesse sentido, pode desenvolver um saber prático, também baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. É nessa diversidade de saberes que o alfabetizador, sendo um profissional docente, será orientado para agir, mobilizando diferentes teorias, metodologias e habilidades.

O processo de alfabetização ocorre, predominantemente, na escola; concebe-se que a instituição educativa é por excelência local para a produção de conhecimento, nela a ação docente é organizada de forma sistematizada a fim de dar sentido ao aprendizado da leitura e da escrita, por meio das interações sociais estabelecidas no contexto escolar. Nesse sentido, a prática pedagógica exige que, para atuar no cotidiano da sala de aula, se pense sobre a ação realizada, se o que é ensinado é de fato aprendido pelos alunos. A prática docente exige do professor flexibilidade para buscar conhecer o cenário complexo das interações da própria prática, portanto, a reflexão na ação, no processo alfabetizador é instrumento de aprendizagem.

ESTUDOS TEÓRICOS

A discussão sobre a alfabetização vem sendo realizada de forma cada vez mais intensa. Nos anos 1980 as pesquisas, com a perspectiva da psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada pela obra de Emilia Ferreiro, sob a denominação de “construtivismo”, trouxeram uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização. Estes estudos alteraram a concepção do processo de aprendizagem do sistema de escrita e o correlacionaram com as práticas efetivas de leitura e de escrita (FERREIRO, 2006), eles mostraram que as crianças



enfrentam questões de ordem conceitual e não apenas de transcrição dos sons, de memorização de letras, de percepção sonora das palavras ou de técnicas de grafia. Essa mudança de paradigma permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, isto é, o processo através do qual a criança se torna alfabética, e, por outro lado, e como consequência, sugeriu as condições em que mais adequadamente esse processo se desenvolve, isto é, revelou o papel fundamental que tem, para o processo de conceitualização da língua escrita.

Alfabetização e Letramento

A ação de ler e escrever constitui elementos fundamentais à condição humana, por possibilitar ao indivíduo que adquire os conhecimentos da língua oral e escrita à participação social. A aquisição da leitura e da escrita implica na possibilidade desenvolver a cidadania, desse modo, o domínio desta linguagem propicia, primordialmente, o acesso à informação e à produção do conhecimento.

Nesse sentido, estar alfabetizado não é apenas saber ler e escrever, na perspectiva da codificação e decodificação. O sentido ampliado da alfabetização, o letramento, designa práticas reais de leitura e escrita. A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever, não basta apenas estar alfabetizado, é preciso que o educando também seja letrado.

Letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2009). O termo pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapasse o domínio do sistema alfabético e ortográfico, apenas um aspecto de aprendizagem da língua escrita.

Ao falar em letramento remete-se apenas a instancia escolar, mas as práticas e eventos de letramento ocorrem em contextos diferenciados, tais como, escrever um bilhete para um amigo, consultar a agenda telefônica ou acessar seu banco pelo computador e fazer uma transferência de dinheiro. Todas essas ações são eventos de letramento. Entretanto, muitas pessoas, com pouca escolaridade podem não ser capazes de realizá-las.

Contrariamente ao conceito de analfabetismo existe o conceito de alfabetismo, que é a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas (ROJO, 2009). Nesse sentido, o conceito de alfabetismo é apresentado por Soares (2009, p. 18) como “estado ou qualidade de alfabetizado”. Para a autora, os termos alfabetismo e alfabetizado são termos distintos, enquanto *alfabetizado* nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, o *alfabetismo* ou *letramento* denomina aquele que adquiriu o estado

ou condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. Contudo, é possível perceber que há pessoas mais ou menos letradas, ou em diferentes níveis de alfabetismo. É possível considerar, portanto, que há “múltiplos letramentos” (ROJO, 2009).

Soares (2009) apresenta o conceito de alfabetismo funcional ou letramento funcional, ele pode ser compreendido como uma adaptação a participação adequada na sociedade, visando o sucesso pessoal, o desenvolvimento cognitivo e econômico, a mobilidade social o progresso profissional. Esta é uma versão fraca do conceito de letramento que estaria ligada ao enfoque autônomo e (neo) liberal. A versão forte do conceito requer uma interpretação radical e revolucionária, não pode ser considerado um instrumento neutro, para a autora trata-se de

(...) um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES. 2009, p. 75)

A dimensão social do letramento caracteriza-a como o “modelo ideológico” de letramento em oposição ao “modelo autônomo”. O conceito tem um significado político e ideológico que não podem ser separados. A verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais (STREET, apud SOARES, 2009). Dessa forma, é possível perceber que a compreensão dos conceitos apresentados implica em uma ampliação das possibilidades no processo de alfabetização, contudo, outros saberes também são necessários aos professores alfabetizadores.

