

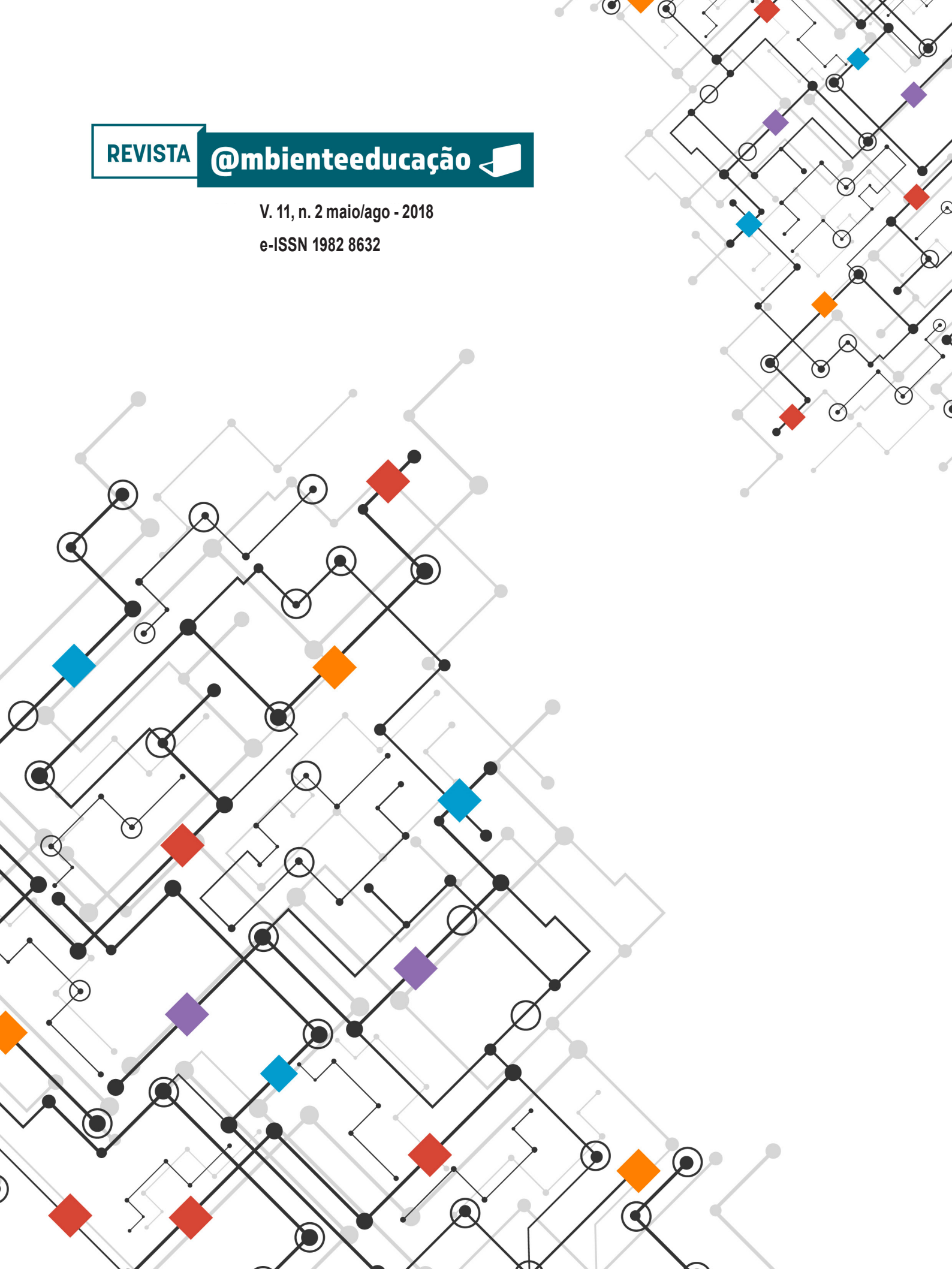
REVISTA

@mbienteeducação



V. 11, n. 2 maio/ago - 2018

e-ISSN 1982 8632



Revista @mbienteeducação. São Paulo:
Universidade Cidade de São Paulo, 2008.
v.11, n.2, maio/ago/2018
Quadrimestral
e-ISSN 1982-8632
1. Educação.

CDD 370

REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DAS RELAÇÕES FORMATIVAS EM DIFERENTES ESPAÇOS

Neste número apresenta-se artigos de fluxo contínuo. Antes, porém, de iniciar a apresentação dos artigos convém ressaltar que os artigos tangenciam as preocupações dos autores com questões educacionais, de conceito de qualidade da educação, de formação de professores, da plataforma digital no Youtube e a relação criança e adulto, que instigam uma reflexão, passando, de alguma forma, pelas questões que se referem à relações entre os sujeitos, principalmente, daqueles que estão convivendo no espaço escolar e na universidade.

As autoras Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, Márcia Aparecida Jacomini e Isabel Melero Bello, apresentam no artigo: “Qualidade da Educação na produção da Pós-Graduação Brasileira no Período 2000-2010”, o resultado de pesquisa sobre como a temática da qualidade da educação tem sido tratada em teses e dissertações. Ele faz parte de pesquisa mais ampla de revisão de literatura, com base na produção discente da pós-graduação em políticas educacionais no período 2000-2010. Foram analisados 46 resumos de teses e dissertações que discutem a qualidade do ensino/da educação a fim de compreender como a questão da qualidade vem sendo definida e tratada nas produções acadêmicas na área de políticas educacionais. Observou-se que a temática da qualidade da educação vem sendo tratada sob diferentes aspectos, com prevalência de estudos sobre a escola de educação básica. Em sua maioria, os trabalhos analisados reafirmam a necessidade de a qualidade da educação ser considerada como parte inerente ao direito à educação e estar vinculada à formação para a cidadania e aos direitos sociais.

Os autores Bárbara Moreira Xavier, Beatriz Carvalho, Inês Mateus, Maria Catarina Luis Guerreiro e Sidclay Bezerra de Souza no artigo: “Quais os comentários negativos e estratégias de enfrentamento mais comuns e eficazes na plataforma digital Youtube?”, apresentam um estudo que tem como objetivo compreender qual a tipologia de comentário negativo mais comum nos comentários referentes a vídeos postados na plataforma YouTube, bem como as tipologias de estratégias de enfrentamento utilizadas pelos autores dos vídeos integrantes nesta plataforma. A investigação analisa quatro vídeos identificados como “vídeos virais” inseridos na plataforma, em concordância com quatro testemunhos individuais de YouTubers autores de vídeos referentes à temática do cyberbullying nesta mesma plataforma. É ainda tido como participante o testemunho de um YouTuber sobre a sua experiência com o cyberbullying por meio de uma entrevista. Os resultados demonstram que os comentários mais comuns nos vídeos virais analisados, são referentes à categoria de “Atributos Físicos” e a estratégia de enfrentamento que os YouTubers indicam utilizar com maior frequência é “Fazer frente ao sucedido”. Os resultados podem indicar que a incidência nos comentários quanto aos “Atributos físicos” tem relação com a exposição da imagem do indivíduo publicamente, sendo as estratégias aplicadas a um nível mais indireto devido ao distanciamento pessoal que ocorre na rede online.

As autoras Regina Magna Bonifácio de Araújo, Célia Maria Fernandes Nunes e Nilzilene Imaculada Lucindo apresentam no artigo: “Um estudo com Egressos do Curso de Pedagogia: Avaliando a Formação Inicial”, um recorte da pesquisa que teve como objetivo investigar a função profissional que os egressos do curso de Pedagogia, formados após a Resolução CNE/CP nº 1/2006, estão exercendo. Este texto avalia a formação oferecida no curso de Pedagogia da UFOP sob a ótica de seus egressos. A pesquisa de abordagem qualitativa fez uso da análise documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo que utilizou um questionário on-line em 145 egressos

formados entre 2012 e 2015. Com base nas respostas de 70 egressos identificamos que esse grupo se constitui, em sua maioria, por mulheres, naturais da região onde a IES está inserida, de cor branca e parda, solteiras. Em geral avaliam bem o curso nos quesitos projeto pedagógico, matriz curricular, estrutura física, apontando como ótimo o corpo docente. Os participantes reconheceram que a formação adquirida nas atividades de pesquisa e extensão foi significativa para a entrada no mercado de trabalho.

Maria Aparecida Guedes Monção, “Cenas do cotidiano de um Centro de Educação Infantil: em foco a relação entre adultos e crianças”. Neste artigo a autora discute a relação entre adultos e crianças nas instituições de educação infantil. Considera-se que a constituição de práticas dialógicas entre docentes e as crianças é um pressuposto central para a efetivação de uma pedagogia da infância. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso de cunho etnográfico, em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede municipal de São Paulo, que atende crianças de zero a quatro anos. Os procedimentos conjugaram a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental. O propósito do presente artigo é a apresentar a análise de uma das categorias da pesquisa, relacionada as relações estabelecidas entre as professoras e as crianças no contexto do CEI pesquisado. Os principais autores utilizados foram Janusz Korczak e Jean Piaget. Os resultados do estudo, evidenciam, um contexto educacional complexo, envolto em práticas autoritárias e pouco atentas às crianças e a suas necessidades em que o castigo e as repreensões são utilizados como forma de educar as crianças pequenas e os bebês.

Deseja-se uma boa leitura! Espera-se que a leitura dos artigos aqui apresentados possam contribuir para estudos futuros.

Margaréte May Berkenbrock-Rosito

Editora

SUMÁRIO/CONTENTS

Reflexões sobre a qualidade das relações formativas em diferentes espaços	207
Qualidade da educação na produção da pós-graduação brasileira no período 2000-2010 <i>Calidad de la educación en la producción de la post-graduación brasileña en el período 2000-2010</i> <i>Quality of the education in the production of brazilian postgraduate in the period 2000-2010</i>	
Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, Isabel Meler Bello, Marcia Aparecida Jacomini.....	210
Quais os comentários negativos e estratégias de enfrentamento mais comuns e eficazes na plataforma digital youtube ? <i>¿Qué los comentarios negativos y estrategias de enfrentamiento más comunes y eficaces en la plataforma digital youtube?</i> <i>What most common and effective negative comments and coaching strategies on the digital youtube platform?</i>	
Bárbara Moreira Xavier, Beatriz Carvalho, Inês Mateus, Maria Catarina Luis Guerreiro, Sidclay Bezerra de Souza	227
Um estudo com egressos do curso de pedagogia: avaliando a formação inicial <i>Un estudio con egresos del curso de pedagogía: evaluando la formación inicial</i> <i>A study with egresses of the pedagogy course: evaluating initial training</i>	
Regina Magna Bonifácio de Araújo, Célia Maria Fernandes Nunes, Nilzilene Imaculada Lucindo.....	240
Cenas do cotidiano de um Centro de Educação Infantil: em foco a relação entre adultos e crianças <i>Cenas del cotidiano de un Centro de Educación Infantil: en foco la relación entre adultos y niños</i> <i>Scenes from the daily life of a Center for Early Childhood Education: focusing on the relationship between adults and children</i>	
Maria Aparecida Guedes Monção	259
Instruções aos autores.....	277

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO 2000-2010

MARIETA GOUVÊA DE OLIVEIRA PENNA¹

marieta.penna@yahoo.com.br

MÁRCIA APARECIDA JACOMINI²

marciajacomini@uol.com.br

ISABEL MELERO BELLO³

isabel_bello@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo apresenta resultado de pesquisa sobre como a temática da qualidade da educação tem sido tratada em teses e dissertações. Ele faz parte de pesquisa mais ampla de revisão de literatura, com base na produção discente da pós-graduação em políticas educacionais no período 2000-2010. Foram analisados 46 resumos de teses e dissertações que discutem a qualidade do ensino/da educação a fim de compreender como a questão da qualidade vem sendo definida e tratada nas produções acadêmicas na área de políticas educacionais. Observou-se que a temática da qualidade da educação vem sendo tratada sob diferentes aspectos, com prevalência de estudos sobre a escola de educação básica. Em sua maioria, os trabalhos analisados reafirmam a necessidade de a qualidade da educação ser considerada como parte inerente ao direito à educação e estar vinculada à formação para a cidadania e aos direitos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO. POLÍTICAS EDUCACIONAIS. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO. EDUCAÇÃO BÁSICA.

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE LA POST-GRADUACIÓN BRASILEÑA EN EL PERÍODO 2000-2010

RESUMEN

El artículo presenta resultados de investigación sobre cómo la temática de la calidad de la educación ha sido tratada en las tesis y disertaciones. Es parte de una investigación más amplia de revisión de literatura, basada en la producción de los discentes del postgrado que estudiaron las políticas educativas en el período 2000-2010. Se analizaron 46 resúmenes de tesis y disertaciones

1 Universidade Federal de São Paulo/Unifesp.

2 Universidade Federal de São Paulo/Unifesp.

3 Universidade Federal de São Paulo/Unifesp.

que discuten la calidad de la enseñanza / de la educación a fin de comprender cómo la cuestión de la calidad viene siendo definida y tratada en las producciones académicas en el área de políticas educativas. Se observó que la temática de la calidad de la educación viene siendo tratada bajo diferentes aspectos, prevaleciendo estudios sobre la escuela de educación básica. En su mayoría, los trabajos analizados reafirman la necesidad de que la calidad de la educación sea considerada como parte inherente al derecho a la educación y esté vinculada a la formación para la ciudadanía y los derechos sociales.

PALABRAS CLAVE: CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. POLÍTICAS EDUCATIVAS. PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. EDUCACIÓN BÁSICA.

QUALITY OF THE EDUCATION IN THE PRODUCTION OF BRAZILIAN POSTGRADUATE IN THE PERIOD 2000-2010

ABSTRACT

This article presents the result of a research on how the theme of the quality of the education has been treated in theses and dissertations. It is a part of a broader studies review research, based on postgraduate student production in educational policies in the period 2000-2010. We analyzed 46 abstracts of theses and dissertations, which discuss the teaching quality and education in order to understand how the question of quality has been defined and addressed in academic productions in the area of the educational policies. It was observed that the thematic of the quality of education has been treated under different aspects, with prevalence of studies on the school of basic education. For the most part, the papers analyzed reaffirm the need for the quality of education to be considered as an inherent part of the right to education and to be linked to formation for the citizenship and social rights

KEYWORDS: QUALITY OF THE EDUCATION. EDUCATIONAL POLICIES. PRODUCTION OF KNOWLEDGE. BASIC EDUCATION.

INTRODUÇÃO

Até os anos de 1980 no Brasil, a ideia de ampliação do acesso à educação vinha ancorada numa concepção de qualidade que entendia o direito à educação como acesso, permanência e apropriação de conhecimentos socialmente construídos para toda população. A democratização do acesso ocorreu, o ensino fundamental foi quase universalizado na década de 1990 e nos anos de 2000 iniciou-se a ampliação da obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos, conforme Emenda Constitucional n. 59/2009 (EC) (BRASIL, 2009), entretantes a qualidade da escola básica que se pressupunha existir não se manteve ou nunca existiu tal como idealizada.

Juntamente à ampliação do direito à educação, a Constituição de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) (BRASIL, 1996) estabeleceram a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado. A LDB/96 ao especificar o dever do Estado na oferta educacional indica, no inciso IX, do art. 4º, que os padrões mínimos de qualidade devem ser “definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino

aprendizagem”.

No cenário internacional, a partir dos anos de 1990, organismos multilaterais divulgaram uma concepção de qualidade da educação vinculada à medição do rendimento dos estudantes, do que decorreu a necessidade de instauração de programas de avaliação de resultados educacionais, num contexto neoliberal de enxugamento das funções do Estado e de compreensão da educação como impulsionadora dos processos econômicos e sociais (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Assim, a questão da qualidade da educação ganhou centralidade no debate educacional, mas com um foco distinto das décadas anteriores. A ampliação do acesso sem a necessária contrapartida de recursos produziu certo estrangulamento dos sistemas de ensino, no que se refere às condições de infraestrutura e de valorização docente, com repercussões importantes na organização e atuação da escola. As avaliações em larga escala⁴ que datam da década de 1990 forneceram material que subsidiou a denúncia sobre a baixa qualidade da educação básica nos discursos acadêmico, midiático e político. Resguardados os limites dessas avaliações na indicação da qualidade da educação escolar, construiu-se uma hegemonia em torno da ideia de que não temos uma educação de boa qualidade.

Nesse contexto, é necessário promover uma discussão a fim de se chegar a consensos sobre o que se entende por qualidade da educação e, para tanto, a pesquisa acadêmica tem papel fundamental.

A partir desse cenário, apresenta-se aqui resultado de pesquisa sobre a produção acadêmica em teses e dissertações vinculada a essa temática. Este artigo foi produzido com base nos dados de pesquisa mais ampla⁵, especificamente aqueles referentes ao eixo 3 – “Qualidade da educação”. Trata-se de estudo de revisão que mapeia, conforme Vosgerou e Romanowski (2014), mais precisamente revisão de literatura. Trabalhou-se com teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação, com nota igual ou superior a cinco na avaliação do triênio de 2010, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes). A coleta dos trabalhos foi realizada no ano de 2012 no Banco de Teses da Capes. Foram selecionadas 1.283⁶ teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2010 nas seguintes universidades⁷: PUC/RJ, UERJ, UFMG, PUC/RS, UFF, UFSCAR, UNISINOS, USP, PUC/SP, UFES, UFG, UFPR, UFU, UNESP/MAR, UNICAMP, UNIMEP, UFPEL, UFRG, UFRN.

A busca foi realizada com base num conjunto de palavras chaves tendo em vista diferentes subtemas relacionados à produção em políticas educacionais. Após coleta, os trabalhos foram classificados em nove eixos, a saber: **Eixo 1** – Planejamento e gestão; **Eixo 2** - Avaliação; **Eixo 3** - Qualidade; **Eixo 4** - Estado e reformas educacionais; **Eixo 5** - Políticas de formação de professor e carreira docente; **Eixo 6** - Financiamento; **Eixo 7** - Abordagens teórico-metodológicas; **Eixo 8**

4 Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional de Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil), Avaliação Nacional da Avaliação (ANA).

5 A pesquisa foi financiada pela Capes e pelo CNPq

6 Na divulgação dos resultados parciais da pesquisa foi informado o total de 1.305 trabalhos coletados. Todavia, durante revisão final, observou-se que 22 trabalhos não haviam sido defendidos em programas de pós-graduação em educação, o que levou a equipe a corrigir os dados mediante a exclusão dessas produções.

7 Embora 20 universidades e 21 programas de pós-graduação em educação tenham atendido aos critérios da pesquisa, o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP não teve produção sobre políticas educacionais no período estudado.

- Análise de programas e projetos; **Eixo 9** - Políticas inclusivas.

Do Banco da Capes foram retiradas as seguintes informações: autor, orientador, instituição, título do trabalho, palavras-chave, resumo, ano, linha de pesquisa, tipo de trabalho (Mestrado ou Doutorado) e link para localização das informações. Com base na leitura dos resumos organizaram-se os seguintes dados: tema específico, procedimentos de coleta de dados, objetivos, problema de pesquisa, base teórica, resultados e qualidade do resumo.

Neste texto são analisados os resumos das 46 teses e dissertações classificadas no eixo “Qualidade”, com o objetivo de compreender como o tema tem sido investigado e como tem sido tratada a ideia de qualidade da educação nessas produções.

No primeiro item do texto analisam-se, com base na literatura, as posições sobre o que seria uma educação de qualidade e suas implicações para as políticas educacionais. Em seguida, são apresentados e analisados dados dos 46 resumos com indicação da distribuição dos trabalhos no período, os procedimentos de coleta de dados e a base teórica.

Na sequência, são apresentados e discutidos os aspectos que os autores dos trabalhos analisados relacionaram com a qualidade da educação e do ensino. Nas considerações finais discutem-se os achados do estudo sobre qualidade da educação, com indicação de lacunas e contribuições com vista a futuras pesquisas.

APONTAMENTOS SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Os termos “qualidade do ensino” e “qualidade da educação” são utilizados pelos pesquisadores às vezes como sinônimos, outras com significados diferentes. Por isso, a coleta no Banco da Capes contemplou as duas expressões. Normalmente, “qualidade do ensino” refere-se a aspectos instrucionais, à aprendizagem de conteúdos específicos do currículo escolar, enquanto “qualidade da educação” abarca perspectiva mais ampla da educação escolar. Pelo caráter mais amplo e pela compreensão de que “qualidade da educação” engloba “qualidade do ensino” usaremos o primeiro, conservando a expressão utilizada pelos autores que recorreremos para subsidiar a discussão.

Entre as concepções presentes no debate, concordamos com aquelas que compreendem o conceito de qualidade da educação como construção histórica e social, o que faz necessário atentar para sua definição em diferentes contextos e em uma perspectiva polissêmica que considere fatores intra e extraescolares, além dos atores individuais e institucionais (RISOPATRON, 1991; CARREIRA; PINTO, 2007; DOURADOS; OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Também compartilhamos a ideia de que quando se propõe verificar a qualidade da educação a partir de resultados escolares, não basta medir os níveis de rendimento dos alunos, mas analisar quanto os processos educativos escolares têm contribuído para a socialização e o desenvolvimento pessoal, afetivo, social, estético e moral (MARCHESI; MARTÍN, 2003), e como interação na formação dos estudantes. Depreende-se dessa compreensão que a educação escolar envolve tanto a instrução quanto a formação, tomadas de forma unitária (GRAMSCI, 2011).

Em análise sobre como a questão da qualidade da educação se configurou nos planos brasileiros de educação, Fonseca (2009) concluiu que nas últimas décadas muitas influências a delinearão. Contudo, embora a legislação tenha incorporado tanto os aspectos da visão economicista quanto da

perspectiva humanista e de direito à educação,

Na prática, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos. A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas. (FONSECA, 2009, p. 173).