Saberes docentes

O desenvolvimento da ação educativa dos professores para alfabetizar implica uma dinâmica, uma mobilização de saberes para atender a demanda identificada no ambiente escolar, tendo na aprendizagem dos alunos, seu objetivo principal. De acordo com a teoria de Tardif (2014), o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o seu trabalho na escola, na sala de aula. Para ele o saber está a serviço do trabalho, estas relações não são estritamente cognitivas, mas, mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar as situações cotidianas. Trata-se de um saber plural e estratégico - estratégicos porque o desenvolvimento qualitativo e quantitativo dos saberes só se dá em função de uma evolução dos recursos educativos dos docentes e dos formadores capazes de assumir dentro dos sistemas de educação, os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constitui a base da cultura intelectual e científica moderna; e plural porque tem como função não apenas a transmissão dos



conhecimentos já construídos, sua prática integra diferentes saberes com os quais os professores mantêm diferentes relações. Para o autor os saberes docentes são formados por um conjunto relativamente coerente de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional são os saberes transmitidos pelas instituições formadoras. Englobam os saberes pedagógicos, os das ciências da educação. Neles é incorporada a formação profissional dos professores, permeada pelo arcabouço ideológico da profissão; bem como algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas para a execução da ação pedagógica.

O Saber disciplinar está relacionado com os saberes de que dispõe a sociedade, integrados na tradição formal em forma de disciplina socializado pelas universidades. Os saberes disciplinares são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

Outro saber mencionado pelo autor é o curricular - este corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar estabelece as categorias e apresenta os saberes por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar.

Por último, o autor apresenta o saber experiencial, baseado no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento produzido em seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Para Tardif (2002) se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Agem em situações concretas e inusitadas do dia a dia: não têm soluções acabadas mas exigem improvisação e habilidade pessoal. Os saberes experienciais não são saberes como os demais são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Corroborando, Gauthier (1998) remete aos saberes relacionados a docência, mobilizados pelos professores no ato educativo, são eles: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica. Para o autor o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998. p. 27).

Gauthier (1998) amplia a categorização de saberes, explicitando o saber disciplinar como saber produzido por pesquisadores e cientistas nas disciplinas científicas a respeito do mundo, são integrados a universidade sob a forma de disciplinas; o saber curricular, caracterizado pelo conhecimento disciplinar reorganizado didaticamente em forma de programa, produzidos por outras pessoas; o saber das ciências da educação - conhecimentos profissionais que informam a respeito das facetas da educação, a institucionalização e a normatização; o saber da tradição

pedagógica, este situa a docência como representação social, trazendo elementos ligados a tradição que, de alguma forma, guia o comportamento do professor; o saber experiencial, relacionado com os hábitos estabelecidos e as experiências, na instância privada, pessoal, como norteadores da prática pedagógica; o saber da ação pedagógica é o saber experiencial a partir do momento em que se torna público, compartilhado e referendado pelas teorias vigentes.

A ação pedagógica requer o questionamento do papel da pedagogia para o professor (PIMENTA, 1999). Para ela, esta área oferece conhecimentos da e para prática e deve dotar o professor de uma análise reflexiva sobre sua ação docente. Nesse sentido ela propõe os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência estão relacionados com as aprendizagens como aluno e a partir da prática docente realizada cotidianamente. Contudo, enfatiza a contribuição da reflexão sobre a própria prática (pesquisador de sua prática). Para ela, esses saberes não estão apenas na dimensão pessoal, mas, também na dimensão social dos saberes.

Os saberes do conhecimento são específicos de cada área sobre o qual o futuro professor deverá conhecer para ensinar, considerando a dimensão crítica desse conhecimento.

Os saberes pedagógicos estão relacionados com a didática e com o saber ensinar (essência da atividade docente). Propõe a valorização da prática docente vista como articulação e mobilização de conhecimentos teóricos e didáticos.

Os saberes relativos à prática docente, apresentados na obra *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa são ampliados (FREIRE, 1996). O autor afirma que ensinar exige rigorosidade metódica, isto significa trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica necessária para “aproximar” os objetos cognoscíveis, a fim de compreender que o conhecimento novo supera o que antes foi novo e se fez velho, e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Como também a pesquisa, que considera o ensinar e o aprender como dois momentos do ciclo gnosiológico, ou seja, o conhecimento já existente que se ensina e se aprende e a produção do conhecimento ainda não existente.

Para Freire (1992), a relação com o saber deve ser alicerçada no que há de mais sublime no ser humano, ou seja, o amor e a confiança, na qual o diálogo nunca está aprontado, é sempre um caminho por onde os homens e as mulheres tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo, tanto da natureza, como da cultura. Nesse sentido, aprender é apropriar-se, por uma atividade intelectual pessoal, dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

Na visão de Freire (1996), saber respeitar os saberes dos educandos significa partir do estabelecimento da necessária “intimidade” com os saberes curriculares fundamentais, com a atividade dos alunos e com a experiência social, pautados em um posicionamento crítico; o que significa superar a curiosidade ingênua e manter-se curioso a fim de desenvolver a capacidade de

criticizar-se, tornando-se então, curioso epistemologicamente e metodicamente rigoroso na sua aproximação ao objeto, dessa forma, perceber a sua relação com eles. Nesse sentido, torna-se indispensável a rigorosa formação ética ao lado sempre da estética, pois, decência e boniteza são elementos complementares.

O autor apresenta a corporeificação das palavras pelo exemplo como um importante saber, neste caso, o professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, aproxima-se do fazer certo (FREIRE, 1996), considerando o risco, na aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, compreendendo que pensar certo implica disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico, pois o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição marca uma presença no tempo e continua novo. A reflexão crítica sobre a prática docente, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, dessa forma, o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, ao qual, falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 1996).

Na ampliação da discussão sobre os saberes docentes Freire (1996) apresenta a importância do reconhecimento e assunção da identidade cultural, pois, assumir-se como sujeito capaz de reconhecer-se como objeto promove assunção de si, ou seja, assumir-se como um ser social e histórico, como um ser pensante, comunicante, transformador e criador, o que não significa a exclusão dos outros. O autor salienta também a consciência do “inacabamento” do ser ou sua inconclusão. Freire (1996) afirma que onde há vida, há inacabamento, mas só entre mulheres e homens este elemento se tornou consciente; contudo, aborda o reconhecimento de ser condicionado, sem estabelecer contradição entre a consciência do inacabamento e a inserção no movimento de busca. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo, necessariamente significa estar com o mundo e com os outros.

São muitos e diversos os saberes dos professores, ou os saberes necessários à prática docente. Alguns estão relacionados com a institucionalização da profissão docente, outros atrelados a uma condição de ser social e político do professor, no entanto, não se pode perder de vista, que o conhecimento da matéria, do currículo e dos conhecimentos específicos da alfabetização, são essenciais à prática docente alfabetizadora.

Prática pedagógica

Diante das transformações sociais nas quais as informações e as descobertas ocorrem de forma veloz, o processo de desenvolvimento da escola passa a ser considerado como um dos mais importantes elementos a serem discutidos, pois, no ambiente educativo que são socializadas as

diversas teorias relativas á cultura e a sociedade. Nesse sentido, a pesquisa educacional assume um lugar importante na busca de concepções e alternativas para uma nova prática educacional, de forma a envolver os atores que conduzem o ambiente escolar, transformando a prática educativa na motivação dessas transformações.

A prática pedagógica pode ser considerada como o trabalho de repassar, ou transmitir, saberes específicos, ou, ainda, um processo que está intrinsecamente ligado à teoria e à prática da docência.

Na realidade, acredita-se que a caracterização da prática pedagógica, está fortemente alicerçada nos paradigmas que a sociedade vai construindo ao longo da história. Essencialmente, segundo Behrens (1999) a preocupação está centrada na proposição de uma prática pedagógica inovadora, que busca os diversos instrumentos, inclusive os tecnológicos como fundamentais para o processo pedagógico, contudo, para tornar os alunos críticos, reflexivos e investigadores contínuos em suas áreas de atuação, a reflexão do professor é o elemento necessário para o fato que o uso da tecnologia, por si só, não caracteriza uma prática inovadora.