Nesse contexto é importante retomar o caráter histórico do conceito, conforme apresentado por Oliveira e Araújo (2005). Para os autores a qualidade da educação já esteve atrelada ao processo de universalização do acesso à escola básica, passando, posteriormente, pela necessidade de correção do fluxo, e atualmente firmando-se em debate relacionado ao resultado cognitivo dos alunos. A partir das políticas educacionais de cunho neoliberal instaladas nos anos de 1990, o conceito tem sido vinculado cada vez mais à ideia de produto, ou seja, de resultado aferido pela medição do rendimento do desempenho dos estudantes (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Nessa mesma direção, Araújo (2014) destaca que na atualidade o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁸ é o indicador de qualidade da educação, em termos de políticas e ações governamentais, e tal compreensão de qualidade, ao se pautar por procedimentos externos, tende a promover uma padronização das escolas, movimento no qual “deixa-se de perceber que a qualidade possa emergir de processos e medidas concretas de intervenção para a correção de possíveis falhas no processo educativo” (ARAÚJO, 2014, p. 90).

Oliveira e Araújo (2005) não negam a importância das avaliações mediante testes padronizados, uma vez que contribuem para pôr foco na discussão sobre a qualidade do ensino, bem como na necessidade de recursos para a realização de um ensino de qualidade, além de evidenciarem a existência de fortes desigualdades regionais e internas aos próprios sistemas de ensino. Contudo, nas palavras dos autores, “os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino” (p. 18). Para os autores, tais resultados necessitam ser traduzidos em políticas visando à melhoria do desempenho dos alunos, considerando que este é influenciado pelo contexto socioeconômico e cultural e pelas práticas educativas. A relação intrínseca existente entre avaliação educacional e determinada concepção de qualidade, bem como o uso que se faz de seus resultados, expressa o projeto educacional e social vinculados a tal concepção (SOUSA, 2014). Nesse aspecto, Cappelletti (2015) adverte que a qualidade da educação necessita pautar-se por processo avaliativo que se concretize a favor da formação humana emancipadora.

Na mesma linha, Freitas (2013, p. 88) ressalta que “as divergências na conceituação de qualidade em educação não advêm meramente de opiniões, expectativas e escolhas, mas das diferentes condições de vida, das necessidades que essas condições geram e de perspectivas que o justo atendimento dessas necessidades sustentam”. Por isso, a construção de um padrão de qualidade que possa ser exigido na justiça como direito constitucional, conforme propõe Oliveira (2013), requer a consideração das condições de vida da população.

Na perspectiva de pensar a qualidade a partir das condições de realização da educação

8 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador criado em 2007 pelo Inep. É calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

escolar, Dourado e Oliveira (2009) afirmam que a definição de padrões de qualidade envolve desde questões mais amplas, como as desigualdades sociais e a educação como direito; como questões referidas aos sistemas escolares, gestão da escola, condições de infraestrutura, formação de professores e currículo, reafirmando seu caráter histórico e a necessidade de se relacionar tal debate às demandas e expectativas depositadas na escola, tendo como norte o que se almeja nela ver realizado. Ainda destacam que tão importante quanto a discussão de elementos objetivos para se chegar a um entendimento do que é uma escola de qualidade está a dimensão subjetiva de tais aspectos, ou seja, a percepção dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola e seus efeitos sobre o ensino (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

A qualidade do ensino e da escola precisa ser considerada como parte inerente ao direito à educação, com indicadores debatidos e acordados de forma ampliada. Para Oliveira e Araújo (2005), a qualidade do ensino diz respeito à garantia de permanência de todos os alunos na escola, de forma a possibilitar “uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social” (p. 17). Pontuam a necessidade de se levar em consideração que as expectativas depositadas na escola são diversas, aspecto importante para definição do que é uma experiência enriquecedora. De todo modo, enfatizam que fatores como o clima e a cultura organizacional da escola são preponderantes em tal definição, ou seja, trata-se de definição de qualidade que, além dos insumos necessários, leve em consideração os processos de ensino (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

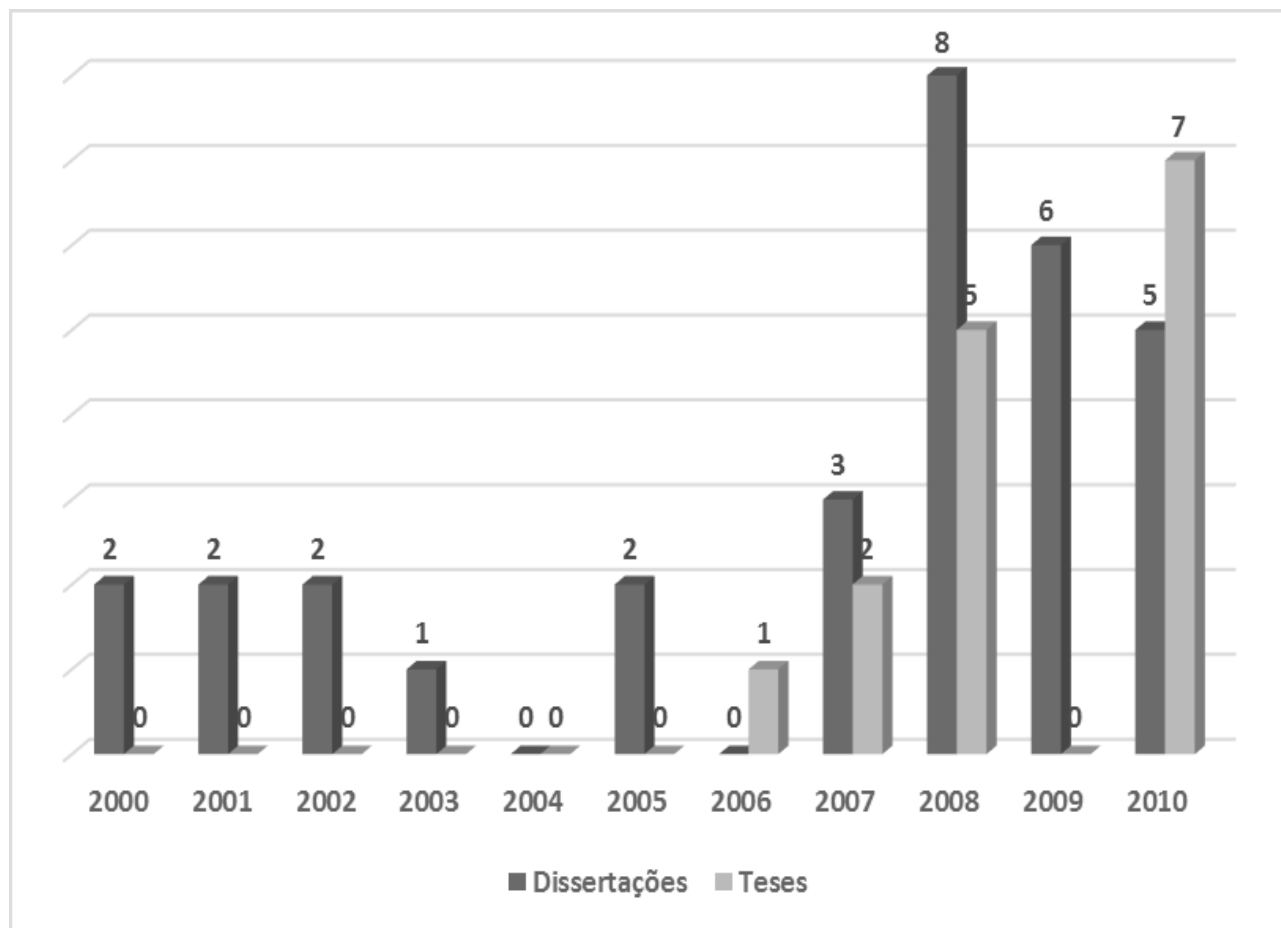
Na mesma direção, para Silva (2009), trata-se de assegurar a existência, nas escolas, de aprendizagens significativas e vivências democráticas. Ou seja, de atentar para alternativas relacionadas a uma educação escolar de qualidade social.

Este breve panorama sobre a questão da qualidade da educação no Brasil sugere que a temática carece de aprofundamento acerca do que é uma educação de qualidade e quais aspectos intra e extraescolares corroboram para isso, tanto em termos do delineamento das políticas públicas como das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de organizações e públicos a que devem atender.

CARACTERÍSTICAS DE PESQUISAS SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

O tema qualidade da educação ganhou destaque no final do século XX e início do XXI, incidindo, conseqüentemente, no interesse dos pesquisadores. Esse fato se torna mais evidente, sobretudo, a partir de 2007, como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 1: Número de teses e dissertações (2000-2010) sobre qualidade da educação



Fonte: Dados do Banco da Pesquisa, 2012

Ainda assim, o número de trabalhos sobre o tema na área de políticas educacionais é pequeno se comparado ao total selecionado na pesquisa, ou seja, 1.283.

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro é a universidade com o maior número de trabalhos (14), seguida da Universidade de Campinas com seis. Considerando a unidade federativa, o Rio de Janeiro é o estado onde mais se produziu trabalhos sobre o tema. Em apenas metade das instituições selecionadas na pesquisa (10) foram coletados trabalhos que tratam da qualidade da educação e do ensino.

Isso denota que o tema sequer está presente nos principais programas de pós-graduação em educação e que é tratado de forma mais sistemática em apenas alguns deles.

Quadro 1: Distribuição dos trabalhos por instituição de ensino superior (IES) e orientador(a)

IES	Orientadores	Nº trabalhos	Nº por IES
PUC – RJ	Fátima Cristina de Mendonça Alves	1	14
	Maria Aparecida Campos Mamede Neves	1	
	Rosaly Hermengarda Lima Brandão; Zaia Brandão	3	
	Alicia Maria Catalano de Bonamino	4	
	Francisco Creso Junqueira Franco Jr	2	
	Alicia Maria Catalano de Bonamino; Vera Masagao Ribeiro	1	
	Jose Carmelo Braz de Carvalho	1	
	Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis	1	
UERJ	Edil Vasconcellos de Paiva	1	7
	Andrea Rosana Fetzner	1	
	Luiz Antonio Gomes Senna	1	
	Carmen Lucia Guimarães de Mattos	2	
	Maria Isabel Ramalho Ortigão	1	
	Maria de Lourdes Rangel Tura	1	
UNICAMP	Jose Roberto Rus Perez	1	6
	Luis Henrique Aguilar	1	
	Clara Germana de Sá Gonçalves Nascimento	1	
	Eloisa de Mattos Hofling	1	
	Nilson Joseph Demange	1	
	Maria Márcia Sigrist Malavasi	1	
UFPR	Ângelo Ricardo de Souza	1	4
	Tais Moura Tavares	1	
	Regina Maria Michelotto	1	
	Rose Meri Trojan	1	

IES	Orientadores	Nº trabalhos	Nº por IES
UFRGS	Maria Estela Dal Pai Franco	1	3
	Denise Balarine Cavalheiro Leite	1	
	Claudio Roberto Baptista	1	
UNISINOS	Maura Corcini Lopes	1	3
	Rosane Maria Kreuzburg Molina	1	
	Egidio Francisco Schmitz	1	
PUC – RS	Marilia Costa Morosini	2	2
UFSCAR	João dos Reis Silva Junior	1	2
	João Virgilio Tagliavini	1	
FEUSP	Elie George Guimarães Ghanem Júnior	1	2
	José Sérgio Fonseca de Carvalho	1	
UNESP – MAR	Sadao Omote	1	2
	Candido Giraldez Vieitez	1	
UFMG	Jose Francisco Soares	1	1
Total			46

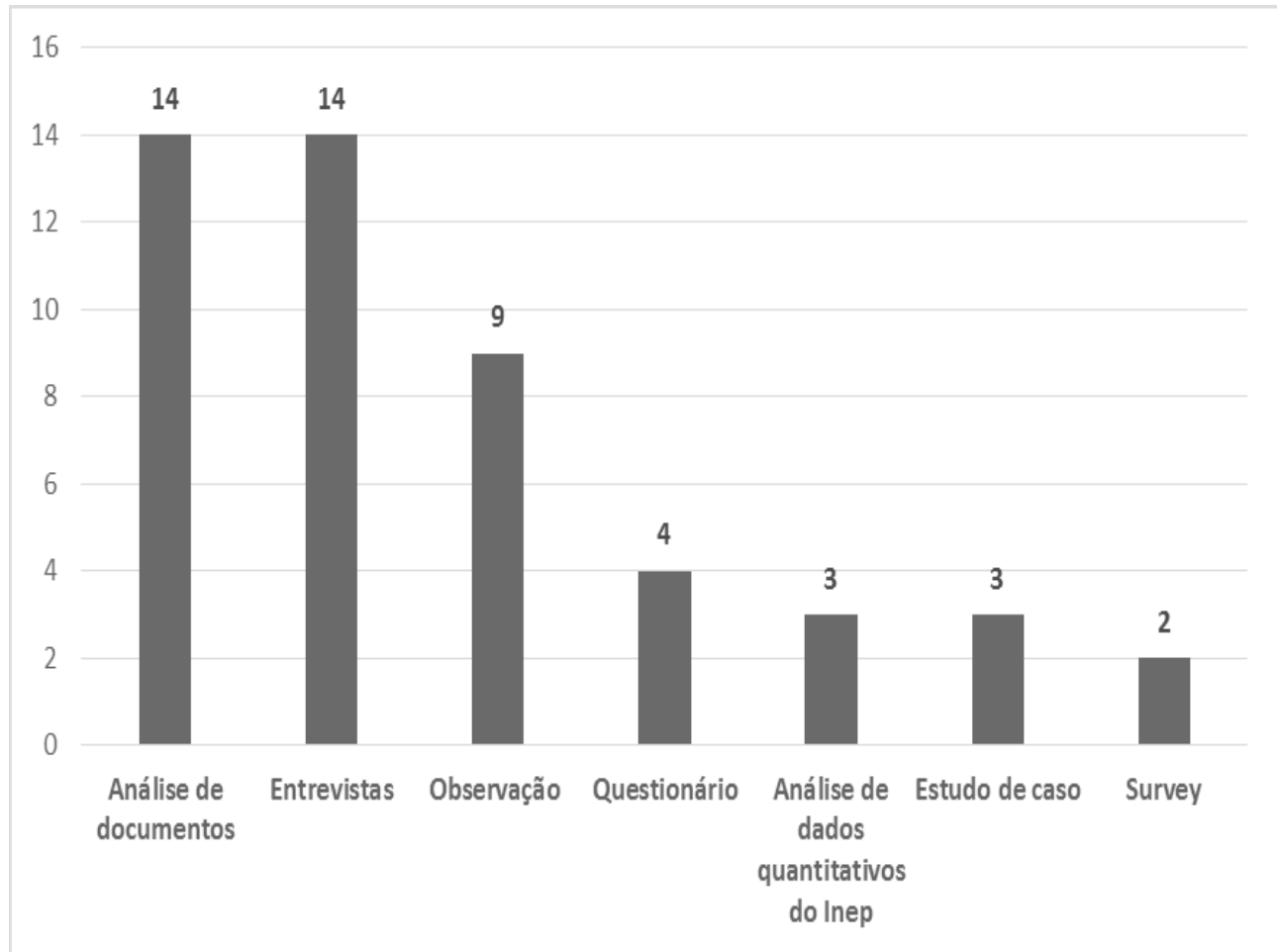
Fonte: Dados do Banco da Pesquisa, 2012.

A maioria dos professores (33) orientou somente um trabalho, indicando que o tema é tratado de forma pulverizada nas diversas instituições. Somente na PUC-RJ parece haver um direcionamento de estudos sobre este tema. Alicia Maria Catalano de Bonamino orientou cinco trabalhos (sendo um em co-orientação), Zaia Brandão três e Francisco Creso Junqueira Franco dois. Ainda no estado do Rio de Janeiro, Carmen Lucia Guimarães de Mattos da UERJ orientou dois. Fora do estado do Rio de Janeiro, apenas Marília Costa Morosini da PUC-RS orientou dois trabalhos sobre essa temática no período em tela. Entre os cinco orientadores que tiveram, pelo menos, duas orientações no período pesquisado, três desenvolveram projetos de pesquisa relacionados à qualidade da educação, a saber: Zaia Brandão, Alicia Maria Catalano de Bonamino e Marília Morosini⁹.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados nas pesquisas sobre qualidade da educação, observa-se uma variedade significativa, contudo, alguns procedimentos foram recorrentes em vários trabalhos, conforme mostra o Gráfico 2. A análise de documento e as entrevistas foram os mais citados nos resumos, denotando que a maioria das pesquisas dessa amostra discutiu/analisa a qualidade da educação a partir do estudo de documentos e de entrevistas.

9 Dados obtidos no endereço <http://buscatextual.cnpq.br>.

Gráfico 2: Procedimentos que foram citados em mais de um resumo



Fonte: Dados do Banco da pesquisa, 2012.

Poucos trabalhos analisaram a questão da qualidade da educação de forma mais ampla, com base nos dados produzidos pelo Inep, por exemplo. Apenas seis trabalhos trataram das políticas educacionais e dos indicadores de qualidade.

No que se refere ao referencial teórico, verifica-se uma variedade de autores indicados. Apenas três autores foram citados em mais de um resumo. São eles: Bourdieu, Morosini e Miguel Arroyo, o que chama a atenção, já que somente Morosini tem se dedicado a essa temática. Assim, percebe-se que a partir dos resumos não é possível indicar a predominância de uma tendência teórica sobre o assunto.

Ainda na perspectiva de melhor compreender os trabalhos do eixo três, identificamos quais temáticas foram relacionadas à qualidade da educação pelos pesquisadores. O Quadro 2 apresenta essas tendências.

Quadro 2: Tendências dos trabalhos sobre qualidade da educação

Temas específicos	Quantidade
Organização da escola, projeto pedagógico, currículo	9
Progressão continuada, reprovação, fracasso escolar	8
Ampliação da escolarização, exclusão	6
Políticas educacionais e indicadores de qualidade	6
Tipos de qualidade – qualidade total – qualidade social – escolas de excelência	4
Avaliação	4
Conceito de qualidade	3
Representações sociais de sucesso escolar	2
Perfil docente	1
Gênero	1
Parceria público privado	1
Condições de trabalho docente	1
Total	46

Fonte: Dados do Banco da pesquisa, 2012.

A temática “Organização da escola, projeto pedagógico, currículo” comparece em nove dos 46 trabalhos. No Quadro 2 percebe-se que o tema qualidade aparece relacionado, sobretudo, com a questão do fracasso/sucesso escolar e com a exclusão. Os itens 2, 3 e 8 indicam, em conjunto, essa tendência nos trabalhos analisados, somando 17 trabalhos. É oportuno observar que a progressão continuada foi estudada na perspectiva de analisar a qualidade do ensino num processo de contenção da reprovação escolar. Também, a temática da avaliação está presente em trabalhos inseridos no item 2, e explicitamente debatida em trabalhos agrupados no item 6. De fato, são temas relevantes para se ampliar a compreensão sobre aspectos implicados na qualidade da educação e oferecer subsídios ao debate. Observa-se pelas temáticas específicas que a questão da qualidade da educação tem sido tratada nos trabalhos acadêmicos sob diferentes perspectivas, com prevalência de estudos sobre a escola. A partir de determinado recorte, os estudos buscam compreender como certos aspectos participam da qualidade da educação, contribuindo assim com a compreensão de uma parte desse complexo objeto de estudo que é a qualidade da educação.

Embora em pequeno número, é importante destacar que a qualidade da educação também tem sido estudada na perspectiva de gênero, do perfil dos docentes, da parceria público-privado e das condições de trabalho docente, ou seja, os trabalhos agrupados nesse eixo indicam que a temática da qualidade da educação, tal como ressaltado por vários autores, contempla uma multiplicidade de fatores que se combinam na constituição de condições adequadas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade (RISOPATRON, 1991; CARREIRA; PINTO, 2007; DOURADOS; OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Em relação ao nível de ensino analisado, apenas cinco se voltaram para à educação superior. Os demais 41 trabalhos se dedicaram à educação básica. Percebe-se, assim, a necessidade de que mais pesquisas se voltem para o ensino superior a fim de subsidiar, sobretudo, as políticas educacionais e ampliar o conhecimento acumulado sobre o tema.

Na sequência, são apresentados diferentes aspectos aos quais a ideia de qualidade foi vinculada nos estudos empreendidos pelos mestrandos e doutorandos, a fim de que nos aproximemos do debate atual sobre a temática nas produções da pós-graduação em educação no Brasil.

QUE ASPECTOS TÊM ORIENTADO A DISCUSSÃO SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM TRABALHOS ACADÊMICOS DE PÓS-GRADUANDOS?

Neste item são apresentados e analisados os diferentes aspectos que pautaram as discussões sobre qualidade nos trabalhos, de acordo com o que foi expresso nos resumos.

Quadro 3: Aspectos vinculados à qualidade da educação nas pesquisas

Nível de Ensino	Aspectos vinculados à qualidade da educação	Nº de trabalhos
Educação básica	1-Humanização, libertação, direito à cidadania	09
	2-Indicadores educacionais (desempenho escolar, taxa de aprovação, fluxo escolar)	06
	3-Desempenho do aluno/avaliação (notas)	06
	4- Processos educativos inclusivos: participação, gestão democrática e pluralidade de saberes/ inclusão/superação das desigualdades pela nota que provoca distinção social	04
	5-Permanência	02
	6- Conjunto de condições (planejamento do ensino, tempo/espaço, pedagogia, vida na escola, formação docente, clima na sala de aula)	02
	7- Efeito professor (corpo docente é um dos principais aspectos)	01
	8-Gestão da escola	01
	9- Alta aprovação e baixa evasão (EJA)	01
	10-Acesso ao ensino básico	01
	11- Afetividade, recursos humanos e materiais e organização da escola (educação infantil)	01
	12- Satisfação das necessidades dos alunos (além dos muros da escola)	01

Nível de Ensino	Aspectos vinculados à qualidade da educação	Nº de trabalhos
Educação superior	1-Satisfação dos alunos (congruência e empregabilidade no mercado – via survey ENADE)	02
	2- Ética, acesso, empregabilidade, permanência	01
	3-Evasão (expansão)	01
	1- 4-Desempenho	01
Outros	Não especificou no resumo o que orientou as análises sobre qualidade	06
Total		46

Fonte: Dados do Banco da pesquisa, 2012.

A partir do Quadro 3 percebe-se que os aspectos aos quais os autores atribuíram importância para analisar a qualidade da educação diferem de acordo com a etapa, nível e modalidade de ensino. Assim, não há um elemento único para definir a qualidade da educação, pois, como destacado por Dourado e Oliveira (2009) e Freitas (2013), há várias facetas a serem consideradas de acordo com a comunidade a ser atendida e suas características.