Nesse sentido, a reflexão sobre a caminhada histórica na educação permite dividir, para fins didáticos, os paradigmas que influenciaram a prática pedagógica dos professores em dois blocos: os paradigmas conservadores e os paradigmas inovadores. Os conservadores são caracterizados por uma prática pedagógica que se preocupa com a reprodução do conhecimento, fortemente influenciada pelo paradigma da ciência newtoniana-cartesiana, nesta perspectiva, a ação docente apresenta-se fragmentada e assentada na memorização, na cópia e na reprodução.

Com os avanços tecnológicos e científicos, diversas mudanças foram provocadas na sociedade, elas estão relacionadas com o aumento da velocidade e volume de informações que são produzidos, além da facilidade de acesso a elas, tornaram os paradigmas conservadores e obsoletos. Nesse movimento de mudança, o professor passa a ter um papel fundamental de articulador e mediador entre o conhecimento elaborado e o conhecimento a ser produzido (BEHRENS, 1999). “O professor torna-se uma figura significativa quando percebe que é o orquestrador do processo educativo e que precisa propiciar um ambiente que instrumentalize o aluno para a sua emancipação social.” (BEHRENS, 2011. p. 83). A prática pedagógica no paradigma inovador caracteriza o aluno como sujeito que precisa ser instigado a avançar de forma autônoma, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar iniciativa, a participar com responsabilidade, isto é, aprender a aprender (BEHRENS, 2011).

Conforme Gimeno Sacristán (1999), o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno, nesse sentido, a intenção e ação de transformar a realidade ao ampliar a aprendizagem dos alunos, presentes na prática, conferem a essa atividade humana a relação teoria e prática para a transformação da natureza e da sociedade, ou seja, a práxis. (PIMENTA, 2002).

O estabelecimento da prática docente implica a apreensão da realidade, isto é, aprender para construir e reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996). O autor acrescenta a alegria e a esperança, como uma espécie de ímpeto natural possível e necessário à ação de ensinar, nesse sentido, a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica, sem ela, não haveria História, apenas determinismo, só há história onde existe tempo problematizado.

A prática docente exige a convicção de que a mudança é possível, pois, segundo Freire (1996), o mundo não está pronto e acabado, se constitui a partir da interação dos sujeitos, considerando a subjetividade curiosa, inteligente e interferidora na objetividade. Nesse sentido, o autor traz como saber a curiosidade, considerando-a um elemento que move o indivíduo e o insere na busca pelo conhecimento. A prática pedagógica exige também segurança, competência profissional e generosidade, isto significa que, não basta estar cientificamente preparados; a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor, à competência profissional associa-se a outra qualidade indispensável, a generosidade e comprometimento, tendo como preocupação central procurar a aproximação cada vez maior entre o que se diz e o que se faz, entre o que se parece e o que realmente se está sendo.

Para desenvolver a prática docente no processo de alfabetização é necessário o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, contudo, esses conhecimentos só podem ser considerados instrumentos se articulados, significativamente, aos processos de reflexão, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em “(...) esquemas de pensamento mais genéricos activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.” (GÓMEZ, 1997. p. 103)

A prática pedagógica exige que, para atuar no cotidiano da sala de aula, se pense sobre a ação realizada, se o que é ensinado é de fato aprendido pelos alunos. Schon (1997) chama a este componente do pensamento prático, de reflexão-na-ação. Quando o professor apresenta flexibilidade para buscar conhecer o cenário complexo das interações da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem. No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem. Nessa relação se aprende, enquanto ensina. Aprende-se o conteúdo pedagógico, ao refletir como as crianças aprendem o conteúdo da alfabetização. Pode-se pensar que a ausência dessa reflexão é uma das causas dos danos detectados no processo de aprendizagem das crianças.

A prática pedagógica também precisa considerar a forma como os conhecimentos das crianças são construídos a partir das experiências do mundo no qual ela interage, na ação e na fala com adultos e com outras crianças. Por isso, é tão importante multiplicar no período da aula as oportunidades para que as crianças expressem oralmente sobre suas vivências com a família, nas relações com a vizinhança, etc. Os atos da vida cotidiana constituem o pano de fundo de muitos escritos escolares. Nesse sentido,

é importante familiarizá-las com os mundos de palavras, canções e contos que frequentemente venham acompanhados de música e de imagens. (CHARTIER, 1996).

A presença do professor como adulto mais experiente dar lugar ao que Schon (1997) conceitua de *practicum*, que é um mundo virtual que representa o mundo da prática.

Num *practicum* reflexivo, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos. (...) O desempenho do aluno transmite informações muito mais fiável do que as suas próprias palavras. Do mesmo modo um tutor pode demonstrar através do seu desempenho e convidar os alunos a imitá-lo. (SCHON, 1997. p. 89)

Contudo, a imitação não é aceita como um elemento da aprendizagem. Entretanto, muita da aprendizagem de novas competências depende da imitação. A recusa deste elemento é vista como se ele fosse colocado em segundo plano; assim, a imitação ocorre de forma reflexiva. “De facto a imitação é mais do que uma mímica mecânica; é uma forma de actividade criativa.” (SCHON, 1997. p. 90)

No desenvolvimento de uma prática reflexiva, isto é, uma prática que envolva a interação entre o professor e os alunos, é importante considerar três dimensões da reflexão para a realização das intervenções na prática educativa (SCHON, 1997). Nessa perspectiva, as ações dos professores se direcionam para a conquista da matéria pelo aluno, esta, necessariamente, se remete a interação interpessoal entre o professor e o aluno, contudo, a dimensão burocrática da prática, torna-se imperativa, por considerar a escola como uma instituição de educação. Nesse sentido, o estímulo ao estudo e ao trabalho coletivo envolvendo todos os atores do contexto educativo produz um tipo novo de experiência educacional.

PERCURSO METODOLÓGICO

O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, produzindo dados que não serão abordados por aqueles de uma forma neutra. Desse modo, trabalhar com metodologias e fontes dessa natureza é lidar com a subjetividade, ou seja, com as paixões, as emoções, as frustrações, os esquecimentos, com ditos e não ditos.

Compreendemos que falar de si pressupõe “um caminhar para si” (Josso, 2002), que se articula aos campos de conhecimento e às ações diante das diversas buscas pelo sujeito expressas nas narrativas de si. Ao narrar sobre a própria vida, o sujeito conta para si suas experiências e aprendizagens. No relato de si mesmo sobre seus conhecimentos construídos, sobre as suas experiências formadoras como também da prática exercidas, demonstram as marcas da vida e

da profissão através das quais foi aprendendo, ensinando, compartilhando e se transformando, assim, imprimem as reflexões do vivido e a interação entre o eu pessoal e o eu profissional.

Nesta investigação nos interessamos, portanto, pelo processo; não simplesmente pelo resultado, preocupávamos com as informações coletadas e sua relação com as categorias estudadas, se essas eram realmente tão fortes ao ponto de explicar o fenômeno ou se a empiria estava além do que estávamos propondo, além disso, a análise e a reflexão constituíram elementos preponderantes durante toda a pesquisa, bem como a preocupação constante com os significados, com os sentidos de cada narrativa, gestos, interpretações do sujeito.

Na fase exploratória da presente pesquisa foi elaborado um questionário a ser respondido pelos diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos de vinte escolas que tinham matriculados alunos na alfabetização. Responderam ao questionário nove diretores, duas vice-diretoras e sete coordenadoras pedagógicas.

Também participou da etapa exploratória, a equipe de orientadoras de estudos vinculada ao programa de formação em alfabetização, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Pacto-BA, pois, estas educadoras, enquanto formadoras, ministram o curso de formação, avaliam a frequência e participação destes nos encontros formativos, acompanham a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas (a partir de visitas às escolas), mantém registro de atividades dos professores alfabetizadores junto aos educandos e apresentam relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores das turmas do 1º, 2º, 3º ano e turmas multisseriadas com alunos do 1º ao 3º ano. A equipe de formadores é composta por doze orientadores de estudos, no entanto, responderam ao questionário apenas seis orientadoras, aquelas que, em seu grupo de cursistas tinham professores/as das escolas selecionadas.