De acordo com o quadro, percebe-se que os pesquisadores têm adotado uma concepção de qualidade da educação voltada para o social, ou seja, que atenda às necessidades dos cidadãos no sentido de promover sua humanização e libertação, numa perspectiva freireana. A formação do cidadão que saiba lutar por seus direitos, que seja reconhecido como tal, superando situações de desigualdade são ideias que fazem parte da preocupação dos pesquisadores. Nesse sentido, vão ao encontro de grande número de autores que trabalham nessa perspectiva, como Marchesi e Martín (2003), que ressaltam a importância do processo de escolarização em prol do desenvolvimento pessoal, afetivo, estético, moral e cognitivo dos indivíduos.

A qualidade da educação tem sido atrelada, por outro lado, a aspectos inerentes ao desempenho dos estudantes. Ao todo, 12 pesquisas adotaram tal perspectiva: 6 focaram a avaliação do desempenho dos alunos no interior da escola e 6 se pautaram em indicadores educacionais que envolvem um conjunto de aspectos, tais como: taxa de evasão, taxa de aprovação e fluxo escolar. Os trabalhos que se debruçaram sobre os indicadores educacionais analisaram dados de avaliações estaduais e federais. Como afirma Fonseca (2009), a partir dos anos 1990, sobretudo, as avaliações externas têm pautado o que é qualidade da educação, em detrimento a outros fatores fundamentais que asseguram a educação almejada para todos.

Na sequência, observa-se que o acesso/inclusão e permanência são tratados como facetas da qualidade da educação. Ainda que se avante que a universalização do ensino fundamental foi alcançada, um dos trabalhos apontou esse tópico como preocupação. Além disso, o acesso por si só não implica necessariamente em qualidade. É disso que tratam sete trabalhos, como mostra o Quadro 3.

Os demais itens apresentados como pontos fundamentais para a qualidade da educação

básica indicam a complexidade de elementos a serem considerados, como afirmam Dourado e Oliveira (2009). Um conjunto de condições foi considerado: gestão escolar, planejamento, formação de professores, efeito professor, vida na escola, espaços e tempos, condições físicas, clima na sala de aula, satisfação das necessidades dos alunos para além dos muros da escola.

Outra questão evidente em relação aos resultados alcançados se refere à peculiaridade de cada modalidade e etapa de ensino. Apenas um trabalho tratou da qualidade da educação na educação de jovens e adultos (EJA) e outro, na educação infantil. Na EJA a qualidade da educação está atrelada à permanência do aluno na escola e à baixa reprovação. De acordo com pesquisas sobre o tema (RIBEIRO; CATELLI JUNIOR; HADDAD, 2015), essas são questões que atingem a EJA. No caso da educação infantil, a qualidade está ligada à afetividade, aos recursos humanos disponíveis e à organização da escola.

Ao tratarem da educação superior, os trabalhos revelam peculiaridades desse nível de ensino no que se refere à qualidade da educação. As facetas apresentadas dizem respeito à satisfação dos alunos em relação à empregabilidade no mercado de trabalho, mas também, à permanência dos mesmos no ensino superior, sobretudo após a expansão desse nível de ensino nos anos 1990, incluindo instituições públicas e privadas. O desempenho dos alunos nas avaliações externas também foi considerado em um trabalho como um dos aspectos relacionados à qualidade da educação.

CONCLUSÕES

Atualmente, como ressaltado pelos autores citados, o Estado tem assumido centralidade em relação à concepção de qualidade da educação vinculada à medição do rendimento dos estudantes. Nesse debate, a produção acadêmica tem papel relevante.

Mediante a realização da pesquisa, verificou-se pelas temáticas específicas abordadas nos trabalhos selecionados, que os estudos abrangem amplo leque de aspectos relacionados à qualidade da educação, contribuindo assim para melhor compreensão da questão e indicando que há dados e análises para fazer avançar estudos que integrem esse conjunto de aspectos numa compreensão do fenômeno da qualidade da educação como complexo, dinâmico, e não sujeito a uma única definição.

Pela centralidade da temática, além do aumento de pesquisas seria interessante que determinadas linhas de programas de pós-graduação tivessem a preocupação de induzir pesquisas de pós-graduandos e organizar trabalhos em rede com vistas a qualificar as pesquisas sobre o tema, combinando estudos mais amplos com aqueles que olham com mais profundidade para determinados aspectos.

A realização desta pesquisa reafirma a necessidade de a qualidade da educação ser considerada como parte inerente ao direito à educação, com indicadores debatidos e acordados de forma ampliada, tal como postulado por Oliveira e Araújo (2005).

Para Gimeno Sacristán (2001), o conceito de qualidade deveria se referir a características essenciais da educação, estabelecidas tendo como princípio o caráter público da educação, referido ao atendimento de necessidades sociais; e não ser pautado por enfoque economicista, que dá a ver uma visão específica sobre o que se deve entender por qualidade.

Assim, concordamos com Bianchetti (2008), para quem

Uma educação que forme para a mudança social não pode ser medida como sendo de 'boa ou má qualidade', já que a sua função não está orientada a uma mera adaptação das condições sociais existentes, mas sim à busca permanente de melhoria das condições de vida da sociedade. (p. 254)

Pode-se dizer com base na produção existente e nesta pesquisa que uma educação de qualidade visando melhores condições de vida à população, tanto pelo que pode ser desfrutado do ponto de vista de desenvolvimento individual como social, pressupõe, por parte do Estado, a oferta de um conjunto de insumos socialmente considerados indispensáveis para prover a educação escolar; por parte da comunidade escolar requer-se compromisso com o processo formativo com base na aprendizagem e no desenvolvimento, e de todos, a luta por uma escola que atenda às necessidades da população, sobretudo daquela com menos acesso aos bens que satisfarão suas necessidades como cidadão, superando-se situações de desigualdade tão presentes em nossa sociedade. Uma educação de qualidade é aquela que ao mesmo tempo em que produz o conformismo inerente ao estar no mundo, incentiva a inconformidade fundamental para se fazer mundos melhores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Abelardo Bento. Debate público e qualidade da educação. In: *Jornal de Políticas Educacionais*. n.15, p.84-91, jan./ jun. de 2014.

BANCO DE DADOS DA PESQUISA, 2012. Disponível em: <http://www2.uefs.br/cede/estudos.html>.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. *Trabalho, Educação e Saúde* [online]. Rio de Janeiro, vol. 6, n. 2, p. 233-258, julho/out. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n2/03.pdf>. Acesso em 11/11/2015.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso 12/12/2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso 29/12/2015.

_____. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> >. Acesso em 14/12/2014.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Parecer CNE/CEB n° 8/2010, aprovado em 05 de maio de 2010*. Estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4° da Lei n° 9394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade para a Educação Básica pública. Brasília: CNE/CEB, 2010.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 93-107, 2015.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino de Rezende. *Custo Aluno-Qualidade Inicial*: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

DAVIES, Philip. Revisões sistemáticas e a Campbell Collaboration. In: THOMAS, G.; PRING, R. e colaboradores. *Educação baseada em evidências*: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.31-43.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, mai/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14/01/2015.

DOURADO, Luisz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, C.de A. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Série Documental: Textos para Discussão*, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. Disponível em http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf. Acesso em 22/01/2015.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes*, Campinas, vo. 29, n, 78, p. 153-177, maio/ ago. 2009.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). *Ciclo de Debates*: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013, p. 70-96.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P., SILVA, T. T. da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*: visões críticas. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 111-177.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Los retos de la enseñanza pública*. Madri: Ediciones Akal, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere, volume 2*. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JUNIOR, Roberto; HADDAD, Sérgio. (Org.). *A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. *Qualidade do ensino em tempos de mudanças*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-33, jan. /fev. /mar. /abr. 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete An-

gelina. (Org.). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação dos professores*. Florianópolis: Insular, 2013, p. 87-100.

RISOPATRÓN, Verónica Edwards. *El concept de calidad de la educacion*. Santiago, Chile: Unesco/Orelac, 1991.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, mai/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05/01/20.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

VOSGEROU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

SOBRE AS AUTORAS

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna. Doutora em Educação/PUCSP. Professora Adjunta do Departamento de Educação/Unifesp.

Marcia Aparecida Jacomini. Doutora em Educação/Feusp. Professora Adjunta do Departamento de Educação/Unifesp.

Isabel Melero Bello. Doutora em Educação/Feusp. Professora Adjunta do Departamento de Educação/Unifesp.

Recebido em 14/08/17

Aprovado em 14/09/17

QUAIS OS COMENTÁRIOS NEGATIVOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO MAIS COMUNS E EFICAZES NA PLATAFORMA DIGITAL YOUTUBE?

BÁRBARA MOREIRA XAVIER¹

barbaraxavier@campus.ul.pt

BEATRIZ CARVALHO²

carvalho.beatriz@campus.ul.pt

INÊS MATEUS³

mateusines@campus.ul.pt

MARIA CATARINA LUIS GUERREIRO⁴

mariaguerreiro1@campus.ul.pt

SIDCLAY BEZERRA DE SOUZA⁵

ssouza@campus.ul.pt

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender qual a tipologia de comentário negativo mais comum nos comentários referentes a vídeos postados na plataforma *YouTube*, bem como as tipologias de estratégias de enfrentamento utilizadas pelos autores dos vídeos integrantes nesta plataforma. A investigação analisa quatro vídeos identificados como “vídeos virais” inseridos na plataforma, em concordância com quatro testemunhos individuais de *YouTubers* autores de vídeos referentes à temática do *cyberbullying* nesta mesma plataforma. É ainda tido como participante o testemunho de um *YouTuber* sobre a sua experiência com o *cyberbullying* por meio de uma entrevista. Os resultados demonstram que os comentários mais comuns nos vídeos virais analisados, são referentes à categoria de “Atributos Físicos” e a estratégia de enfrentamento que os *YouTubers* indicam utilizar com maior frequência é “Fazer frente ao sucedido”. Os resultados podem indicar que a incidência nos comentários quanto aos “Atributos físicos” tem relação com a exposição da imagem do indivíduo publicamente, sendo as estratégias aplicadas a um nível mais indireto devido ao distanciamento pessoal que ocorre na rede *online*.

PALAVRAS CHAVE: CYBERBULLYING; YOUTUBE; ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO; COMENTÁRIOS NEGATIVOS.

¿QUÉ LOS COMENTARIOS NEGATIVOS Y ESTRATEGIAS DE ENFRENTAMIENTO MÁS COMUNES Y EFICACES EN LA PLATAFORMA DIGITAL YOUTUBE?

RESUMEN

El siguiente estudio tiene como objetivo comprender cual es el tipo de comentario negativo mas común en comentarios realizados a videos publicados en la plataforma *Youtube*, así como también el tipo de estrategias de enfrentamiento utilizadas por los autores de los videos que se encuentran en dicha plataforma. Esta investigación analiza cuatro videos designados como “videos virales” incluidos en la plataforma, en concordancia con cuatro testimonios individuales de *Youtubers* autores de videos que hacen referencia a la temática del *cyberbullying* en esta misma plataforma. Fue, también, considerado como participante el testimonio de un *Youtuber* sobre su experiencia con el *Cyberbullying* a travez de una entrevista. Los resultados demuestran que los comentarios mas comunes en los videos virales analizados, se refieren a la categoría de “Atributos Físicos” y que la estrategia de enfrentamiento que los *Youtubers* utilizan con mas frecuencia es “Hacerle frente a lo sucedido”. Los resultados pueden indicar que lo que influencia los comentarios relacionados con los “atributos físicos” está relacionado con la exposición de la imagen del individuo publicamente, siendo que las estrategias aplicadas se desenvuelven en un nivel mas indirecto debido al distanciamiento personal que ocurre en la red online.

PALAVRAS CLAVE: CYBERBULLYING, YOUTUBE, ESTRATEGIAS DE ENFRENTAMIENTO, COMENTARIOS NEGATIVOS

WHAT' MOST COMMON AND EFFECTIVE NEGATIVE COMMENTS AND COACHING STRATEGIES ON THE DIGITAL YOUTUBE PLATFORM?

ABSTRACT

The present research aims to understand the typology of the most negative common comments related to videos posted on the *YouTube* platform, as well as the coping strategies most used by the *YouTubers*. The investigation analyzes four videos inserted in the platform *YouTube* identified as “viral videos”, in agreement with four individual testimonies of *YouTubers* referring to their experience with *cyberbullying* in this same platform. The results show that the most negative common comments in viral videos analyzed relate to the category of “Physical Attributes” and the coping strategy that *YouTubers* indicate to use the most is “Facing The Situation”. The results on this study indicating that the focus on comments on “Physical Attributes” is related to the exposure of the individual’s image publicly, with strategies being applied at a more indirect level because of the personal distancing that occurs in the online network.

KEYWORDS: CYBERBULLYING, YOUTUBE, COPING STRATEGIES, NEGATIVE COMMENTS.

1 1 Universidade de Lisboa

2 Universidade de Lisboa

3 Universidade de Lisboa

4 Universidade de Lisboa

5 Universidade de Lisboa

INTRODUÇÃO

O *cyberbullying* é um fenômeno constante no dia-a-dia de milhares de pessoas. A crescente sensibilização para este fenômeno cria cada vez mais um conhecimento das plataformas através das quais este nos surge, como um comportamento consciente, intencional, deliberado, hostil e sistemático, de uma ou mais pessoas, cuja intenção é ferir os outros (SOUZA; VEIGA SIMÃO; CAETANO, 2014a). Uma das repercussões deste fenômeno, com a evolução tecnológica, consiste no *Cyberbullying*: uma manifestação ou assédio moral, que ocorre por meio de recursos tecnológicos modernos, como telemóveis, ou pela internet (SLONJE; SMITH, 2008). Em contraste com as outras formas de *bullying*, o *cyberbullying*, apoiado nas tecnologias da informação, transcende as fronteiras do tempo, sendo que a ofensa se pode manter infinitamente presente no espaço virtual (SILVA; MASCARENHAS, 2010). Para além da difamação da vítima, o mundo virtual permite ao agressor sentir-se menos inibido, e simultaneamente não ser responsabilizado pelas suas ações (SOUZA, 2011).

De um modo geral, o *cyberbullying* atenta contra a saúde e integridade psicológica uma vez que exerce danos e traumas emocionais irreversíveis ou de difícil reversão (MASCARENHAS; MARTINEZ, 2012; SOUZA; VEIGA SIMÃO; FRANCISCO, 2014b). Além disso, estudos indicam que o *cyberbullying* está associado com baixo compromisso dos estudantes (e.g., YBARRA; MITCHELL, 2004), com o aumento de problemas psicossociais (e.g., FAUCHER; JACKSON; CASSIDY, 2014; OLWEUS, 2012), causando consequências à saúde psíquica e ao ajustamento psicológico adequado dos estudantes (CAETANO et al., 2016; BRACK; CALTABIANO, 2014). Além disso, há evidências que apontam que está associado com o consumo de álcool (e.g., CAPPADOCIA; CRAIG; PEPLER, 2013), sendo também identificados problemas psiquiátricos relativamente ao alto nível de ansiedade, de depressão e de ideação suicida (e.g., CAMPBELL et al., 2013; NIXON, 2014; SCHENK; FREMOUW, 2012).

Uma das plataformas base para o *Cyberbullying* reside no *YouTube*, uma página que permite uma interação contínua entre *YouTubers* e visualizadores, na qual os visualizadores intercedem na vida dos *YouTubers* que visualizam, através dos vídeos regulares que os mesmos postam, demonstrando diversas rotinas do seu quotidiano. Consequência da exposição exagerada do *YouTuber* e do consequente envolvimento dos visualizadores observa-se uma crescente do fenômeno de *Cyberbullying* nos comentários de cada vídeo.

Num estudo de Dinakar et al. (2011) os autores analisaram comentários de vídeos no *YouTube*, sendo que os mesmos residiam em quatro temas principais: 1) raça e a cultura (com ataques relacionados com culturas e minorias raciais, incluindo qualquer descrição inaceitável ou um comentário estereotipado relacionado com alguma prática); 2) sexualidade (comentários negativos sobre minorias sexuais e ataques sexistas contra mulheres); 3) inteligência (comentários que atacam a inteligência e capacidades mentais de um indivíduo); 4) atributos físicos (comentários negativos sobre as características físicas do indivíduo), como tal o grupo utilizou esta mesma tipologia de classificação de comentários, de modo a compreender quais os mais utilizados e mais agressivos no contexto do *YouTube*.

Por sua vez, as estratégias de enfrentamento surgem para atuar sobre as situações vividas, e sobre o significado valorativo que o indivíduo atribui às mesmas (Souza et al., 2014a). Em Castaño e Barco (2010) discute-se a relação entre personalidade e *coping* na perspetiva da teoria da

personalidade: nesta investigação toma-se como estratégias de coping as estratégias utilizadas por diferentes grupos e a utilidade das mesmas para nos adaptarmos a situações de stress; faz-se ainda a distinção entre estratégias de enfrentamento e estilos de enfrentamento sendo estes últimos a predisposição da pessoa para pensar e agir de forma diferente nas diversas situações que a perturbam. Tendo o estudo mencionado contado com a participação de 162 alunos universitários, não é de mais salientar que existe uma grande percentagem de *cyberbullying* em contexto educacional que vai originar mau estar na vida dos que com este se deparam (SOUZA et al, 2014a). Dentro das estratégias de *coping*, que permitem lidar com a agressão, o presente estudo foca-se principalmente nas estratégias de enfrentamento (que enfrentam a agressão), enquanto as estratégias de evitamento não envolvem uma reação ativa ao ataque.

Castilho (2010) considera ainda as estratégias de enfrentamento como a manipulação de esforços cognitivos e comportamentais para lidar com demandas específicas. Tal como Castaño e Barco (2010) indicam que as estratégias de enfrentamento consistem nos processos específicos utilizados em cada contexto, que podem ser alteradas em função das situações desencadeadoras. Souza et al. (2014a) indicam como estratégias de enfrentamento, “fazer frente ao sucedido”, “contactar as autoridades policiais”, “procurar a ajuda de alguém de confiança”, “pedir ajuda aos amigos”, “restringir e encerrar os contactos”, “excluir os agressores das redes sociais” e “contactar os gestores do *site* ou rede social”. Como tal, estas serão as estratégias de enfrentamento abordadas pelo presente estudo, de modo a compreender quais as mais frequentes e eficazes indicadas pelas vítimas de *cyberbullying* na plataforma *YouTube*.

Posto isto, após reflexão atenta da literatura já mencionada sobre o problema emergente do *cyberbullying* direcionado na plataforma *YouTube* e como tentativa de compreender profundamente o universo de comentários e estratégias de enfrentamento no *YouTube*, de forma a averiguar o melhor método para atuar na sensibilização do *cyberbullying* enquanto realidade nesta plataforma, o atual estudo considera como questões centrais da sua investigação “Quais os comentários negativos e estratégias de enfrentamento mais comuns e eficazes na plataforma digital *YouTube*?”, e “Quais as estratégias de enfrentamento mais comuns e eficazes na plataforma digital *YouTube*?”.

Desta forma, o presente estudo teve, por um lado, o objetivo de compreender quais os comentários negativos e estratégias de enfrentamento mais comuns e eficazes na plataforma digital *YouTube*. Por outro lado, este estudo ainda teve o objetivo de perceber quais as estratégias de enfrentamento mais comuns e eficazes na plataforma digital *YouTube*.

MÉTODO

O estudo desenvolvido é de natureza estrutural e partiu de diversos estudos de caso na plataforma *YouTube* de modo a compreender quais os comentários negativos e as estratégias de enfrentamento que mais surgem neste âmbito de vivência entre o *Youtuber* e o visualizador. Em adição, foi ainda realizada uma entrevista a um *Youtuber*, de modo a comparar os resultados dos casos estudados, com a experiência pessoal do mesmo.

PARTICIPANTES

A amostra de participantes nesta investigação dividiu-se em dois grupos: num primeiro grupo

inclui-se quatro *Youtubers* autores de quatro vídeos onde indicam as estratégias de enfrentamento que os sujeitos mais utilizam na sua experiência pessoal de *Youtuber* (note-se que os sujeitos - 50% masculinos e 50% femininos – são americanos, sendo que as idades dos mesmos são compreendidas entre os 19 e 30 anos); um segundo grupo, escolhido para a recolha de comentários negativos, e constituído por outros quatro *Youtubers* (os sujeitos - 50% masculinos e 50% femininos – são americanos e possuem idades compreendidas entre os 14 e 28 anos) autores de quatro vídeos virais. Este projeto contou ainda com a participação, através de uma entrevista aplicada, de um *Youtuber* de 27 anos. Note-se que devido a questões éticas, a análise é realizada de forma anónima.

PROCEDIMENTO

O estudo procedeu ao levantamento das estratégias indicadas no conteúdo dos quatro vídeos referentes a como lidar com comentários negativos no *YouTube*, através da observação meticulosa dos mesmos vídeos, e ao enquadramento das estratégias de enfrentamento indicadas pelos *Youtubers* nas categorias apresentadas no estudo de Souza et al. (2014a): “Fazer frente ao sucedido”, “contactar as autoridades policiais”, “procurar a ajuda de alguém de confiança”, “pedir ajuda aos amigos”, “restringir e encerrar os contactos”, “excluir os agressores das redes sociais” e “contatar os gestores do *site* ou rede social”.

Procedeu-se ainda ao levantamento de cem comentários por cada um dos quatro vídeos virais, através da observação da lista de comentários disponível em cada vídeo, e ao enquadramento dos mesmos nas categorias de comentários maldosos apresentados no estudo de Dinakar et al. (2011): raça e a cultura, sexualidade, inteligência e atributos físicos. Em adição, levantaram-se as respostas do *Youtuber* à entrevista realizada, sendo que o mesmo respondeu às questões indicadas no documento da entrevista *online*.

Em suma, o estudo procedeu ao levantamento das estratégias indicadas no conteúdo dos quatro vídeos referentes aos temas, e ao enquadramento das mesmas nas categorias apresentadas no estudo de Souza et al. (2014a). Procedeu-se ainda ao levantamento de cem comentários por cada um dos quatro vídeos virais, e ao enquadramento dos mesmos nas categorias de comentários maldosos apresentados no estudo de Dinakar et al. (2011).

INSTRUMENTOS E ARTEFACTOS

Os artefactos utilizados residem nos oito vídeos analisados no total, disponíveis na plataforma *YouTube*, que não serão disponibilizados no artigo por motivos éticos. Quatro dos vídeos foram analisados em conteúdo, de modo a compreender quais as estratégias de enfrentamento indicadas pelos seus autores, enquanto outros quatro foram observados a nível dos seus comentários, com uma amostra de cem comentários por vídeo viral. Foi ainda utilizada como instrumento, uma tabela de recolha de dados para a anotação dos comentários mais recorrentes - raça e cultura, sexualidade, inteligência, atributos físicos - e estratégias de enfrentamento indicadas pelos *youtubers* como as mais usadas - fazer frente ao sucedido, contactar as autoridades policiais, procurar a ajuda de alguém de confiança, pedir ajuda aos amigos, restringir e encerrar contactos, excluir os agressores das redes sociais, contactar os gestores do *site*/ rede social -, bem como um guião de entrevista realizada ao *youtuber* participante.

ANÁLISE DE DADOS

Foi efetuada uma análise de conteúdo onde se procedeu ao levantamento das estratégias de enfrentamento e comentários negativos presentes nos vídeos, e o enquadramento dos mesmos nas categorias referidas. Note-se que se teve em conta as regras fundamentais – exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade - a ter em conta nas diferentes fases da codificação – determinação das unidades de registo ou significação, da unidade de contexto, da unidade de enumeração ou contagem e categorização - (Amado, 2013).

Os dados foram recolhidos através da anotação das estratégias de enfrentamento referidas pelos quatro *YouTubers* nos seus vídeos sobre o tema, no decorrer da observação do mesmo vídeo, e inserindo as estratégias de enfrentamento referidas pelos mesmos nas categorias apresentadas no estudo de Souza et al. (2014a): “Fazer frente ao sucedido”, “contactar as autoridades policiais”, “procurar a ajuda de alguém de confiança”, “pedir ajuda aos amigos”, “restringir e encerrar os contactos”, “excluir os agressores das redes sociais” e “contatar os gestores do *site* ou rede social”.

Os dados sobre os comentários negativos mais recorrentes nos estudos de caso analisados foram recolhidos através da anotação de cem comentários por cada um de quatro vídeos virais, no decorrer da observação dos mesmos comentários, e inserindo os mesmos nas categorias apresentadas pelo estudo de Dinakar et al. (2011): a raça e a cultura, a sexualidade, inteligência e atributos físicos.

Os dados foram analisados através de percentagens, de modo a compreender qual a maioria de tipologia de comentário que mais surge nos quatro vídeos virais apresentados, e qual a maioria de tipologia de estratégia de enfrentamento que mais surge indicada pelos *YouTubers* nos seus quatro vídeos sobre estratégias de enfrentamento.

Analisaram-se ainda as respostas do *YouTuber* entrevistado, de modo a perceber em que categoria se inserem as estratégias de enfrentamento indicadas pelo mesmo, bem como a tipologia de comentário que o mesmo recebe na plataforma *YouTube*.

RESULTADOS

Os dados para a investigação sobre qual a tipologia de comentário com conteúdo de *cyberbullying* mais comum foram obtidos na seleção de comentários de carácter negativo em vídeos virais (i.e., vídeos que adquirem um alto poder de circulação na Internet, alcançando grande popularidade, considera-se neste estudo com mais de 1 milhão de visualizações) na plataforma social online *YouTube* – www.YouTube.com -. Na Figura 1, apresentamos a frequência da tipologia dos comentários mais encontrados.

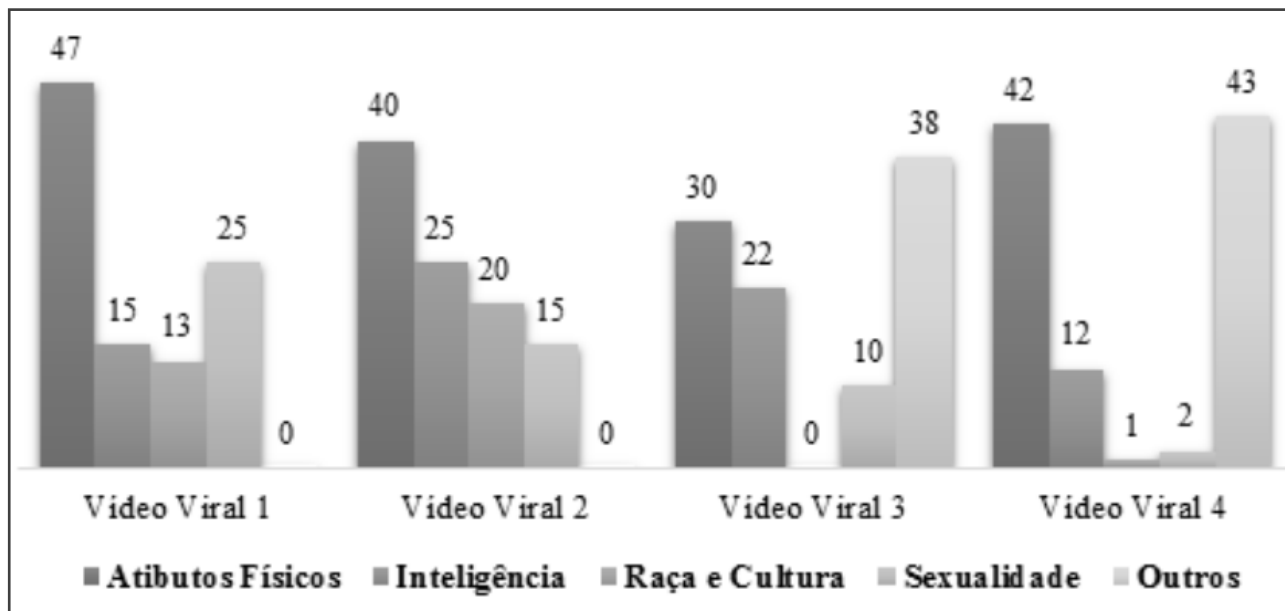


Figura 1. Discriminação dos dados recolhidos referentes à tipologia de comentário mais comum com conteúdo cyberbullying.

Em cada vídeo viral retirou-se uma amostra de 100 comentários com teor controverso negativo, perfazendo uma amostra total de 400 comentários analisados nesta pesquisa. Posteriormente os comentários foram subdivididos em cinco categorias: 1) Atributos Físicos - referentes à aparência do indivíduo; 2) Inteligência - comentários ofensivos à inteligência e capacidades mentais do indivíduo; 3) Raça e Cultura - ataques sobre culturas e minorias raciais, envolvendo descrições estereotipadas relativas às mesmas; 4) Sexualidade - comentários negativos envolvendo ataques contra minorias sexuais e ataques sexistas contra mulheres; 5) Outros - considerado todo o comentário de teor depreciativo que não se enquadre nas categorias mencionadas anteriormente. Na Tabela 1, apresentamos os tipos de comentários observados em termos de percentagem.

Tabela 1. Distribuição dos comentários selecionados (N=400), conforme a tipologia de comentário utilizada.

Tipologia de Comentário	Frequência dos Comentários	
	n	%
Atributos Físicos	159	39.7
Inteligência	75	18.8
Raça e Cultura	34	8.5
Sexualidade	52	13.0
Outros	80	20.0

Respeitante à primeira Questão de Investigação sobre quais os comentários negativos mais comuns e significativos na plataforma digital *YouTube*, e como observado na tabela a cima, conclui-se que a tipologia de comentário mais comum diz respeito aos “atributos físicos” com conteúdo ofensivo direcionado para a aparência e características individuais físicas do indivíduo, sendo que

das críticas mais comuns destacam-se aquelas com teor alusivo ao peso do indivíduo e à sua beleza.

Alusivo à segunda Questão de Investigação sobre quais as estratégias de enfrentamento mais comuns (ver Figura 2), semelhantemente ao processo anterior com quatro vídeos virais, observamos as seguintes percentagens das estratégias mencionadas por Souza et al. (2014a) - fazer frente ao sucedido; contactar as autoridades policiais; procurar a ajuda de alguém de confiança; pedir ajuda aos amigos; restringir e encerrar os contactos; excluir os agressores das redes sociais; contactar os gestores do site ou rede social – o grupo encontrou referência para as estratégias “fazer frente ao sucedido” (100% dos participantes), mas curiosamente numa perspectiva de ignorar tais comentários “laugh it off”, “restringir e encerrar os contactos” (25% dos participantes) e “excluir os agressores das redes sociais” (25% dos participantes); assim observa-se que mais do que uma estratégia de enfrentamento possa ser utilizada pelo mesmo sujeito. Os participantes poderiam referir mais que um tipo de estratégia.

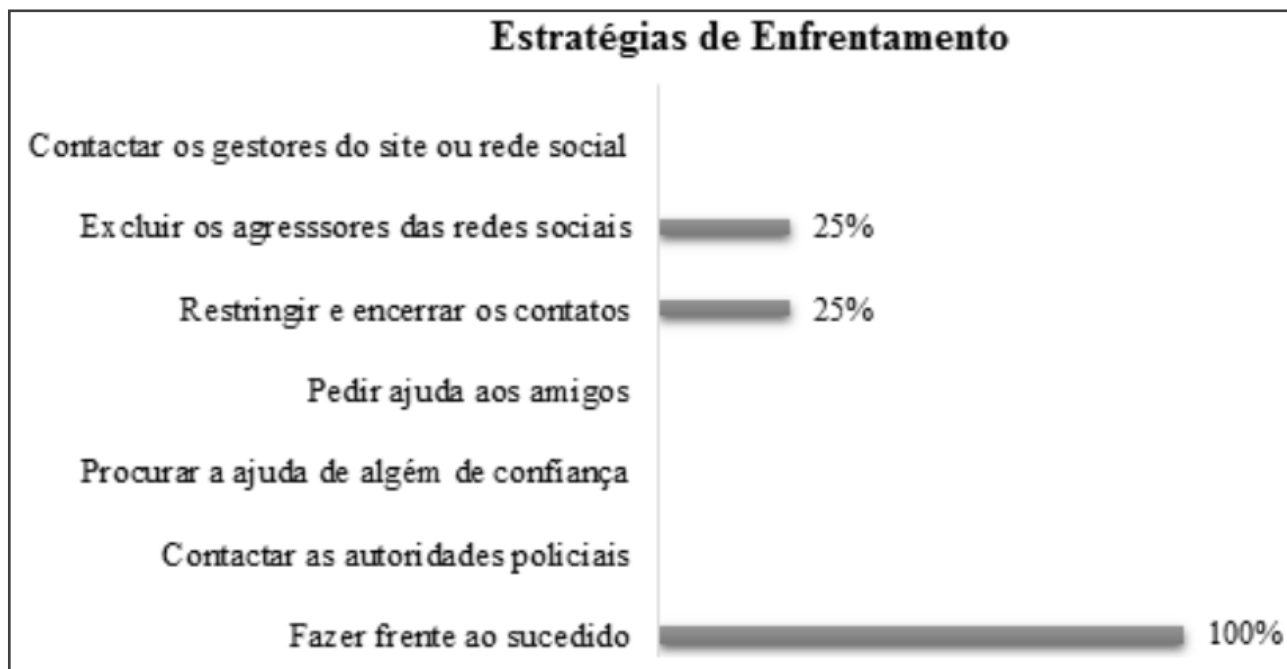


Figura 2. Discriminação dos dados recolhidos referentes às estratégias de enfrentamento mais comuns e significativas no combate ao cyberbullying.

Posto isto, procurou-se confrontar os resultados encontrados com a experiência pessoal de um *YouTuber* português tendo observado que referente à tipologia de comentário mais comum esta diferencia: sendo eleitos os comentários alusivos à sexualidade do entrevistado – “Recebo do tipo “és gay” ou “sua bicha”, coisas do género”. Em relação às estratégias de enfrentamento existe uma convergência de opiniões visto que o mesmo menciona “Eu acho que devemos ignorar se os comentários forem agressivos” – “fazer frente ao sucedido” na mesma perspectiva de ignorar tais comentários – e “eu apago os comentários porque não quero comentários agressivos nos meus vídeos” - “restringir e encerrar os contactos”.

DISCUSSÃO

O presente estudo procurou encontrar os comentários negativos mais comuns nos vídeos postados na plataforma digital *YouTube* e perceber quais as estratégias de enfrentamento escolhidas por cada vítima dos comentários.

Com base nos resultados, afirma-se que existem, de facto, as quatro categorias de comentários negativos encontrados na revisão de literatura, sendo essas: a Raça e Cultura, a Inteligência, a Sexualidade e os Atributos Físicos (Dinakar et al. 2011). Como resposta à pergunta de investigação, conclui-se que os comentários mais comuns serão os relativos aos atributos físicos, concordando com o estudo de Dinakar et al. (2011) que indica uma maior proficiência de comentários de cariz pessoal e intrínseco sobre os comentários categorizadores de grupos. Quanto à estratégia de enfrentamento mais utilizada pelos casos estudados, esta será a de “Fazer frente ao sucedido” mas note-se que numa perspectiva de “laugh it off”. No entanto, foi encontrada uma extensa amostra de comentários negativos que não se enquadram nestas tipologias, tendo sido categorizadas como “outros”. No que diz respeito às estratégias de enfrentamento de Souza et al. (2014a), nem todas as estratégias foram encontradas, surgindo ainda uma diferente interpretação da estratégia “fazer frente ao sucedido”, que inclui a negligência dos comentários, sendo viável a criação de uma nova categoria que espelhe este tipo de estratégia referente à desconsideração da importância dos comentários recebidos.

A entrevista realizada nesta investigação facultou informações que vieram enriquecer o teor do presente trabalho. Para o entrevistado, que partilha da opinião de muitos, o “*cyberbullying* é bem mais perigoso que o *bullying* presencial, porque a *internet* é um mundo e nós não sabemos o que está do outro lado” e ainda que o *cyberbullying* não seja um fenómeno recente “hoje em dia está mais presente porque cada vez há mais gente a usar as redes sociais - quem não as tem não é?”, realçando consequentemente que devemos “ter cuidado com o que posamos na Internet”. Os *media* designam um papel fundamental no Universo do *cyberbullying*, sendo que, de acordo com o entrevistado, “ajudam a prevenir e a chamar mais à atenção sobre este problema”. No entanto, o grupo defende a importância de mais investigações que aprofundem o poder dos *media* enquanto sistema de propaganda, prevenção e/ou resolução do *cyberbullying*. Uma outra questão que o grupo acha fundamental a existência de literatura sobre tal é o poder do género no *cyberbullying* - por exemplo, referente à tipologia de comentário negativo, o nosso entrevistado defende que “os rapazes são mais agressivos e diretos e as raparigas jogam mais com as palavras, uma agressão mais elaborada”. É necessário ter em conta a existência de estudos (Castaño, 2010) que indicam que existe uma relação entre estratégias de enfrentamento e a personalidade das vítimas: é fundamental perceber qual a representação de si que os sujeitos vítimas destes ataques têm e quais os seus traços mais salientes que os possam ajudar ou não na luta contra o *cyberbullying*. No presente estudo, esta componente torna-se algo difícil de avaliar, dado o método de investigação utilizado. A solução para a violência *online*, sujeita a muitas variáveis, é ainda inexistente, visto que “tomamos medidas diferentes consoante a gravidade da situação” porém talvez passe por “mostrar que existem linhas de apoio ou mesmo grupos de apoio que podem ajudar. Acima de tudo pedir ajuda e não ficar calado.” Esta questão é muito importante, dado que os alvos mais fáceis para a vitimização são sujeitos ainda estudantes que se encontram numa fase de desenvolvimento fundamental e que podem sair prejudicados para o resto da vida pela sua experiência negativa com o *cyberbullying*.

LIMITAÇÕES

Referente às limitações da presente investigação, que deverão ter-se em conta, destaca-se: 1) a avaliação dos comentários recolhidos e a sua posterior inserção nas categorias de tipologia de comentários negativos mais comuns mencionadas por Dinakar et al. (2011) foi condicionada pelo juízo pessoal dos investigadores; 2) o encontro de revisão de literatura sobre a temática de *cyberbullying* e a posterior dificuldade em pesquisa de conteúdo sobre *cyberbullying* que especificasse, de forma clara e sucinta, como os *YouTubers* enfrentam o mesmo – a explicação passará provavelmente pelo facto de este fenómeno ser uma temática recente da nova era *online* e o receio de um efeito adverso, isto é de despoletar mais negatividade para os comentários nesses vídeos; 3) aquando da entrevista ao *YouTuber* para estudo de caso real, esta não foi realizada presencialmente, não havendo existência de uma explicação direta por parte dos investigadores, nem esclarecimento de dúvidas/conceitos, o que pode ter levado o entrevistado a não entender o objetivo da pergunta, como se verifica no apêndice 1 – entrevista: pergunta 8; 4) o *YouTuber* entrevistado não possui nos seus vídeos um número de visualizações tão grande quanto as dos vídeos analisados, sendo que a sua visão da temática pode ser diferente da dos *YouTubers* escolhidos na procura de comentários; 5) inicialmente o grupo de investigação, propôs-se procurar comentários de cariz negativo nos mesmos vídeos onde foram encontradas estratégias de enfrentamento relatadas pelos *YouTubers*, no entanto tal mostrou-se impossível pois, inesperadamente, observou-se uma grande amostra de comentários positivos e de incentivo ao *YouTuber* - considerou-se então, a possibilidade de haver um bloqueio de comentários pejorativos nestes mesmos vídeos por parte do administrador da página.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

O contributo do presente estudo personifica-se na compreensão mais aprofundada do *cyberbullying* na comunidade do *YouTube*, demonstrando que é algo bastante presente através da constatação da amostra abundante de comentários negativos e sua explicitação neste trabalho e que é necessária a criação de mais estratégias de combate para que seja possível a sua diminuição. Na observação, as tipologias de comentário disponíveis no estudo de Dinakar et al. (2011) foram encontradas com sucesso, mas sugere-se a análise e reavaliação das categorizações, havendo a criação de duas novas categorias de forma a ampliar a captação de comentários negativos nas redes sociais. Assim, em estudos futuros seria importante a identificação de pelo menos mais duas categorias onde se possa incluir outro tipo de comentários: uma categoria de desvalorização (“*loser*”; “*Fuck I hate this kid! Kill yourself you worthless cunt*”) e de ameaça (“*I want grab him by his feet and stick him headfirst into a pool until the bubbles stop.*”; “*I freaking swear if this girl screams one more time I’m gonna jump in the screen and slap her*”). Sabendo ainda que a tipologia de comentário mais encontrada reside nos atributos físicos, seria adequada a incidência de futuros estudos nesta área, na tentativa de compreender quais os pressupostos deste ataque e o poder do género no *cyberbullying*, desenvolvendo estratégias de enfrentamento mais adequadas para este tipo de agressão.

Referente às estratégias de enfrentamento disponíveis nos estudos de Souza et al. (2014a), estas não foram encontradas em sua totalidade. Porém as estratégias identificadas neste estudo correspondem ao estudo analisado - havendo assim lacunas que necessitam de ser exploradas, referentes às categorias em falta e àquelas que não são encontradas com a frequência esperada,

sendo necessário um maior número de investigações mais profundas e complexas sobre o tema. Esta investigação testemunha ainda que o fenômeno afeta os *YouTubers* de forma pessoal e incômoda, podendo até ferir os seus sentimentos e prejudicar a forma como atuam no seu canal, tornando a emergência de novas e melhores táticas de enfrentamento direto entre o agressor e o *Youtuber* uma necessidade imprescindível para a saúde mental de quem trabalha no *YouTube*.

Em conclusão, podemos salientar que o *cyberbullying* é uma temática em crescimento e que o desenvolvimento do seu entendimento tem sido elucidativo. Trata-se de um problema cuja incidência e suas consequências necessitam de uma intervenção sistêmica por parte de toda a sociedade (SOUZA; VEIGA SIMÃO, 2017). Desta forma, realça-se que o surgimento de estudos com relação ao *cyberbullying* é extremamente indispensável e urgente devido às suas repercussões na emergência de novas e melhores táticas de combate ao mesmo e no auxílio às redes sociais e às vítimas.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- BRACK, K.; CALTABIANO, N. Cyberbullying and self-esteem in Australian adults. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, v. 8, n. 2, p. 1 -10, 2014. <http://dx.doi.org/10.5817/CP2014-2-7>
- CAETANO, A. P.; FREIRE, I.; VEIGA SIMÃO, A. M.; MARTINS, M. J. D.; PESSOA, M. T. Emoções no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 1, p. 199-212, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603138125>
- CAMPBELL, M. A.; SLEE, P. T.; SPEARS, B.; BUTLER, D.; KIFT, S. Do cyberbullies suffer too? Cyberbullies' perceptions of the harm they cause to others and to their own mental health. *School Psychology International*, v. 34, n. 6, p. 613-629, 2013. doi: 10.1177/0143034313479698
- CASTAÑO, E.F.; BARCO, B. L. Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, v. 10, n. 2, p. 245-257, 2010.
- CAPPADOCIA, M. C.; CRAIG, W. M.; PEPLER, D. (2013). Cyberbullying prevalence, stability, and risk factors during adolescence. *Canadian Journal of School Psychology*, v. 28, n. 2, p. 171-192, 2013. doi: 10.1177/0829573513491212
- CASTILHO, A. E. (2010). Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 8, n. 1, p. 353-372, 2010.
- DINAKAR, K.; REICHART, R.; LIEBERMAN, H. Modeling the detection of Textual Cyberbullying. *The Social Mobile Web*, v. 11, n. 02, p. 11-17, 2011.
- FAUCHER, C.; JACKSON, M.; CASSIDY, W. Cyberbullying among university students: Gendered experiences, impacts, and perspectives. *Education Research International*, v. 2014, p. 1-10, 2014. <http://dx.doi.org/10.1155/2014/698545>

MASCARENHAS, S. A. N.; MARTINEZ, J. M. A. Ocorrência do bullying/cyberbullying como desrespeito à diversidade e à cidadania no contexto universitário amazônico. *Revista EDUCAmazônia*, v. 8, n 1, p. 150-161, 2012.