Responderam ao questionário, vinte e quatro pessoas, sendo seis orientadoras de estudos, nove diretores, duas vice-diretoras e sete coordenadoras pedagógicas. Como resultado da fase exploratória, identificamos as professoras alfabetizadoras mais apontadas pelos citados profissionais que mais executam as práticas alfabetizadoras para o sucesso do processo alfabetizador dos alunos e alunas, assim foi formado um grupo focal com cinco professoras alfabetizadoras.

Esta pesquisa, enquanto parte de um programa de mestrado profissional, pretendeu desenvolver algumas contribuições para maior entendimento da temática estudada, nesse sentido, as características do grupo focal como instrumento de coleta de dados proporcionou contribuir para o debate, análises e reflexão sobre as questões relacionadas com o objetivo principal, os saberes mobilizados na prática alfabetizadora.

Os encontros para a coleta de dados proporcionaram discussões sobre os saberes linguísticos inerentes ao processo de alfabetização, bem como a importância desses saberes para

estabelecer a reflexão sobre as etapas e avanços do nível de leitura e escrita no processo de aprendizagem das crianças. As reflexões sobre a experiência mobilizaram o grupo a pensar sobre as suas experiências relacionadas com a alfabetização e o letramento, assim puderam se situar nas práticas que realizam. Por fim, discutir sobre as trajetórias de formação, tanto inicial, como continuada e em serviço, e o quanto possibilitam a ampliação dos saberes docentes, sobretudo, os saberes alfabetizadores. Segue abaixo o quadro com a descrição da proposta de reflexão/discussão.

Quadro 01: Contribuições ao processo formativo das professoras alfabetizadora

CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO FORMATIVO	
PESQUISA	PROCESSO FORMATIVO
Identificar os saberes linguísticos relativos ao sistema de escrita alfabética.	Promover reflexões acerca do saberes linguísticos no processo de alfabetização; fornecimento de subsídios para o estabelecimento das intervenções junto à criança para o avanço do nível de leitura e escrita; utilização do diagnóstico dos níveis de leitura e escrita.
Discutir as razões que mobilizam a busca individual pela aquisição dos saberes para a prática docente alfabetizadora.	Debater sobre a importância do posicionamento crítico frente à alfabetização.
Refletir sobre a influência da experiência na construção de saberes para a prática docente alfabetizadora.	Promover análises de experiências como a aquisição do sistema de escrita alfabética; reflexões sobre o letramento, considerando o trabalho com os gêneros textuais.
Analisar as trajetórias de formação docentes sobre as práticas pedagógicas em alfabetização.	Promover reflexões acerca dos processos de formação para a alfabetização; discussão sobre os currículos dos cursos de graduação; promover análises sobre a formação em serviço e a formação continuada.

Os Saberes Mobilizadores das Professoras Alfabetizadoras

Os dados analisados nesta pesquisa revelaram importantes aspectos sobre a experiência das professoras, para além de um saber experiencial, que muitas vezes indica um comportamento em forma de regra desenvolvido por força do hábito (TARDIF, 2014). As docentes demonstraram de forma recorrente o quanto a experiência é a própria ação formativa. Ao falarem dos seus saberes e os descreverem a partir das práticas experienciadas.

As professoras se tornaram professoras devido à lógica da integração e da estratégia (DUBET, 1994). As experiências formativas iniciam na convivência com professoras, enquanto alunas, em sua escolarização ou na família, estando sob a influência de processos de interiorização de normas e valores institucionalizados, na convivência com parentes que também são professoras. Ou devido à lógica da estratégia, o que define sua inserção no Magistério por considerar esta área profissional mais favorável à inserção, enquanto profissionais.

Na fase inicial da carreira seus saberes são em parte, norteados pelos saberes pré-profissionais (TARDIF, 2014), aqueles que se aprende de forma intuitiva, na observação enquanto aluno, são construídos no contato com outras professoras. Mas com o decorrer percebem que este saber não é suficiente para o exercício da docência, pois, o cotidiano apresenta diversas problemáticas, sejam elas, disciplinares, curriculares e pedagógicas.

As professoras percebem que as demandas exigem delas uma permanente formação, não apenas acadêmica, pois, elas afirmam que a o curso de nível superior não marcou de forma determinante sua formação. Para elas o curso de Pedagogia as aproximou de conhecimentos teóricos, contudo, apresentou poucas respostas às demandas da prática, localizadas no cotidiano da sala de aula, na relação com a aprendizagem de seus alunos, bem como, com os conhecimentos específicos da alfabetização.