NIXON, C. L. Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, v. 5, p. 143-158, 2014.

OLWEUS, D. Cyberbullying: An overrated phenomenon?. *European Journal of Developmental Psychology*, v. 9, n. 5, p. 520-538, 2012.

SCHENK, A. M.; FREMOUW, W. J. Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbully victims among college students. *Journal of School Violence*, v. 11, n. 1, p. 21-37, 2012.

SILVA, J. L.; MASCARENHAS, S. A. N. Gestão do bullying e cyberbullying na universidade – Desafios para a orientação educativa e convivência social e ética no ensino superior – Estudo com estudantes da UFAM/Brasil. *Revista AMAzônica*, v. 5, n. 2, p. 46-55, 2010.

SLONJE, R.; SMITH, P. K. Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian journal of psychology*, v. 49, n. 2, p. 147-154, 2008. doi: 10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x

SOUZA, S. B. Cyberbullying: Estudo exploratório sobre as perspectivas acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento com jovens universitários portugueses. (Tese de mestrado não publicada). *Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa*, Lisboa, Portugal, 2011.

SOUZA, S. B.; VEIGA SIMÃO, A. M. (2017). Clima universitário e cyberbullying: um estudo com estudantes do Brasil e Portugal. *Revista @mbienteeducação*, v. 10, n. 2, p. 181-196, 2017.

SOUZA, S. B.; VEIGA SIMÃO, A. M.; CAETANO, A. P. Cyberbullying: Percepções acerca do Fenômeno e das Estratégias de Enfrentamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 27, n. 3, p. 582-590, 2014a. doi: 10.1590/1678-7153.201427320

SOUZA, S. B.; VEIGA SIMÃO, A. M.; FRANCISCO, S. M. (2014). Cyberbullying: incidência, consequências e contributos para o diagnóstico no ensino superior. *Revista @mbienteeducação*, v. 7, n. 1, p. 90-104, 2014b.

YBARRA, M. L.; MITCHELL, K. J. Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, v. 45, n. 7, p. 1308-1316, 2004. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x

SOBRE OS AUTORES

Bárbara Moreira Xavier. Aluna do Mestrado Integrado em Psicologia – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. Email: barbaraxavier@campus.ul.pt

Beatriz Carvalho. Aluna do Mestrado Integrado em Psicologia – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. Email: carvalho.beatriz@campus.ul.pt

Inês Mateus. Aluna do Mestrado Integrado em Psicologia – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. Email: mateusines@campus.ul.pt

Maria Catarina Luis Guerreiro. Aluna do Mestrado Integrado em Psicologia – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. Email: mariaguerreiro1@campus.ul.pt

Sidclay Bezerra de Souza. Doutor em Psicologia. Especialidade em Psicologia da Educação; CICPSI, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Pesquisador do Grupo de Psicologia da Educação e Orientação - PEO através do Programa de Estudos sobre *Cyberbullying*) Email: ssouza@campus.ul.pt

Recebido em 14/09/17

Aprovado em 11/10/17

UM ESTUDO COM EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: AVALIANDO A FORMAÇÃO INICIAL¹

REGINA MAGNA BONIFÁCIO DE ARAÚJO²

regina.magna@hotmail.com

CÉLIA MARIA FERNANDES NUNES³

cmfnunes1@gmail.com

NILZILENE IMACULADA LUCINDO⁴

nilzilenelucindo@yahoo.com.br

RESUMO

O estudo apresenta um recorte da pesquisa que teve como objetivo investigar a função profissional que os egressos do curso de Pedagogia, formados após a Resolução CNE/CP nº 1/2006, estão exercendo. Este texto avalia a formação oferecida no curso de Pedagogia da UFOP sob a ótica de seus egressos. A pesquisa de abordagem qualitativa fez uso da análise documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo que utilizou um questionário on-line em 145 egressos formados entre 2012 e 2015. Com base nas respostas de 70 egressos identificamos que esse grupo se constitui, em sua maioria, por mulheres, naturais da região onde a IES está inserida, de cor branca e parda, solteiras. Em geral avaliam bem o curso nos quesitos projeto pedagógico, matriz curricular, estrutura física, apontando como ótimo o corpo docente. Os participantes reconheceram que a formação adquirida nas atividades de pesquisa e extensão foi significativa para a entrada no mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: CURSO DE PEDAGOGIA; FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS; EGRESSOS.

1 Este estudo foi realizado na Universidade Federal de Ouro Preto, com o apoio UFOP/Fapemig, e integra a pesquisa interinstitucional *“Por onde andam os ex-alunos do curso de Pedagogia/UFOP? Conhecendo a trajetória e o lugar profissional desses egressos”*, em parceria com a PUC-SP.

2 Doutora em Educação, docente do DEEDU/PPGE/UFOP

3 Doutora em Educação, docente do DEEDU/PPGE/UFOP

4 Mestre em Educação, Pedagoga do MHNJB/UFMG

UN ESTUDIO CON EGRESOS DEL CURSO DE PEDAGOGÍA: EVALUANDO LA FORMACIÓN INICIAL

ABSTRACT

The study presents a research cut that aimed to investigate the professional function that the graduates of the Pedagogy course, formed after Resolution CNE / CP nº 1/2006, are exercising. This text evaluates the training offered in the course of Pedagogy of UFOP from the perspective of its graduates. The research of qualitative approach made use of documentary analysis, bibliographical research and field research that used an online questionnaire in 145 graduates graduated between 2012 and 2015. Based on the responses of 70 graduates we identified that this group constitutes, for the most part, by women, natural of the region where the IES is inserted, of white and brown color, single. In general, they evaluate well the course in the questions pedagogical project, curricular matrix, physical structure, pointing out how great the teaching staff. Participants acknowledged that training in research and extension activities was significant for entry into the labor market.

KEYWORDS: COURSE OF PEDAGOGY; FORMATION OF PEDAGOGUES; GRADUATES.

A STUDY WITH EGRESSES OF THE PEDAGOGY COURSE: EVALUATING INITIAL TRAINING

RESUMEN

El estudio presenta un recorte de la investigación que tuvo como objetivo investigar la función profesional que los egresados del curso de Pedagogía, formados después de la Resolución CNE / CP nº 1/2006, están ejerciendo. Este texto evalúa la formación ofrecida en el curso de Pedagogía de la UFOP bajo la óptica de sus egresados. La investigación, de abordaje cualitativo, hizo uso del análisis documental, investigación bibliográfica e investigación de campo que utilizó un cuestionario online en 145 egresados formados entre 2012 y 2015. Sobre la base de las respuestas de 70 egresos identificamos que ese grupo se constituye, en su mayoría por mujeres, naturales de la región donde la IES está insertada, de color blanco y parda, solteras. En general evalúan bien el curso en los aspectos relativos a proyecto pedagógico, matriz curricular, estructura física, apuntando como óptimo el cuerpo docente. Los participantes reconocieron que la formación adquirida en las actividades de investigación y extensión fue significativa para la entrada en el mercado de trabajo.

PALABRAS CLAVE: CURSO DE PEDAGOGÍA; FORMACIÓN DE PEDAGOGOS; EGRESADOS.

INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia e suas diferentes formas de organização curricular, ditadas pelas políticas, têm sido objeto de constantes questionamentos. Para Cambi (1999) a partir dos anos 1980 até os dias atuais, essa licenciatura passou e vem passando por uma reconfiguração em seu conjunto complexo de aspectos, seja no âmbito político, cultural e ou educativo, bem como a necessidade contínua de adaptações dos profissionais a essas demandas.

No contexto brasileiro até o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, propostas na Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, o mesmo tinha como finalidade formar o licenciado e o bacharel. As atuais Diretrizes causaram uma ruptura com o currículo que historicamente propiciava essa formação, e a reforma proposta não respeitou a natureza da ciência da educação, a área epistêmica da Pedagogia e a peculiaridade do pedagogo, cuja formação exigia licenciatura e bacharelado, para nós, duas dimensões complementares de uma mesma formação, embora com especificidades próprias. A ação docente não resume a totalidade das especificidades pedagógicas. A formação do pedagogo inclui não apenas a possibilidade da ação docente, mas a ultrapassa.

O presente texto apresenta um recorte da pesquisa *“Por onde andam os ex-alunos do curso de Pedagogia/UFOP? Conhecendo a trajetória e o lugar profissional desses egressos”* que teve como objetivo investigar a função profissional que os egressos do curso de Pedagogia, formados após a implantação do novo currículo estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, estão exercendo. Entre os objetivos específicos dessa investigação destacamos: caracterizar o perfil dos egressos; avaliar o Projeto Político Pedagógico (PPP), currículo, professores e condição material da Instituição de Ensino Superior (IES); verificar se os alunos participaram de projetos de iniciação científica, de extensão e outros; averiguar se a formação inicial preparou os egressos para o mercado de trabalho; identificar como a graduação contribuiu para a prática profissional dos egressos e se ela ofereceu uma base para o desempenho em outras áreas de atuação, além de levantar subsídios para melhorar o curso de Pedagogia na instituição.

Adotamos nesta investigação a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que fez uso dos procedimentos de análise documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Na análise documental recorreremos à legislação que regula o curso de Pedagogia no Brasil e àquelas que influenciaram seus marcos legais; a pesquisa bibliográfica foi referendada em artigos, dissertações e teses que perpassam os temas investigados e a pesquisa de campo tomou como sujeitos os 145 egressos que concluíram o curso de Pedagogia na UFOP entre os anos de 2012 e 2015.

Na coleta de dados, o instrumento utilizado foi um questionário on-line, desenvolvido no sistema *Google Docs*, enviado por e-mail. O questionário, contendo questões abertas e fechadas, foi estruturado em 4 categorias: Perfil; Formação Acadêmica; Atuação Profissional; O curso de Pedagogia e a profissão de pedagogo. Para o desenvolvimento deste artigo, selecionamos algumas questões da primeira e quarta categorias com vistas a propiciar uma descrição do perfil dos egressos e de sua visão acerca da formação oferecida. Na análise dos dados coletados utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Acreditamos que esses dados apresentam um diagnóstico da formação oferecida e, dessa forma, poderão contribuir com a instituição formadora na avaliação e reorganização do curso de Pedagogia, na melhoria das condições de sua oferta, bem como na formação inicial desses profissionais. No contexto brasileiro, além de adensar a produção científica desse campo, uma vez que algumas pesquisas já foram desenvolvidas com vistas a analisar como tem ocorrido a formação no curso de Pedagogia ofertada sob a égide da Resolução CNE/CP nº 01/2006, última normativa que regulamenta esse curso, investigações como essa podem, também, nortear a elaboração de políticas públicas destinadas à formação inicial dos profissionais que atuam na Educação Básica.

O ACOMPANHAMENTO DOS EGRESSOS DO ENSINO SUPERIOR

A pesquisa com egressos se configura como uma ação importante no atual cenário brasileiro, à medida que possibilita um maior conhecimento acerca do próprio curso e da entrada dos recém-formados no mundo de trabalho. O resultado dessas investigações é importante para o planejamento, a definição e retroalimentação das políticas educacionais, bem como dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

Acreditamos que os egressos das instituições de ensino superior se revelam como atores privilegiados, responsáveis pela articulação com a sociedade. Ainda, se constituem como fonte de informações que possibilitam retratar como a sociedade percebe e avalia estas instituições, do ponto de vista do processo educacional, e também do nível de interação que ocorre entre educandos e docentes.

Segundo Paul (2015), os estudos sobre egressos foram contemplados em algumas poucas pesquisas na década de 1980 e ainda são esporádicos no Brasil, apesar da proliferação de “Portais do Egresso”. O autor destaca a falta de observação de experiências internacionais, além das dificuldades metodológicas nesta modalidade de investigação, presentes em nosso país. Em seu artigo *Acompanhamento de Egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional*, o autor faz um resgate histórico das pesquisas sobre egressos de cursos superiores, nos Estados Unidos, França, Grã-Bretanha e Brasil, que iniciaram na década de 1960 e prosseguiram na década seguinte, sendo que desde 1930 já existiam algumas investigações ocasionais nos Estados Unidos.

A importância de pesquisas sobre egressos do Ensino Superior é fortalecida por vários fatores: o aumento de matrículas neste nível de ensino, tanto na Europa quanto na América Latina, nos anos 1960-70 aliado à complexidade da organização institucional do Ensino Superior com diversificação de diferentes tipos de estabelecimentos públicos; a possibilidade de obtenção de títulos diversos associados aos cursos e, especialmente no Brasil, com a “chegada de universidades privadas gigantescas, ligadas a grupos internacionais e com capital aberto, cotadas em bolsa” (PAUL, 2015, p. 310).

No Brasil, afirma Paul (2015), as pesquisas sobre egressos iniciaram na Faculdade de Direito do Vale do Paraíba, no período de 1958 – 1976. Em 1982 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizou uma pesquisa junto a cinco cursos: administração, biologia, educação, medicina e química em 48 IES para os anos de 1972, 1975, 1978 e 1980. Entretanto, praticamente não foram realizadas análises utilizando os resultados. Em 1986, a Universidade Federal do Ceará (UFC) promoveu uma pesquisa com egressos graduados de 17 cursos nos anos 1978, 1980 e 1983. Do conjunto dos trabalhos o autor destacou dois: um de 1989-1990 da Universidade Federal do Ceará (UFC) e outro da Universidade de São Paulo (USP) de 1991-1992. Sobre as experiências em desenvolvimento, ele destaca a multiplicação de portais, todavia a maioria possibilita um simples cadastramento dos ex-alunos, é utilizada como espaço para a propaganda dos cursos e como um procedimento administrativo procurando “responder a uma demanda explícita ou implícita das autoridades encarregadas das avaliações e das creditações das IES” (p. 320).

A relevância do tema da pesquisa é reforçada pelo que afirma Paul (2015):

Em um mercado de trabalho com exigências que evoluem constantemente, as IES devem repensar regularmente a sua oferta de formação e sua pedagogia. Se as pesquisas junto aos egressos não constituem a única fonte dessa reflexão, elas podem representar um elemento essencial para que ela ocorra. É por isso que um melhor conhecimento de seus processos e de suas contribuições pode vir a ser uma ajuda importante para melhorar o funcionamento das instituições (p.324).

O acompanhamento de egressos permite a avaliação do desempenho dos programas de formação inicial de professores e a efetividade das políticas públicas acerca da formação inicial e contínua dos profissionais da educação, bem como aspectos sobre o acesso e permanência de egressos no mundo de trabalho.

A DISCUSSÃO ACERCA DOS ACHADOS DA PESQUISA: QUEM SÃO OS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA?

Identificamos que na instituição investigada os egressos são constituídos, em sua maioria por mulheres. Na UFOP 94,3% dos egressos são do sexo feminino e apenas 5,7% do sexo masculino, confirmando os achados de pesquisas realizadas com egressos desse curso (BIZARRO, 2012; JESUS, 2010; KAILER, 2016; MACHADO, 2013; VARGAS, 2016; VIEIRA, 2010). Outros estudos que tratam da docência, das licenciaturas e do curso de Pedagogia (UNESCO, 2004; GATTI; BARRETTO, 2009; CRUZ, 2011) também revelam que, em relação ao gênero, a maioria dos concluintes do curso de Pedagogia e dos profissionais que atuam no magistério se constitui de mulheres, o que confere à docência o título de profissão feminina. No entanto, um estudo realizado por Braúna (2009) sobre a construção das identidades profissionais de estudantes do curso de Pedagogia ressalta que vem aumentando, a cada ano, a procura desse curso por estudantes do sexo masculino. Gatti e Barretto (2009) ao analisarem os dados do ENADE de 2005 registram uma maior presença de mulheres nas licenciaturas, exceto, no curso de Licenciatura em Física, o qual sobressai o número de estudantes do sexo masculino.

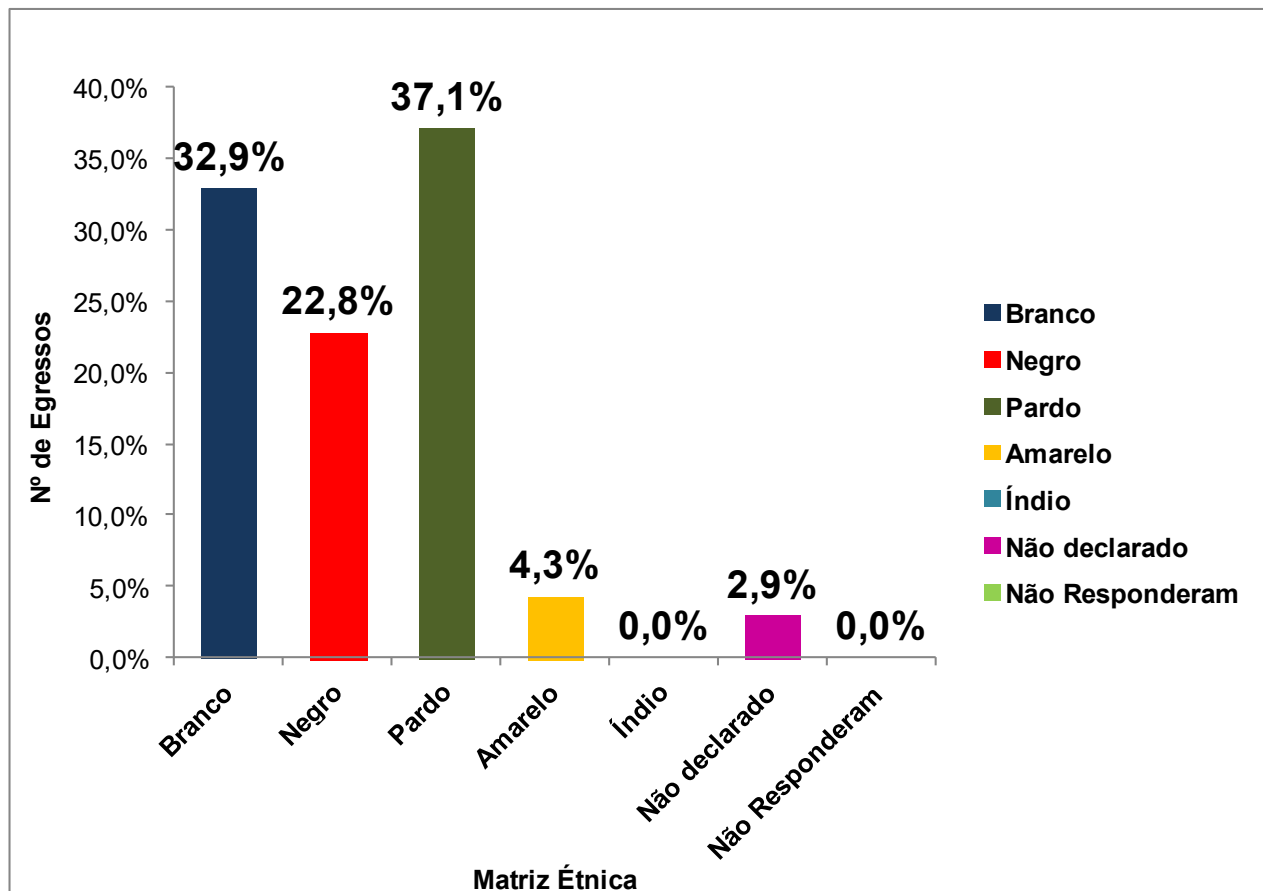
O fenômeno da feminização na docência foi abordado por Gatti e Barretto (2009) e por Louro (1989), autora que destaca o papel da mulher como responsável pela educação das crianças. Outra contribuição foi apresentada por Pimenta (1997) ao ressaltar que a profissão de professor primário não se tratava propriamente de uma profissão e sim de uma ocupação que as mulheres exerciam e cuja característica era a “extensão do lar, do papel de mãe e coerente com o de esposa. Era uma missão digna para as mulheres” (p.29). No Censo da Educação Superior de 2014 (INEP, 2016) o curso de Pedagogia se configurou como o curso com o maior número de matrículas (648.998), o que pode contribuir para explicar a caracterização desse perfil, já que conforme registram Gatti e Barretto (2009, p. 162), “as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia: 92,5% na atualidade”.

Metade dos egressos são alunos naturais da região onde a UFOP está localizada, com destaque para os municípios (Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto – Minas Gerais) que compõem a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto – órgão regional que representa a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; 28,7% são nascidos em outras localidades do interior de Minas; 7,1% são naturais da capital desse estado e 7,1% nasceram em outros estados brasileiros; além do percentual de 7,1% que deixou de responder a essa questão. Podemos constatar o importante papel de formadora que a UFOP possui ao atender parcela

significativa da comunidade onde está inserida.

A matriz étnica dos participantes da pesquisa pode ser observada no gráfico 1.

Gráfico 01- Matriz Étnica dos egressos do curso de Pedagogia da UFOP



Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado com os egressos

Segundo o gráfico 01, a maior parte dos estudantes se declarou como branco e pardo, entretanto, é relevante registrar o percentual significativo de 22,8% dos estudantes que se declararam negro, o que pode estar associado à política de cotas que vem sendo adotada pela UFOP. Vargas (2016, p.116) em sua pesquisa com egressos da UFMG destacou que “os brancos eram maioria entre os professores com nível superior de escolaridade em todos os níveis de ensino”. Essa autora ainda registrou que

as licenciaturas, pouco concorridas e de acesso mais fácil em comparação a cursos que proporcionam remunerações médias mais elevadas, têm atraído uma clientela que de outro modo teria poucas chances de ingressar no ensino superior, apresentando assim maior presença de pardos e pretos em comparação a cursos como Medicina (2016, p.194-195).

O estudo de Senkevics (2017, p.23) sobre cor ou raça nas instituições federais de ensino superior, caracterizou os ingressantes das IES públicas federais nos anos de 2012 a 2014 e destacou que “fora os ‘não declarados’, os brancos e os pardos compõem os grupos mais expressivos entre os estudantes [...]”. Apenas 1,4% dos egressos, um sujeito em número absoluto, afirmou possuir

necessidades especiais, mas essa não foi especificada.