Contudo, é possível perceber as marcas dessa formação em suas práticas: na compreensão que tem sobre a escola, sobre o que consideram importantes quanto aos conteúdos a serem ensinados aos alunos, a fim de alfabetizá-los, da relação com a gestão escolar, do planejamento, etc. Trata-se de um formar-se cotidianamente, nos diálogos estabelecidos com seus pares, na relação com outros atores da instituição educativa, nos momentos de reflexão.

Há uma preocupação por parte das professoras com relação aos saberes da alfabetização. Entre os saberes assinalados por elas estão: saber que para alfabetizar é necessário ter compromisso social, pois, para além de ensinar letras palavras e frases, para muitos alunos a sala de aula é o único espaço provocador para a alfabetização tendo a professora como única mediadora desse processo.

As professoras demonstram que é preciso saber que a alfabetização proporciona a autonomia dos sujeitos, ao possibilitar acesso ao mundo codificado pela escrita, portanto, ensinar o sistema

de escrita alfabética, é instruir, é muni-lo de ferramentas para ampliar suas possibilidades de inserção na cultura escrita e na participação social. Os dados demonstram através dos relatos seus saberes relacionados com os conhecimentos linguísticos, a utilização do texto e as situações de escrita. Entretanto, esses conhecimentos precisam estar acompanhados do saber desenvolver estratégias para diagnosticar o conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética dos alunos (MORAIS, 2012) e estabelecer as intervenções em momento de escrita. Para as docentes, fica claro que ensinar a ler e escrever letras, sílabas e palavras e é o objetivo principal.

No entanto, identificamos uma hierarquização de saber, o ensinar a ler e escrever está presente em todas as narrativas. Existe intensa preocupação com a adoção de estratégias para ensinar as letras, os sons das letras, as sílabas e as palavras, contudo, seus dizeres demonstram um distanciamento das crianças com o texto enquanto instrumento de comunicação e passível de interpretação, demonstram também que são frágeis suas práticas no que se refere aos diversos tipos e gêneros textuais. Falta intencionalidade no trabalho em relação ao letramento, isto é, no trabalho com práticas sociais de escrita.

As professoras falam sobre suas práticas sem mencionar o respaldo por algum método específico de alfabetização, ou fazem uso não intencional de métodos e perspectivas diversas para alfabetizar. Seus fazeres em sala de aula estão atrelados à própria intuição e baseados em saberes advindos das experiências formativas ao longo de suas trajetórias, elas trabalham visando à continuidade daquilo que dá certo. Isto reflete certa ausência de apropriação dos saberes teóricos e uma supervalorização do saber prático.

Os saberes das professoras alfabetizadoras, revelado através dos dados, estão fundamentalmente embasados pelo que sabem e aprendem na prática, embora tenham um percurso na formação acadêmica, pois, é a prática que possibilita situações e experiências as quais formam seus saberes.

Nessa perspectiva, a competência profissional se estabelece a partir do conhecimento de como ocorrem as práticas bem sucedidas. Essas professoras apontam as pistas para propor práticas alternativas que, na visão delas e de outras pessoas da escola, dão certo na alfabetização de criança, tais como, o envolvimento da equipe escolar com a alfabetização, a participação ativa e efetiva da coordenação da escola no planejamento das práticas alfabetizadoras, a promoção de eventos de letramento em situações fora da sala de aula, a consideração, pela gestão da escola, da alfabetização em situação de interação entre as crianças, entre as crianças e os adultos da escola e entre as crianças e as situações sistematicamente contextualizadas, o que implica compreender que, nem sempre, ordem na sala é sinônimo de aprendizagem, dentre outras questões.

É importante mencionar a elaboração de políticas e programas de formação contínua/permanente que pouco tem se valido das vozes dos professores. Também se denota uma fragilidade preocupante na prática associativa das professoras, desprovidas do trabalho coletivo, e a falta de

articulação da coletividade profissional como possibilidade de construção de novos caminhos, não só da profissão docente, como da escola.

Nossa posição implicou considerar as subjetividades, as potencialidades e a autoria das professoras na produção de saberes e reconhecer que as experiências no contexto escolar podem ser produtoras de saberes. Ora, é no estar cotidianamente em sala de aula, nas reuniões pedagógicas, nas conversas entre colegas que os saberes são refletidos e reorganizados. Contudo, as professoras demonstram a falta de articulação da equipe escolar como um todo, o que compromete a aprendizagem tanto dos alunos como dos professores. As docentes afirmam serem as únicas responsáveis pela alfabetização das crianças. Elas se sentem sozinhas, pois não encontram respaldo da equipe gestora na promoção de situações de ensino e aprendizagem que necessitam ultrapassar as paredes da sua sala de aula, e se deparam com a solidão no ato de alfabetizar. Para elas a escola não é alfabetizadora, pois condiciona a função de alfabetizar apenas à professora que, ao invés de autonomia, encontra-se em situação de vulnerabilidade.

O isolamento apresentado pelas professoras no que diz respeito aos aspectos metodológicos da ação docente considerando a participação da equipe da escola torna-se ponto de reflexão, pois, a ação realizada em determinada sala pode repercutir em outras e as ações realizadas em outros ambientes escolares ampliam a aprendizagem dos alunos.

A escola pouco atende às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva, onde todos os profissionais possam discutir e participar ativamente da construção do projeto pedagógico da instituição com a incorporação de suas ideias, saberes, conhecimentos e representações.

As docentes apresentam a percepção de que a escola poderia ser um *locus* privilegiado às suas experiências formativas e ao desenvolvimento profissional, pois a demanda atual exige um movimento de mudança/ inovação quanto ao seu papel, seja ela, a de uma instituição organizacional aprendente, entendida como um terreno fértil à qualificação, tanto daqueles que nela estudam, como daqueles que nela ensinam.

A experiência formativa no ambiente escolar pressupõe ampliar a discussão e a reflexão, o que implica necessariamente colocar em pauta as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas, as condições de trabalho, de profissionalização de professores, a identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional. Se a escola e seus agentes não estiverem articulados, poucos saberes serão produzidos e mobilizados nas práticas docentes.

Essas experiências coletivas também são fontes de construção dos seus saberes, pois as relações que os professores estabelecem, cotidianamente, em sua sala de aula, com outros professores, nas trocas de experiências em reuniões, não só na própria escola como também em cursos, palestras, congressos, ou na interação entre professores mais experientes e professores mais jovens, são exemplos de experiências que ao longo da sua vida cotidiana e profissional vão

delineando o processo de cada professora. Pois, o saber da experiência na docência é parte da sua atividade docente, assim as professoras assumem um papel autoformativo à medida que estas se compreendem como sujeitos reflexivos de sua própria prática pedagógica.

Esta compreensão leva-nos a perceber que as professoras, estão além da visão de executores de programas e currículos, ou simplesmente de fornecedoras de problemas de pesquisa aos intelectuais pesquisadores, ou seja, simples objetos de pesquisa para outros. Elas também são produtoras de conhecimento e saberes válidos e coerentes com a realidade educativa.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a aquisição da leitura e da escrita, e domínio de seus usos sociais, possibilitam ao indivíduo vivenciar de forma ampla os processos sociais e cidadãos. Nesta perspectiva, esse domínio amplia horizontes, proporcionando, sobretudo o acesso à informação e à produção do conhecimento. Contudo, garantir essa aquisição, muitos saberes são necessários à prática docente. Estes estão relacionados com a institucionalização da profissão docente, alguns atrelados a uma condição de ser social e político do professor, outros ao conhecimento da matéria, do currículo e da alfabetização, assim, todos são essenciais à prática docente alfabetizadora.

No entanto, a prática pedagógica exige que o professor assuma uma postura reflexiva, ou seja, responsabilizar-se pelas ações em sala de aula e interferir significativamente na construção do conhecimento do aluno, bem como, buscar a ação transformadora da realidade a fim de ampliar a aprendizagem dos alunos. Estes elementos presentes na prática conferem a essa prática, enquanto atividade humana, na relação entre teoria e prática para o poder de transformação da natureza e a sociedade.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: 5. ed. Vozes, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/167/166> Acessado em: 14/01/2014.



CHARTIER, Anne Marie. CLESSE, Christiane. HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRO, E. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: CASTORINA, J. **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate.** 6ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

GAUTHIER, Clermont (et. al), Tradução Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor, a formação do professor como profissional reflexivo.** In: Os professores e sua formação. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** SP: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, pp. 15-34, 1999.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHON, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: Os professores e sua formação. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.