Quanto ao estado civil, a maioria dos egressos, 55,7%, se declarou solteiro, dado que se aproxima dos encontrados por Gatti e Barretto (2009, p.161) que revelou que “pouco mais da metade dos estudantes de Pedagogia são solteiros (53,9%)” e difere dos dados encontrados por Vieira (2010) que aponta entre seus sujeitos de pesquisa um percentual de 67,91% de egressos casados, o que pode ter uma relação com a idade, já que 66,3% dos seus entrevistados estão na faixa etária de 34 a 56 anos. Entre os egressos da UFOP também encontramos, 34,3% de alunos casados; 4,3% divorciados; 4,3% com união estável e 1,4% assinalou a opção “outros”.

A INSTITUIÇÃO FORMADORA: PROJETO PEDAGÓGICO, CURRÍCULO, DOCENTES E ESTRUTURA FÍSICA

A pesquisa também procurou identificar a percepção dos egressos acerca do curso oferecido. A tabela 1 apresenta os conceitos que os egressos atribuíram ao projeto pedagógico, currículo, corpo docente e às condições materiais da IES.

Tabela 1– Avaliação do PPP, Currículo, Professores e Condição Material da IES

Conceitos / Quesitos	Projeto Político Pedagógico	Currículo	Professores	Condição Material da IES
Ótimo	28,6%	14,3%	57,2%	30%
Bom	61,4%	71,4%	41,4%	57,1%
Regular	7,1%	14,3%	1,4%	10%
Ruim	-	-	-	-
Péssimo	-	-	-	2,9%
Não Responderam	2,9%	-	-	-
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado com os egressos

Observamos que o conceito “Bom” se sobressai na maioria dos quesitos, exceto em relação à avaliação do corpo docente que recebeu o conceito ótimo da maioria dos participantes da pesquisa. Além da atribuição dos conceitos, os egressos foram solicitados a justificarem suas respostas, o que será apresentado a seguir.

Sobre o Projeto Pedagógico, os egressos acreditam que é necessário adaptá-lo à realidade dos alunos, inclusive, revendo a forma de participação nas atividades complementares para aqueles alunos que trabalham durante o dia e estudam no noturno. Segundo os sujeitos da pesquisa o curso abarca várias áreas de atuação, mas há lacunas relativas à formação para atuar na Educação Infantil e na Gestão, dado que foi bastante ressaltado, tanto quanto a necessidade de propiciar maior conhecimento sobre o projeto pedagógico. Os egressos relataram a necessidade de haver maior número de disciplinas eletivas e mais aulas práticas. Na visão dos concluintes da primeira turma do curso, esse foi melhorando de acordo com o seu desenvolvimento.

Acerca do currículo, constatamos que, segundo os egressos, ele foi considerado “diversificado”, “inchado”, com muitas disciplinas por período, ensejando uma melhor distribuição dessas. Algumas disciplinas possuem carga horária de 30 horas, tempo insuficiente diante da relevância do conteúdo.

Foi bem destacada a necessidade de rever o currículo e de se ofertar mais disciplinas voltadas à Alfabetização e Letramento; Inclusão / Educação Especial; Educação Infantil; Supervisão / Gestão; Regência e que discutam as questões de gênero. A abordagem de Didática e Metodologia de Ensino foi considerada frágil e quanto ao estágio, os sujeitos da pesquisa julgaram que esse componente possui uma carga horária pequena e sua organização deve ser repensada junto à escola. Solicitaram ainda “menos teoria” e “mais prática”.

Os egressos avaliaram bem o corpo docente. Para eles, os professores foram dedicados, acessíveis e comprometidos com a formação do aluno. Alguns demonstraram que não possuíam didática e experiência na atuação em anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto à condição material da IES, os acadêmicos declararam que essa atendeu, contudo, pode ser melhorada com a criação de outros ambientes de prática e ao viabilizar meios para propiciar maior vivência na profissão. Concluintes da primeira turma ressaltaram que haviam poucas condições materiais pelo fato de se tratar de um curso que estava iniciando.

Os excertos que seguem ilustram a avaliação dos egressos acerca dos quesitos propostos.

Acredito que deveria ter uma distribuição melhor das disciplinas, acho muito pesada a grade do curso para sua conclusão em 4 anos (P4).

Talvez, no currículo poderia abarcar mais disciplinas correspondentes a atuação na coordenação. O curso te prepara muito bem para docência, porém para a coordenação/supervisão nos deixa insegura, por não ter uma atenção maior a estas áreas (P21).

O projeto Pedagógico assim como o currículo precisa atender mais a demanda de alunos que trabalham e acima disso priorizar disciplinas como alfabetização e letramento e ter mais disciplinas voltadas para a Educação Infantil (P24).

Os professores... foram todos maravilhosos e verdadeiros mestres na minha vida acadêmica, muito contribuíram para que me apaixonasse pelo curso. A metodologia de ensino, as discussões em sala, o olhar e o cuidado para com o aluno, olha! Não tenho do que me queixar, me senti acolhida e transformada neste curso (P36).

Para Sacristán (1999), o importante é pensar em conhecimentos escolares como o resultado de múltiplos esforços, interesses e embates; fartos de sentidos e significados, e condizentes com os valores imputados à educação. Conhecer a satisfação dos alunos com o curso nos permite apreender as peculiaridades e as dificuldades enfrentadas no processo educacional. Um conjunto de fatores, analisados nesta pesquisa evidenciam a qualidade do ensino ou os desafios no sentido de implantá-la, o que vem com a qualidade do corpo docente, a infraestrutura, os currículos e Projeto Pedagógico.

O papel da universidade, enquanto instituição de ensino, de acordo com Veiga *et al.* (1998), é estar atenta à satisfação dos alunos em relação à instituição e ao que ela oferta em termos educacionais, revendo e aperfeiçoando a qualidade dos serviços, das estruturas e das relações estabelecidas em seu interior. Mesmo considerando as diferenças de percepção dos participantes da pesquisa quanto à satisfação geral do curso, essas não foram significativas a ponto de ocultar a satisfação dos egressos com o curso

A PARTICIPAÇÃO DOS EGRESSOS EM AÇÕES DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, EXTENSÃO E OUTROS PROJETOS

As respostas dos participantes acerca das contribuições da formação extracurricular estão registradas na tabela 2 e evidenciam a presença dos egressos em atividades de iniciação científica, extensão e em outros projetos ofertados pela IES investigada.

Tabela 2– Participação em Iniciação Científica, Extensão e outros Projetos

Atividade / Alternativas	Iniciação Científica	Extensão	Outros Projetos
Sim	31,4%	38,6%	32,8%
Não	54,3%	52,8%	38,6%
Não responderam	14,3%	8,6%	28,6%
Total	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado com os egressos

Ao analisarmos as respostas dos egressos sobre sua participação em atividades de pesquisa, extensão e em outros projetos constatamos que muitos deles tiveram dificuldades em classificar essas subcategorias, demonstrando que mesmo que estejam inseridos nessas atividades, eles não possuem uma visão clara do que elas representam.

Outro dado que nos chamou a atenção é que embora estejamos analisando o cenário de uma universidade federal que é *locus* obrigatório de ensino, pesquisa e extensão, o quantitativo de alunos que participaram dessas atividades ainda é baixo, pois não se alcançou metade dos alunos. Uma das justificativas para essa situação pode ter relação com o trabalho, já que os acadêmicos que trabalham não dispõem de tempo disponível para participar dessas atividades.

Na subcategoria “iniciação científica”, os egressos citaram sua participação em pesquisas que tratavam de várias temáticas como: narrativas e formação de professores; formação de pedagogos; formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos; inclusão de pessoas com deficiências; desenvolvimento profissional docente; dentre outros. Os egressos também participaram da pesquisa quando inseridos no Programa de Educação Tutorial (PET).

Sim, por meio do PET: Formação Continuada de Professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos): uma análise do impacto do programa de formação “UFOP com a Escola” no trabalho de professores da Região dos Inconfidentes (P3).

Sim. Pesquisa sobre o “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID” do Programa Observatório da Educação – OBEDUC (P10);

Sim, em História da Educação com a professora Rosana Areal, financiado pelo PIBIC “As damas de ferro: diretoras do grupo escolar Dom Benevides (P11).

Sim. Fui bolsista da UFOP e Fapemig em um projeto sobre a formação do Pedagogo (P29).

No que se refere a participação em projetos e/ou programas de Extensão Universitária, os dados nos mostraram que ocorreu a inserção em programas e projetos como *UFOP com a Escola*; Festival de Inverno, Fórum das Letrinhas, Segundo Tempo etc.; além daqueles que eram realizados em parceria com o PET.

Sim, por meio do PET: Pedagógico em foco (desenvolvido em uma biblioteca) (P3).

PET Pedagogia, fiz extensão com o Pet de Medicina (P14).

Sim, Núcleo de Educação Inclusiva (NEI), Programa Segundo Tempo Padrão da UFOP, UFOP com a Escola (P54).

Na subcategoria “outros projetos”, elencamos a participação dos egressos em projetos de monitoria, e além do PET, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) que tem como finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, p.4). Abaixo seguem alguns excertos que demonstram a participação dos egressos nesses projetos.

Sim: PET e monitoria de estágio do curso de Pedagogia (P3)

Fui membro do Colegiado de Pedagogia e também trabalhei na coordenação da Mostra de Profissões (P11).

Sim. PIBID/UFOP (P27).

Nessa direção, Severino (2007) defende a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A participação em práticas de extensão e outras ações oferecidas pela instituição, também permite aos graduandos vivenciarem a realidade social.

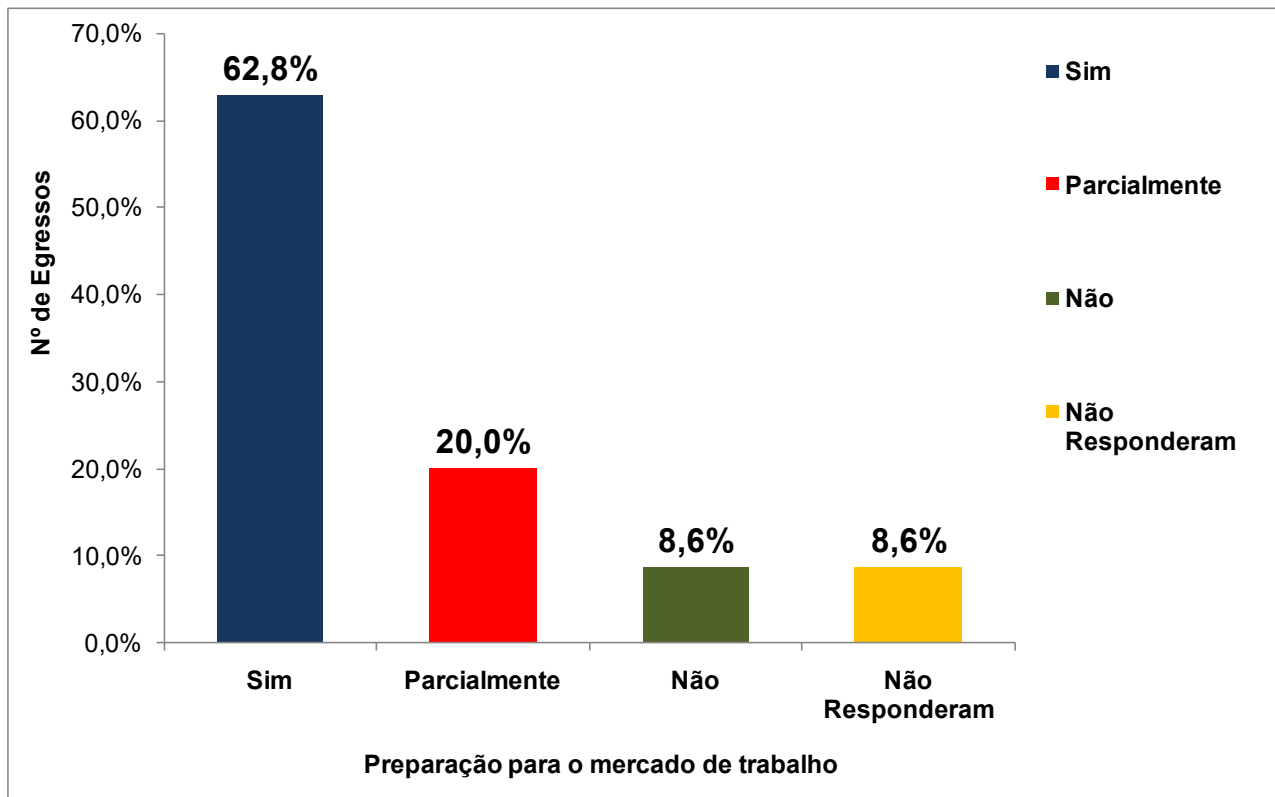
Quanto à participação dos alunos em projetos de pesquisa, no entendimento de Severino, ela é essencial ao processo de ensino e aprendizagem, pois, “o professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente [...]” (2007, p.26). Para Ludke (2012, p.51) quem não tiver acesso à pesquisa terá “menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere”. Também buscamos referência em André (2012) que considera importante que o docente aprenda a pesquisar ainda na graduação, pois assim eles saberão “o que fazer e como fazer nas situações de ensino” (p.59).

Concebemos a participação dos graduandos nessas atividades de suma relevância, pois trata-se de colocá-los em contato com seu campo de atuação profissional, dos desafios e dificuldades que o mesmo oferece e de aproxima-lo da prática, tornando sua formação mais diversificada e abrangente em função das experiências e do conhecimento que essas atividades proporcionam. Avaliamos que no curso de Pedagogia da UFOP se faz necessário ampliar a participação dos alunos em projetos de pesquisa, extensão e outros, dado o número reduzido de egressos que declararam sua participação nessas atividades.

A FORMAÇÃO INICIAL E A PREPARAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO

Os egressos, nessa investigação, foram questionados se a formação inicial os preparou para o mercado de trabalho. As respostas a essa questão nos levaram ao gráfico 2 que expressa a percepção desses participantes.

Gráfico 02- *Preparação para o mercado de trabalho*



Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado com os egressos

Nas justificativas dos que disseram “sim, a formação inicial preparou para o mercado de trabalho”, foi possível identificar que esse preparo ocorreu a partir da participação dos egressos nos diversos projetos ofertados durante a sua formação, opção que foi bastante destacada.

Nas justificativas, eles alegaram que se sentiram seguros com a formação recebida considerada por eles ampla e crítica; o embasamento teórico e a articulação entre teoria e prática; por terem recebido uma boa base; além da experiência daqueles que já trabalhavam durante a graduação e a experiência advinda do curso de Magistério.

Sim, quando me deparei com a sala de aula vi que o que eu aprendi me ajudou a unir a teoria com a prática (P16).

Sim. A minha trajetória no curso, me preparou tanto profissionalmente, como para a vida. Um mundo de conhecimentos e oportunidades são dadas e com isso, o aluno consegue traçar um caminho buscando os seus objetivos, por meio de projetos de iniciação, extensão e programas. Estas experiências foram riquíssimas e fundamentais para aumentar as minhas vivências com a soma de conhecimentos (P22).

Sim. Porque com as disciplinas estudadas, projetos desenvolvidos, experiências dos professores me preparou melhor para o mercado de trabalho (P34).

Aqueles que assinalaram a opção “parcialmente”, mencionaram que faltou aprofundamento

nas disciplinas de Alfabetização e Letramento e de Práticas de Ensino, opção ressaltada com maior frequência pelos egressos. A falta de preparação experimental para o planejamento das aulas; o conhecimento distante da realidade encontrada nas instituições escolares e ainda porque essa preparação depende da prática, da experiência e da formação continuada, foram os argumentos indicados por alguns egressos na avaliação, conforme apresentamos a seguir:

Parcialmente. Embora entenda que tudo que foi visto na universidade é apenas parte daquilo que vamos precisar, alguns conhecimentos ainda parecem distantes da realidade que encontramos nos espaços escolares (P40).

Parcialmente, pois o curso abrange muito os aspectos teóricos e filosóficos da profissão, mas senti falta de experiências práticas, principalmente nas disciplinas de conteúdos e metodologias, como Língua Portuguesa, Matemática, etc. (P45).

Parcialmente. Tive ótimas disciplinas sobre inclusão e deficiências, bem como sobre as disciplinas de Arte, Ciências, Geografia. Entretanto, tive apenas uma disciplina de Alfabetização e Letramento - e se não tivesse escolhido uma eletiva sobre o tema, estaria menos preparada para exercer a profissão. Houve também pouca preparação experimental para o planejamento das aulas, abordado o como fazê-lo, como refletir sobre ele, como organizar todas as capacidades e eixos de conteúdo em bimestres e organiza-las semanalmente ou aula a aula (P49).

Entre os egressos que registraram “não” à questão formulada, as justificativas ressaltadas referem-se à falta de aprofundamento em Alfabetização e Letramento; Gestão e Educação Infantil. Também consideraram que faltou mais prática e mais preparo, ter maior experiência e contato com as escolas e à relação estabelecida por alguns entre o que foi ofertado e as exigências delegadas ao profissional de Pedagogia na contemporaneidade.

Não como deveria. Minha primeira experiência foi com supervisão escolar e as poucas aulas que tive sobre a função não foram suficientes para a função (P6).

Não. Assim que me formei, engravidei e fui cuidar da minha filha, que nasceu em setembro/2013. No ano de 2015, tive a oportunidade de trabalhar no Instituto Prisma na Educação Infantil. Foi tudo novo e tive que estudar bastante sobre essa área, pois como já respondi na questão 4.4.5 não tivemos essa área abordada durante o curso. Durante a minha graduação senti falta também de uma ênfase maior em ALFABETIZAÇÃO (P11).

Não, pelas exigências cada dia maiores das competências atribuídas a esse profissional. Para acompanhar as constantes transformações do mundo contemporâneo é necessário buscar uma formação contínua (P36).

Pesquisadores como Gatti e Nunes (2009), Libâneo (2010), Pimenta (2014), Marin (2014) realizaram estudos sobre a formação de professores para atuação no Ensino Fundamental ofertada no curso de Pedagogia à luz das atuais Diretrizes do curso (BRASIL, 2006). Gatti e Nunes (2009) ao analisarem a ementa dos cursos de Pedagogia, enquadraram na categoria “conhecimentos relativos à formação profissional específica” as disciplinas instrumentais para a atuação docente, tais como: Alfabetização e Letramento; Leitura e Escrita; Didáticas Específicas; Metodologias e Práticas de Ensino, dentre outras. Segundo as autoras, as disciplinas dessa categoria ocupam em média 30% da carga horária e nas IES federais esse percentual chega a 34,4%. Na análise da ementa, as autoras constataram que

[...] também têm em seus conteúdos uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino nas diversas áreas, contemplando pouco as possibilidades de práticas educacionais associadas a esses aspectos. As disciplinas deste grupo trazem ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar (GATTI; NUNES, 2009, p.22).

Os achados das autoras explicitam o que foi evidenciado pelos egressos da UFOP, demonstrando uma similaridade com os dados de outras IES que ofertam essa formação. Em relação às modalidades de ensino e à Educação Infantil, as autoras registraram que “alguns poucos cursos fazem o aprofundamento em relação a essas modalidades educacionais [...]” (GATTI; NUNES, 2009, p.22), lacuna que também foi exposta por alguns egressos da UFOP.

Libâneo (2010) demonstra preocupação com o tratamento dado ao ensino de Didática, das metodologias específicas e das disciplinas de conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao analisar a estrutura curricular e a ementa de 25 IES que ofertavam o curso de Pedagogia em Goiás, o autor utilizou, com algumas adaptações, as mesmas categorias adotadas por Gatti e Nunes (2009). Ele constatou que a média de carga-horária destinada à formação profissional específica é de 28,2% e de 10% para as modalidades e níveis de ensino.

A despeito da formação profissional específica, Libâneo conclui que “[...] a estrutura curricular falha ao dedicar à formação profissional específica menos de um terço do total da carga horária do curso [...]” (2010, p. 567). A partir de sua constatação, podemos inferir porque os alunos do curso de Pedagogia consideram que faltou aprofundamento em algumas disciplinas. Parece haver um déficit de carga horária para conteúdos que são relevantes na atuação dos docentes das séries iniciais. Além disso, há outras questões que foram pontuadas por Libâneo (2010) como a falta de “articulação entre as metodologias e o conteúdo” (p.573), ausência dos conteúdos específicos do currículo do ensino fundamental (p.578) e a “desvalorização da formação profissional específica do professor” (p.577).

Os estudos de Pimenta (2014) e Marin (2014) também descrevem as lacunas encontradas na formação que vem sendo realizada, atualmente, no curso de Pedagogia. Marin questiona a aplicação dos resultados das pesquisas que tratam da formação do educador para atuar no início da escolarização e conclui que “devemos ter um curso específico para formar professores para a educação infantil e outro para séries iniciais do ensino fundamental, ou para qualquer outra opção de formação que se queira, mas única” (MARIN, 2014, p.12-13).

A CONTRIBUIÇÃO DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

Na visão dos egressos, a graduação contribuiu com a prática profissional deles de diversas formas, sendo que a resposta que mais sobressaiu foi “por meio do embasamento teórico”. Respostas como “por colocar em prática o que é ensinado em sala” ou, em outras palavras, “por possibilitar associar teoria à prática”; “por estimular a capacidade de pensar, repensar e refletir”; “por capacitar para o exercício de uma profissão” e “por meio dos estágios” foram bem evidenciadas.

Além das respostas acima que tiveram sua frequência repetida, os egressos também citaram

outras contribuições da graduação para sua prática profissional como o aspecto financeiro diante da possibilidade de conquista um emprego com melhor remuneração; a segurança transmitida; o conhecimento sobre diversos autores; a importância de se pensar o coletivo; a ampliação do olhar para o desenvolvimento humano; por compreender o papel do educador; por ensinar a ser mais maleável; por permitir fazer escolhas sobre a carreira; por ampliar as possibilidades de atuação profissional; por aprender a atuar na Educação Infantil com jogos lúdicos; com o uso das tecnologias; por meio das pesquisas, palestras, e da participação em projetos.

Os excertos abaixo ilustram essas formas de contribuição do curso para a prática profissional dos egressos:

Acredito que a formação me deu uma segurança para que eu pudesse realizar meu trabalho (P1).

Me tornou capaz de pensar/repensar a educação em diferentes espaços (P3).

Contribui na aquisição de embasamento teórico e de ferramentas para elaborar minha prática pedagógica (P4).

Contribuiu muito, através do curso de Pedagogia tive a oportunidade de capacitação para exercer minha atual profissão, desenvolvi habilidades que hoje possibilita que eu ensine e desenvolva as competências de meus alunos (P8).

A graduação em Pedagogia foi a base que me edificou como profissional na educação. Me formei e possuo um conhecimento crítico acerca do ensino e da aprendizagem que me possibilita realizar estratégias e mecanismos necessários para minha atuação profissional (P36).

Compreendemos a importância de investigações que contribuam com a melhoria das ações de formação acadêmica e do fazer docente. A percepção do grupo de egressos investigados traduz sua concepção de formação inicial no curso de Pedagogia e de que a essa formação acadêmica deve ser compreendida como um espaço de construção de conhecimentos, que deve ter continuidade durante toda a vida profissional.

Com as palavras de Luz (2008, p.16), ilustramos nossa análise, pois “os conhecimentos teóricos quando confrontados com as exigências colocadas pela prática cotidiana se mostram insuficientes, e muitas vezes, inúteis”. E, diante do resultado encontrado, é possível observar que as alunas percebem a importância de uma formação acadêmica contínua no que diz respeito à construção dos conhecimentos necessários à docência, e por consequência a aplicação deste em sua profissão escolhida.

A CONTRIBUIÇÃO DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA EM OUTRAS ÁREAS

Ao serem questionados se a graduação contribuiu com o desempenho deles em outras áreas de atuação, a resposta mais citada pelos egressos foi em relação às “relações sociais, à socialização”. Algumas dessas declarações podem ser vistas a seguir:

Sim. No âmbito pessoal me ajudou muito na compreensão das complexas relações existentes na sociedade. Me ensinou a ser mais crítica e reflexiva em todas as situações. Também a me posicionar perante as desigualdades (gênero, raça, classe, sexualidade) (P26).

Sim. Contribui nos relacionamentos do dia a dia. Ajuda a perceber mais o outro (P40).

Sim, na relação social com as pessoas, mais especificamente, do núcleo familiar (P69).

Também foi bastante explicitado que o curso contribuiu com o desenvolvimento do pensamento e da postura crítica; com o desenvolvimento da capacidade de reflexão; com o desenvolvimento pessoal e profissional em relação a outras ciências; para estabelecerem uma nova visão de mundo e sociedade; ampliou a capacidade de comunicação e expressão; auxiliou na consciência do seu papel na sociedade, no processo de humanização e na compreensão do desenvolvimento infantil. Assim eles relatam:

Sim. O principal motivo que me fez permanecer no curso diz respeito à sua característica de nos “humanizar”, ou seja, de lançar sobre o outro sempre um olhar diferenciado e que busca entender primeiro um gesto, uma atitude, um pensamento no lugar de julgar ou atribuir preconceitos (P10).

Com certeza uma graduação nos ajuda a desenvolver o pensamento crítico e a iniciarmos no campo da pesquisa (P4).

Sim. Em como me expressar com mais clareza, ser mais objetiva e ao mesmo tempo demonstrar os detalhes quando necessário (P6).

Sim, a graduação em Pedagogia, para mim, foi uma mudança de olhar em relação a tudo o que me rodeia, no sentido de refletir e repensar todas as questões dentro de seu contexto (P22).

Os egressos registraram ainda, que a contribuição do curso também ocorreu em relação à ética; Educação Ambiental; educação não formal; servindo também para compreender as características de outras áreas e busca-las no momento de atuação como pedagogo e para lidar com as diferenças existentes em nossa sociedade. Essas respostas foram citadas apenas uma vez.

Sim. Minha área é a de Educação Ambiental e a Pedagogia contribuiu com uma parcela significativa de conhecimento (P5).

Sim. Me possibilitou ir em busca de outros campos que o pedagogo possa atuar (P9).

Sim. Hoje participo de Projetos de Política Pública no incentivo a Educação não formal, Educação e Cultura. Especialização em Literatura Infantil (P20).

Sim. Pois bebe de outras ciências, mesmo que pouco. Mas nos força a relacionar com outras áreas como Política, Sociologia, Filosofia, Saúde e etc. Literalmente um meio de campo (P48).

A sociedade contemporânea e suas rápidas transformações levam a mudanças significativas no desempenho profissional em todas as áreas, e que refletem claramente na área educacional. Nesse cenário contemporâneo e, considerando o espaço hoje compreendido como central atribuído à educação, fica evidente que o mesmo não está mais reservado ao interior das escolas ou aos espaços escolares formais. A importância dos processos de ensino e aprendizagem atravessam os muros da escola, para diferentes e diversos setores como a família, o trabalho em outras áreas, o lazer, a igreja, as agremiações e sindicatos, dentre outros.

Os egressos participantes desta investigação evidenciaram, ainda, a compreensão de que ao mesmo tempo em que se formaram professores e professoras, o curso de Pedagogia os preparou para se tornarem pessoas capazes de compreender e colaborar para a melhoria da qualidade nos

espaços em que atuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é resultado de uma investigação que teve como objetivo investigar a função profissional que os egressos do curso de Pedagogia formados após a implantação do novo currículo, estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, estão exercendo. Este texto apresenta a formação oferecida no curso de Pedagogia da UFOP sob a ótica de seus egressos. Os dados apresentados e analisados derivaram dos registros feitos pelas alunas a partir de um questionário *online*.

Pretendeu-se com esta pesquisa, discutir através dos dados analisados a contribuição da formação acadêmica à prática docente e ao ingresso no mercado de trabalho, na perspectiva de um grupo de 70 egressos do curso de pedagogia, formados entre 2012 e 2015. Diante dos dados levantados, é possível inferir que os egressos do curso de Pedagogia da UFOP se constitui, em sua maioria, por mulheres, naturais da região onde a IES investigada está inserida, se sobressaindo aquelas de cor branca e parda, solteiras.

A avaliação do curso na ótica desses egressos traz contribuições relevantes para se repensar a formação ofertada na IES investigada bem como em outras instituições que ofertam esse curso. Observamos que os dados explicitados possuem similaridades com os de Gatti e Nunes (2009); Libâneo (2010) e Pimenta (2014), evidenciando aspectos que perpassam a formação do pedagogo no Brasil.

Muitas são as melhorias necessárias aos cursos de formação de professores no Brasil, mesmo com as constantes mudanças nas matrizes curriculares e nos projetos pedagógicos. Os achados confirmam que muito ainda precisa ser feito em relação à falta de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento proposta no curso de Pedagogia e a inclusão de disciplinas consideradas pelos egressos como essências na atuação como educador infantil ou gestor escolar. A sobreposição de determinadas disciplinas teóricas sob àquelas consideradas práticas, também foi evidenciada, entretanto as participantes destacam a relevância da base teórica adquirida com o curso. A Universidade, pelo relato dos egressos do curso de Pedagogia, foi enquanto instituição que integra Pesquisa, Ensino e Extensão, importante no aspecto social ao formar seus pedagogos para uma atuação de mais qualidade, indo além da dimensão didática e acadêmica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa, formação e prática docente. *In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2012. cap. 3, p. 55-69.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRAÚNA, R. de C. A. A construção de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia. *In: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, XXXII*, 2009, Caxambu. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT08-5280--Int.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

BIZARRO, A. M. S. *Formação do pedagogo: um olhar sobre a trajetória profissional dos/as egressos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns de 1996 a 2010*. 2012. 199f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Forma%C3%A7%C3%A3o+do+pedagogo:+um+olhar+sobre+a+trajet%C3%B3ria+profissional+dos/as+egressos/as+do+Curso+de+Licenciatura+em+Pedagogia+da+UPE-Campus+Garanhuns+de+1996+a+2010>. Acesso em 15 fev. 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2013.

_____. Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de

BOLSA de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 jun. 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>>. Acesso em: 11

JUL. 2015.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CRUZ, G. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*, 2009. (Coleção Textos FCC, n. 29).

INSTITUTONACIONALDE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da educação superior: 2014 – resumo técnico*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. 55 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/636024>. Acesso em 24 mar. 2017.

JESUS, S. P. S. de. *A formação do pedagogo: estudo de caso com alunos egressos de um curso de pedagogia*. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1164>>. Acesso em 15 fev. 2017.

KAILER, P. G. da L. *Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007–2010) da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR*. 2016. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2016. Disponível em: < http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_arquivos/4/TDE-2016-05-10T194211Z-1284/Publico/PRISCILA%20KAILER.pdf>. Acesso em 15 fev. 2017.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/630>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

LUDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. cap. 2, p. 27-54.

LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, v. 14, n.2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

LUZ, G. A Formação Inicial de Professores: contribuições do currículo a cerca do professor-pesquisador. Dissertação, Itajaí, 2008.

MACHADO, C. R. *Desenvolvimento profissional de egressos da pedagogia do CECI-TEC: caminhos da profissão*. 2013. 142f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DE%20MESTRADO%20CL%C3%81UDIA%20RODRIGUES%20MACHADO.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2017.

MARIN, A. J. O curso de Pedagogia em foco: fragilidades constantes e urgências da formação. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, XVII, 2014, Fortaleza. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional. *Caderno CRH*. Salvador, v. 26, nº 74, p. 309-320, Mai-Ago., 2015.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, XVII, 2014, Fortaleza. Disponível em: <<http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SENKEVICS, A. S. *Cor ou raça nas instituições federais de ensino superior: explorando propostas para o monitoramento da Lei de Cotas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/689605>. Acesso em 30 abr. 2017.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* / Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

VARGAS, M. de L. F. *Formação e inserção profissional do pedagogo: o panorama histórico desta carreira e os egressos do curso de Pedagogia presencial da Faculdade de Educação da UFMG*. 2016. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016. Disponível em: <<http://www.biblioteca-digital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-AA2H3A>>. Acesso em 15 fev. 2017.

VEIGA, R. T. *et al.* O ensino a distância pela internet: conceito e proposta de avaliação. *Anais do XXII Encontro Nacional da ANPAD*. Foz do Iguaçu: Anpad, 1998.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. *Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos*. 2010. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010. Disponível em <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2803/1/000430601-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2017.

Sobre as autoras:

Regina Magna Bonifácio. Docente da Universidade Federal de Ouro Preto. Doutora em Educação, com pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. regina.magna@hotmail.com

Célia Maria Fernandes Nunes. Docente da Universidade Federal de Ouro Preto. Doutora em Educação. cmfnunes1@gmail.com

Nilzilene Imaculada Lucindo. Mestre em Educação. nilzilenelucindo@yahoo.com.br

Recebido em 21/08/17

Aprovado em 21/09/17

CENAS DO COTIDIANO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: EM FOCO A RELAÇÃO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

MARIA APARECIDA GUEDES MONÇÃO¹¹

maguedes@maxpoint.com.br

RESUMO

Neste artigo discute-se a relação entre adultos e crianças nas instituições de educação infantil. Considera-se que a constituição de práticas dialógicas entre docentes e as crianças é um pressuposto central para a efetivação de uma pedagogia da infância. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de um estudo de caso de cunho etnográfico, em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede municipal de São Paulo, que atende crianças de zero a quatro anos. Os procedimentos conjugaram a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental. O propósito do presente artigo é a apresentar a análise de uma das categorias da pesquisa, relacionada as relações estabelecidas entre as professoras e as crianças no contexto do CEI pesquisado. Os principais autores utilizados foram Janusz Korczak e Jean Piaget. Os resultados do estudo, evidenciam, um contexto educacional complexo, envolto em práticas autoritárias e pouco atentas às crianças e a suas necessidades em que o castigo e as repreensões são utilizados como forma de educar as crianças pequenas e os bebês.

PALAVRAS-CHAVES: EDUCAÇÃO INFANTIL; RELAÇÃO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS; GESTÃO DEMOCRÁTICA.

CENAS DEL COTIDIANO DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL: EN FOCO LA RELACIÓN ENTRE ADULTOS Y NIÑOS

RESUMEN

En este artículo se discute la relación entre adultos y niños en las instituciones de educación infantil. Se considera que la constitución de prácticas dialógicas entre docentes y los niños es un presupuesto central para la efectivización de una pedagogía de la infancia. Se trata de una investigación cualitativa, realizada por medio de un estudio de caso de cunho etnográfico, en un Centro de Educación Infantil (CEI) de la red municipal de São Paulo, que atiende a niños de cero a cuatro años. Los procedimientos conjugaron la observación participante, la entrevista semiestruturada y el análisis documental. El propósito del presente artículo es presentar el análisis de una de las categorías de la investigación, relacionada con las relaciones establecidas entre las profesoras y los niños en el contexto del CEI investigado. Los principales autores utilizados fueron Janusz Korczak y Jean Piaget. Los resultados del estudio, evidencian, un contexto educacional complejo, envuelto en prácticas autoritarias y poco atentas a los niños y sus necesidades en que el castigo y las repreensiones se utilizan como forma de educar a los niños pequeños y los bebês.

PALABRAS CLAVES: EDUCACIÓN INFANTIL; RELACIÓN ENTRE ADULTOS Y NIÑOS; GESTIÓN DEMOCRÁTICA.

¹¹ Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

SCENES FROM THE DAILY LIFE OF A CENTER FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FOCUSING ON THE RELATIONSHIP BETWEEN ADULTS AND CHILDREN

ABSTRACT

This article discusses the relationship between adults and children in early childhood education institutions. It is considered that the constitution of dialogical practices between teachers and children is a central presupposition for the realization of a pedagogy of childhood. This is a qualitative research, carried out through a case study of an ethnographic nature, in a Center for Early Childhood Education (CEI) of the municipal network of São Paulo. The procedures combined the participant observation, the semi-structured interview and the documentary analysis. The purpose of this article is to present the analysis of one of the categories of the research, related to the relations established between the teachers and the children in the context of the researched CEI. The main authors used were Janusz Korczak and Jean Piaget. The results of the study show a complex educational context, surrounded by authoritarian practices that are not very attentive to children and their needs, where punishment and reprimands are used as a way of educating young children and babies.

KEYWORDS: EARLY CHILDHOOD EDUCATION; RELATIONSHIP BETWEEN ADULTS AND CHILDREN; DEMOCRATIC MANAGEMENT

INTRODUÇÃO

As políticas públicas para a primeira infância, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das instituições de educação infantil, devem ter como base de sustentação os direitos fundamentais das crianças pequenas e a escuta permanente de suas expressões e manifestações.

Efetivar os direitos fundamentais das crianças demanda, em primeiro lugar, a compreensão de que a criança é um ser competente, sujeito de direitos e foco de todo o trabalho a ser desenvolvido na unidade; em segundo lugar, que toda a educação da criança efetivada nas instituições de educação infantil deve ser compartilhada com sua família, constituindo-se como um processo de diálogo e partilha – visto que não é possível respeitar os direitos das crianças sem respeitar também os direitos de suas famílias; em terceiro lugar, e não menos importante, requer a compreensão de que, para dar conta desses dois primeiros objetivos, é necessário que se atente para a formação e as condições de trabalho dos educadores e de toda a equipe da unidade educacional. Estes aspectos constituem a tríade indissociável que deve ser priorizada na implantação das políticas públicas e das práticas cotidianas. (MONÇÃO, 2013)

A área de Educação Infantil vive um momento intenso de revisão de práticas e produção de conhecimentos que buscam efetivar os avanços advindos do campo jurídico e da contribuição das diferentes áreas de conhecimento sobre a criança pequena. Nas pesquisas e artigos científicos, predominam proposições que versam sobre a necessidade de se garantir a especificidade da educação infantil, por meio da constituição de uma Pedagogia da Infância, que, longe de aumentar a fragmentação já existente em nosso sistema educacional, busca dar ênfase às particularidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas e muito pequenas em instituições educacionais.

Nesta perspectiva, este artigo busca apresentar alguns elementos presentes no cotidiano das

instituições educacionais, especificamente no que se refere a relação entre educadores e crianças, considerando que como um dos pilares da gestão educacional democrática é a democratização das relações entre educandos e educadores, pois

só é possível uma formação para a democracia se os meios de realizá-la, ou seja, a relação educador-educando não contradiga esse fim, realizando-se, portanto, de forma democrática. Acrescente-se que o principal indício de uma gestão escolar verdadeiramente democrática é a democracia que se realiza na própria sala de aula [...]. (PARO, 2001, p. 20)

As análises apresentadas nesse texto, são parte de uma pesquisa de doutorado que teve como temática a gestão democrática na educação infantil, cuja a preocupação central foi analisar as relações existentes entre famílias e profissionais, no processo de compartilhamento da educação da criança pequena. Trata-se de um estudo de cunho etnográfico realizado por meio de um estudo de caso em um centro de educação infantil (CEI) da rede municipal de São Paulo, no período de 2010 e 2011. Os dados foram coletados por meio de observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas com 11 professoras, um professor, três coordenadoras pedagógicas, uma diretora, dois agentes técnico de educação (ATE), um agente escolar, uma auxiliar de limpeza, uma auxiliar de cozinha, uma supervisora de ensino e 18 famílias.

A observação foi realizada para compreender o cotidiano da instituição em diferentes momentos da rotina; e nas diferentes modalidades de reuniões: de formação continuada, com as famílias e conselho de CEI.

A coleta e a organização dos dados foram realizadas a partir de três categorias: 1) a relação entre professoras e crianças; 2) a relação entre professoras e equipe de gestão; e 3) a relação entre educadores e destes com as famílias, com vistas a compreender o compartilhamento do cuidado e educação da criança pequena.

O presente artigo trata do conteúdo da categoria “A relação entre professoras e crianças”, tendo como base a observação do cotidiano das crianças, os depoimentos dos profissionais e famílias nas entrevistas e a análise dos documentos internos da instituição.²

AS RELAÇÕES ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS: CASTIGOS E REPREENSÕES COMO FORMA DE EDUCAR

O papel do adulto é fundamental para a criança pequena, que está numa fase de construção de sua identidade, conhecendo a si próprio e aos outros. As formas de cuidar do seu corpo, dar afeto, falar, olhar, adjetivar e nomear suas ações e emoções revelam valores, normas e crenças presentes em nossa sociedade e possibilitam que as crianças se apropriem da cultura e desenvolvam sua personalidade.

Trata-se de tarefa complexa, se considerarmos que as crianças estão em um momento de suas vidas em que, apesar de serem muito capazes e ativas, possuem grande dependência dos adultos – familiares e professores – para garantir a satisfação de suas necessidades e compreender

2 Os nomes do centro de educação infantil, professoras, equipe de gestão, crianças e famílias são fictícios. O desenvolvimento da pesquisa de campo baseou-se nos princípios éticos definidos pelos Padrões éticos na pesquisa em educação: primeiro documento, elaborado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

as relações que as circundam.

De acordo com Jean Piaget, a autonomia e a reciprocidade são dois pilares na constituição da personalidade humana, o que reforça a necessidade de a criança ser rodeada por adultos – tanto pais quanto educadores – que primem por relações saudáveis, que promovam um ambiente seguro e tranquilo e estimulem suas ações, norteadas pelos princípios da solidariedade e da cooperação, possibilitando a construção de uma disciplina autônoma. As regras e normas então farão sentido e, portanto, serão uma construção interna, amparada pelas relações coletivas.

Nesse sentido, é de fundamental importância a democratização das relações entre adultos e crianças, de modo a garantir que os objetivos das instituições educacionais favoreçam a criança a aprender a escolher, dar sua opinião, expressar suas curiosidades, seus sentimentos e, ao mesmo tempo, considerar as ideias e manifestações dos outros. Garantir a aprendizagem sobre si e sobre o outro, norteadas pelos princípios do respeito e da solidariedade, é primordial para a criança desenvolver sua personalidade plenamente, contemplando os aspectos físicos, emocionais e intelectuais.

Para favorecer o processo de construção da autonomia da criança, é necessário a escuta e o envolvimento das crianças em todas as ações desenvolvidas, proporcionando opções de escolha que, nesta fase da vida, referem-se aos objetos que desejam conhecer, que podem chamar-lhe a atenção pela cor, textura, forma e pela necessidade que sente de ser cuidada, amparada. As emoções são preponderantes nas crianças pequenas e há necessidade de os professores aprenderem a compreendê-las para garantir o pleno desenvolvimento da criança.

Ao longo do período da pesquisa de campo, foi recorrente as professoras expressarem adjetivos pejorativos com relação as crianças denominando-as como “manhosas”, “mordedor”, “terrível” e também expressões de desconfiança em relação a elas, como uma professora fez ao vê-las brincando com o cabelo da pesquisadora: “Tem que colocar limites, senão...” e “Só agradar um pouco, eles abusam”.

É comum os adultos interpretarem as manifestações das crianças a partir de generalizações, sem atentar ao que ela está expressando ou sentindo. Como pode ser observado no relato abaixo:

As crianças no Minigrupo 1 brincam na sala com brinquedos oferecidos pelas professoras, uma das crianças começa a chorar, vou atendê-lo e a professora Alcione diz: “O Matias é muito dramático”. Acolho Matias e constato que ele havia machucado a barriga e estava com dor. Levo a criança até o banheiro, lavo seu machucado e ao retornar para a sala informo à professora o que ocorreu com a criança e o motivo do seu choro. A professora olha e diz novamente que ele é dramático. Pouco depois, Matias começa a chorar novamente e a professora diz: “Chega de chorar!” Essa ação da professora parece demonstrar sua falta de disponibilidade e sensibilidade para compreender que a criança estava manifestando uma emoção.

Ao desconfiar das crianças, os adultos julgam suas ações no lugar de buscar compreendê-las e assumem uma postura autoritária, desconsiderando que a participação da criança é fundamental no estabelecimento de práticas educativas que promovam a educação em seu sentido pleno.

Janusz Korczak, considerado o precursor dos direitos das crianças, ajuda-nos a pensar sobre essa questão, ao chamar a atenção de pais e educadores em relação à fundamental importância

do amor e do respeito na educação da criança, traço marcante em sua obra. O autor considera a criança como um ser humano dotado de sentimentos ambivalentes, como amor, raiva, alegria, tristeza, frustração, e destaca a necessidade do exercício da alteridade, que inevitavelmente supõe um olhar atento e cuidadoso à criança, em sua singularidade. Apurar o olhar, observá-la, ouvi-la, tentar compreender suas manifestações e sentimentos possibilitam ao adulto entender a complexa alma infantil. Entretanto, o autor alerta que respeitar e amar a criança não significa abandoná-la, deixá-la fazer o que quiser e quando quiser, mas defende a necessidade de as crianças aprenderem a conviver no coletivo e rechaça o castigo, considerando-o como uma atitude autoritária do adulto, que depende muito mais de seu estado de espírito do que propriamente da gravidade das ações das crianças.

Nesta direção, Ana Carolina Rodrigues Marangon (2007, p.113), pesquisadora das obras de Korczak, afirma que o castigo é comum nas instituições educacionais e é “usado de acordo com o humor do educador.”

O depoimento da professora Valentina confirmou a proposição de Marangon e Korczak, ao explicitar que a maior dificuldade que ela encontrava em seu trabalho referia-se à questão da indisciplina e ao relatar que, no cotidiano, as professoras ficavam perdidas em meio a diferentes orientações existentes a respeito de como educar a criança pequena. Enquanto alguns autores orientam no sentido de uma ação mais acolhedora e dialógica, outros apontam para uma intervenção mais diretiva e rígida. Assim, a professora concluiu que, “depende do dia, do jeito que você está [...] a indisciplina está destruindo as relações educacionais [...] está muito complicado; está chegando num ponto que a gente não sabe mais o que fazer [...]” (Valentina, professora).

A respeito dessa afirmação, é importante atentar para dois elementos: o primeiro refere-se à visão da professora a respeito da indisciplina. De acordo com os estudos de Piaget, a criança pequena está em processo de construção dos valores de certo e errado, o que atribui como moralidade. Portanto, não é possível acreditar que as crianças intencionalmente transgridam as regras ou agredam outras crianças ou adultos. É possível dizer, sim, que, por meio das interações, a criança paulatinamente apropria-se de noções de convivência em grupo, conhecendo a si e ao outro – o que nos autoriza a afirmar que não há indisciplina na educação infantil.

A ausência de conhecimento sólidos sobre o processo de desenvolvimento infantil, é um dos fatores que pode alicerçar a construção de visões negativas sobre as ações das crianças, tendo como resultado, a intervenção autoritária por parte do professor. Tomemos como exemplo uma cena observada durante o acompanhamento da turma do Berçário: uma professora colocou uma criança de mais ou menos 1 ano sentada numa cadeira na sala, porque ela havia mordido outra criança. Ao ver as outras brincarem, por diversas vezes a criança saía da cadeira para brincar também, momentos em que a professora a repreendia e a colocava sentada novamente.

O segundo elemento é a angústia que as professoras sentem diante do comportamento das crianças, que também pode ser considerado fruto do desconhecimento das peculiaridades do desenvolvimento infantil e de uma análise mais criteriosa a respeito do contexto em que as crianças expressam comportamentos que são considerados agressivos ou desrespeitosos. Essa falta de conhecimentos sobre a especificidade das crianças pequenas e dos bebês, acabam por complementar e fortalecer a ausência de racionalidade, que leva os professores a adotarem atitudes

autoritárias ou posturas que não contribuem para o processo educacional e para o desenvolvimento da criança. Somente depois, quando há reflexão sobre a prática, é que percebem que tais intervenções pautadas nas emoções causadas pelas manifestações das crianças, pouco contribuem para sua formação. A professora Lucimar relatou uma situação interessante para ilustrar a afirmação acima. Contou que,

inclusive, uma vez eu fui autoritária, fiquei muito surpresa, eu não me lembro exatamente o que a gente estava fazendo [...] eu falei assim, agora nós vamos parar. Eu acho que era uma atividade de pintura que estávamos fazendo, que eles pegavam e misturavam tinta com giz de cera, aí eu falei, a gente vai parar agora de fazer a atividade de pintura, porque a gente vai sentar e parar de fazer e vamos guardar tudo e esperar a hora de... Fiquei louca. Aí a Carina estava lá, aí eu peguei, Carina você não ouviu o que eu falei? Eu ouvi. E você não vai fazer? Não, eu não estava fazendo bagunça, eu não joguei giz no brinquedo. Eu falei, vai ter que fazer, por que eu tive que tomar a mesma decisão com todos sendo que nem todos fizeram baderna, entendeu? Então eu falei, nossa, ela tem uma opinião formada, assim, sabe, ela reivindicou o direito dela ali, em silêncio [...] aquilo me marcou [...] a postura dela fez eu repensar minha prática, eu falei, poxa, eu fui muito autoritária com ela, e ela teve toda a razão [...] já fica mais difícil, porque eles não sabem os limites deles, eles ainda não conseguem ter essa maturidade pra estar avaliando, pra estar opinando, pra estar tendo essa gestão democrática, então algumas vezes a postura do adulto prevalece, principalmente com a criança menor.

O relato possibilita identificar a concepção da parte da professora, sobre a (in)capacidade da criança pequena de opinar a respeito da situação e resolvê-la com sua orientação – que ela chama de imaturidade –, ou seja, de resolver a situação de conflito em parceria com o grupo de crianças e professora e aprender com isto. Segundo o depoimento da professora em entrevista, a imaturidade das crianças é um dos elementos que impede a implantação de uma gestão democrática nas instituições que atendem a primeira infância. Ao mesmo tempo, ela reconhece que a menina em questão é capaz de expressar sua opinião, mas, novamente, justificou como uma “maturidade” específica daquela criança, não levando em consideração o papel da educação nesse processo. O depoimento dessa professora, leva-nos a ressaltar a necessidade de ampliar o debate a respeito das capacidades das crianças de maneira sistemática por meio da reflexão sobre a prática pedagógica, a fim de promover uma intervenção profícua junto à criança.

Esse relato pode ajudar-nos a pensar também que a simbiose entre concepções arcaicas sobre as crianças e as emoções das docentes explica o motivo pelo qual muitas professoras no CEI pesquisado utilizam castigos e repreensões como forma de educar as crianças, pois, ao optarem consciente ou inconscientemente por uma estratégia autoritária, distanciam-se de uma concepção de educação que reconhece a criança como sujeito e contribuem para a manutenção de uma educação que prima pela obediência e pela submissão.

A pesquisa de Leonília de Souza Nunes (2009), realizada em uma escola pública de educação infantil em Brasília, também relata práticas de castigo. O estudo auxilia-nos a refletir sobre a possibilidade de o castigo ser parte da cultura institucional das diferentes escolas de educação infantil em diversas regiões do país, ao relatar a utilização de castigos e repreensões por parte das professoras, que passam por ameaças, como “só vai para o parquinho quem ficar quieto”, ou ações como atribuir uma “carinha preta” para quem não se comporta e uma “carinha amarela” para quem se comporta” (NUNES, 2009, p. 78). Tal como no CEI pesquisado, Nunes constatou que, de maneira

geral, não havia uma “escuta sensível” por parte das professoras e em diversos momentos verificou a ausência do diálogo e a desconsideração com relação às necessidades individuais das crianças.

A crítica e a denúncia dessas situações devem ser feitas, para ampliar a reflexão a respeito de como contribuir para que tais práticas sejam extintas do contexto educativo. O professor não pode ser considerado o único responsável por essas ações, pois é preciso compreender que tais situações fazem parte de um contexto institucional em que todos que atuam são responsáveis pela forma como a criança é educada.

No CEI pesquisado, além das situações de conflito, as punições eram aplicadas também quando as crianças não realizavam o que estava sendo solicitado pela professora. Na maioria das vezes, as professoras utilizavam formas de repreensão que iam desde uma advertência verbal até a exclusão da criança das atividades desenvolvidas. Isso ocorria por meio de castigos que privavam as crianças de participar da atividade, colocando-as em lugar “separado” das outras crianças, em outra sala, no cadeirão, dentro do berço, em diferentes momentos da rotina, como descreveremos a seguir.

Eliene, funcionária da cozinha, afirma:

[...] Na hora do almoço eu já vi, se acontece de uma criança não querer comer, estar brincando com a comida, a professora tá falando e ela não tá escutando, a professora coloca sentada separada das outras crianças, tem uns que ficam e outros que fazem birra. Eles ficam tristes, nós que ficamos olhando, dá uma dó, mas não pode sempre ter dó, senão a criança fica naquela.

Os castigos não foram relatados apenas pelos profissionais. Duas mães relataram a existência de castigos no CEI e, pela maneira como descreveram, pareciam encarar isso com naturalidade. Jucélia, mãe de Silvana, do Minigrupo 2, disse que, segundo sua filha, quando as crianças faziam alguma coisa errada, a reação da professora era retirá-las da brincadeira ou encaminhá-las para outra sala. A mãe relatou, ainda, que sua filha optou por obedecer para não ter de ir para outra sala. Já Nilva, mãe da Paola, ao afirmar que o CEI era muito importante, destacou a forma como as professoras tratavam as crianças como um fator positivo para a construção da disciplina e da obediência. Disse que as crianças eram colocadas de castigo, mas notou que a professora não falava a palavra “castigo”, dizendo que colocava a criança para “pensar”. De acordo com seu filho, isso ocorria quando a criança fazia alguma “coisa errada”, como, por exemplo, bater em outra criança. A professora colocava “no cantinho para pensar” e depois orientava para que a criança pedisse desculpas para a criança com quem teve o conflito.

A aceitação das famílias com relação a essas práticas no CEI e a utilização no contexto familiar evidenciam que nem as professoras nem as famílias têm conhecimento de que tais ações pouco contribuem para as crianças construírem suas personalidades, pois, como afirma Korcza (1997, p. 205): “Pode-se, pela ameaça, fazer uma criança obedecer, mas pensar que esse é um método não repressivo é uma singular falta de discernimento: a intimidação por ameaça constitui prova de grande severidade.”

Talvez por vivermos em um momento em que os castigos físicos são social e legalmente recriminados, e por ainda não ter ocorrido uma mudança na forma de educar as crianças, tanto no contexto educacional quanto no familiar, a utilização de castigos que não utilizem agressão física

é um recurso aparentemente positivo para os adultos, no sentido de garantir os limites para as crianças.

Nessa direção, Nilva, mãe de Paola, contou que em casa colocava sua filha de castigo na cadeira, inspirada no programa *Super Nanny*³, e considerava que era a melhor maneira de colocar limites, pois não havia agressão física. Seu depoimento foi ao encontro do relato de sua filha e da professora Josiele, que, durante a entrevista, informou que, apesar de conhecer vários autores da área da Pedagogia e Psicologia, elegia o autor Içami Tiba e *Super Nanny* como referências para sua prática como educadora, afirmando que, para resolver os conflitos com as crianças, utilizava um canto em que as crianças ficavam sentadas sozinhas – proposta inspirada também em *Super Nanny*, portanto, não promovia a reflexão em grupo sobre a situação – quando transgrediam alguma regra, como, por exemplo, bater em outra criança. Relatou que perguntava para a criança: “Você quer brigar ou brincar?”, e esclarecia a ela que o “cantinho” era destinado às crianças que queriam brigar. A professora, ao ser questionada sobre se as crianças consideravam tal ação como castigo, disse:

[...] por isso que eu tento falar dessa opção: quer brincar ou quer brigar? Eu falo isso, não sei se estou certa... Tem sempre colega que já fala “vai lá ficar de castigo” [...] castigo é uma coisa que está te punindo, tirou do gostoso, então não vou negar, dizer que não, eu mudei a palavra, eu tirei porque talvez a palavra castigo é mais pesada [...] mas eu gosto de olhar no olho, eu agacho e olho no olho dela e falo, e dependendo do que ela fez, a gravidade, digamos assim, é o meu tom de voz, e eu tento me disciplinar, você viu o que você fez? Por exemplo, uma [criança] hoje lá pegou a coxa do meu aluno e lascou uma mordida, mas ele provocou, ele chutou ela... Eu estava esperando pra entrar, pra entrar na frente dela, ele chutou, ela estava sentada, ele em pé, ela catou na altura dela e “nhoc” na perna dele... Os dois foram responsáveis por isso, eu falei, você vai ser por último agora, você vai brincar, agora você vai esperar todos os colegas, ela começou a chorar, engraçado que muita criança chora na hora que você vai para lá [...] eu falo: olha seu colega chorando, você fez isso, e normalmente os que choram quando eu ponho lá sentado, ou minha colega, são os mais mimados, aqueles que não admitem que fala não, aliás aqueles que por qualquer coisa choram... (Josiele, professora)

Continuei a questionar a professora a respeito da eficácia desta ação com a criança pequena, perguntando se tal medida inibiria essas ações futuramente. Josiele disse que eles paravam apenas na hora e acrescentou que as crianças tomavam partido ao seu lado em situações de conflito, e ela precisava chamar a atenção delas, pois, quando admoestava uma criança, outras vinham ao seu redor, ajudando-a a adverti-la.

Josiele informou também que uma professora não tirava a autoridade da outra, pois, quando uma delas colocava uma criança de castigo, mesmo que a criança solicitasse a outra professora liberá-la da situação, isso não ocorria, pois havia respeito pela ação da professora. Acrescentou que não havia uma forma única de lidar com essas situações e relatou que na sala havia uma criança muito agressiva, que batia nas outras crianças sem motivo, e que já havia tentado agredir até as professoras. Sua mãe dizia não saber o que fazer, inclusive havia mães de outras crianças que

3 O programa *Super Nanny* era exibido semanalmente em uma emissora de televisão e relatava casos de famílias que possuem crianças “indisciplinadas” e, por meio da intervenção da *Super Nanny*, que apresenta e insere uma série de ações normativas, as crianças passam a ter outro comportamento, obedecendo aos pais e cumprindo regras. Considero que tal programa não pode servir como base para as professoras, em função de seu caráter retrógrado e autoritário, muito distante da perspectiva de uma educação integral.

reclamavam dessa criança, que batia em seus filhos.

Com relação às crianças que apresentam comportamentos agressivos com regularidade, Iza Luz (2009, p. 10) diz:

[...] É fundamental que se busque conhecer as motivações dessa criança e que se encontre alternativas que lhe auxiliem a modificar sua conduta. Uma criança com a linguagem oral pouco desenvolvida pode recorrer somente aos gestos para retirar os brinquedos da mão dos colegas. Agindo assim pode acabar sendo rejeitada e excluída do grupo. Nesse caso a professora precisa intervir ajudando essa criança a se comunicar melhor para que ela consiga interagir de forma mais saudável com as outras crianças. Para tanto pode usar atividades de dramatização e reconto de histórias tanto para promover a linguagem oral como para estimular os valores de cooperação e solidariedade.

Entretanto, algumas professoras no CEI pesquisado, optaram pelo castigo, pois, segundo a professora Josiele, essa criança foi colocada de castigo em outra sala pelas professoras do período da manhã e ficou muito assustada, levando a professora a ficar arrependida de ter utilizado essa estratégia; mas, depois dessa experiência, a criança ficou “uma seda”.

[...] a colega falou que ficou tão chateada de ter feito isso depois, quando ela foi buscar nosso aluno na outra sala, diz que ele estava um estranho no ninho [...] Quando ela viu a cara dele, ela diz que em casa ela até chorou, viu a cara dele totalmente desambientado [...] se as professoras sabem que ele está ali porque aprontou, a professora não dá moleza para ele [...] adiantou porque ele veio “uma seda”. (Josiele, professora)

De acordo com Korczak (1997, p. 208), “o vexame é uma punição grave, uma das que mais machuca a criança”. O relato da professora revela que as proposições colocadas para adotar novas práticas de educação da criança pequena que não utilizem castigos ou coerções ainda estão longe de serem viabilizadas na prática, reafirmando a distância entre as produções acadêmicas, as leis de proteção à criança e a prática cotidiana. É inquietante observar que, para a professora, a proposição do programa *Super Nanny* é muito mais significativa do que a grande quantidade de estudos científicos, que também tratam sobre esse assunto e que a professora diz conhecer, como os de Piaget.

De acordo com Piaget (2007, p. 63), reforçamos apenas a moral da obediência quando nos apoiamos unicamente na autoridade do professor, com “lições de moral”, e sanções punitivas, que não são capazes de favorecer a autonomia e a reciprocidade.

Ao longo da entrevista com a professora Josiele, lembrei-me de cenas de castigo observadas ao longo da pesquisa no CEI e perguntei se as crianças ficavam tranquilamente no “cantinho”. Ela disse que sim, porém havia algumas que começavam a “comer sapato, de raiva”, e jogavam os sapatos. A resposta demonstrou que algumas crianças reagiam a essa abordagem, mas é possível inferir que a maioria acatava as ordens da professora, adotando uma atitude de subserviência, que era reforçada pelo grupo como um todo.

Korczak chama-nos a atenção com relação a esse tipo de comportamento: “Devemos ter pena das crianças que conseguiram matar seus sentimentos de insubmissão. São essas rebeliões e essas queixas que nos permitem penetrar nos mistérios da alma infantil” (KORCZAK, 1997, p. 218).

A coordenadora Marjorie afirmou ser muito corriqueiro no CEI pesquisado, especialmente

– mas não apenas – em um dos períodos, enviar as crianças que transgrediam as regras para uma sala do CEI em que uma das professoras assumia o papel de “solucionadora dos problemas de disciplina das crianças”. Foi então que pude entender uma situação observada na sala do Berçário 2, que na época não havia ficado clara. Foi no momento do sono, quando a professora Suzana entrou na sala, e a professora Leonilda disse: “Ainda bem que a Suzana veio aqui e vai levar umas crianças para a sala dos bebês”.

Outra situação dessa ordem, foi relatada pela diretora Maria Vitória, contou que ao circular pelo CEI, como faz rotineiramente, em um dia estava na companhia da supervisora, e constatou que uma criança chorava muito em uma sala e, ao abordá-la, constatou que ela estava de castigo. Levou-a para sua sala e depois conversou com as professoras, avisando-as de que essas práticas não poderiam ser utilizadas e ressaltando o estado emocional alterado da criança. Em resposta a essa advertência, no dia seguinte as duas professoras faltaram sem avisar.

No livro visita de supervisão, havia também o registro de uma reunião entre a equipe de gestão, a supervisora e a professora Carmela, em que a supervisora, ao observar que a professora se dirigia à criança com “tom de voz alto e incisivo”, orientou-a quanto à necessidade de adotar uma postura que considerasse as especificidades das crianças. De acordo com os depoimentos da diretora e da coordenadora, a professora advertida tinha faltas frequentes e apresentava constantemente uma postura autoritária com as crianças, colocando-as de castigo. Foi relatado, ainda, um episódio em que a professora levou a criança ao solário e trancou a porta, e outro em que ela afagava com os pés as costas de uma criança que não queria dormir. Essas ações foram questionadas pela coordenadora, que informou que, com relação à primeira situação, não foi possível conversar adequadamente com a professora, em função de sua licença médica logo após o ocorrido. A segunda situação foi justificada pela professora dizendo que estava com dor nas costas e por isso afagou a criança com os pés.

Não se pode generalizar a ponto de afirmar que tais ações fossem praticadas por todas as professoras; é possível, apenas, afirmar que são ações presentes no cotidiano das crianças e que mesmo as professoras que não utilizam tais métodos admitem que eles são utilizados por outras colegas. É preciso reiterar que as interações junto às crianças não são uniformes, dependem muito de cada docente. Assim, há profissionais muito cuidadosas e afetivas com as crianças, mas a maioria das observações revelou de forma constante a existência de práticas docentes em que se percebia pouco envolvimento com as crianças e uma abordagem mais ríspida e desprovida de afeto ou ternura.

O professor Jovino considerou que havia formas diferentes das professoras gerirem os conflitos entre as crianças: alguns administravam de maneira tranquila, reconhecendo a criança em sua fase, conhecendo o que ela pensa e sabe e dialogando com elas. Considerou que inicialmente o professor tem que mediar as relações e até arbitrar em alguns casos, o que pode causar descontentamento em uma das crianças, que, muitas vezes, manifesta sua insatisfação com o encaminhamento adotado pelo educador, mas que aos poucos, a criança aprende a lidar com os conflitos, sendo autônoma para lidar com as diversas tensões que emergem cotidianamente na relação com seus pares.

Importante retomar, o depoimento da professora Valentina, que explicitou a falta de rumo do educador em relação a qual teoria adotar para lidar com as crianças, o que pode ser um indicador

para reforçar minha afirmação no sentido de que o hábito de castigar ainda é uma forma presente na educação das crianças, seja no âmbito privado da família, seja nas instituições educacionais, revelando que, enquanto sociedade, ainda estamos longe de considerar e viabilizar de forma concreta e coerente um dos princípios fundamentais dos grandes pensadores da educação: “o respeito à criança enquanto ser humano”.

Negar práticas punitivas ou de coerção não significa deixar a criança sem referências. Esse pressuposto pedagógico apoia-se na concepção de que as crianças são capazes de pensar e agir e, portanto, atuar no meio em que estão inseridas. Acreditar no potencial da criança significa que, além de confiar nela, é necessário desejar conhecê-la, compreendê-la como um ser humano complexo e singular, ou seja, são necessárias uma escuta e uma observação atentas, buscando sempre investigar o que ela nos quer dizer por meio de suas manifestações.

A coordenadora Marjorie relatou que a temática dos “limites” com as crianças foi debatida com uma parte do grupo de professores em uma reunião de formação, e que era muito forte nas docentes a ideia de colocar limites e regras para as crianças pequenas por meio de ações autoritárias e também a proposição de que as famílias precisavam estabelecer limites para seus filhos, pois quando a criança começasse a frequentar o CEI já saberia respeitar o outro e as regras, desde pequena.

Importante compreender que as práticas reproduzidas pelas professoras são fruto de suas experiências culturais e sociais, e que, as docentes do CEI pesquisado, apesar de utilizarem recursos coercitivos para colocar limites junto às crianças, sentiam-se sem referências e sozinhas nesse processo, o que estimulava a utilização de práticas há muito tempo questionadas na área de Educação. A análise dessas questões requer cuidado para não responsabilizar apenas a professora, desconsiderando outros aspectos que alicerçam tais ações junto as crianças, até porque são práticas presentes tanto nas instituições de educação infantil quanto nas famílias, o que assinala uma questão de muita abrangência, de ordem social e ideológica e de responsabilidade de toda a sociedade.

Nesse sentido, podemos dizer também que acreditar que as crianças são capazes é acreditar no potencial humano, naquilo que nos diferencia dos animais irracionais, nossa capacidade de atuar nos contextos em que estamos inseridos, de escolher, de decidir.

Korczak (1997, p. 126) alerta sobre a importância de escutar as crianças e compreender o que elas sentem:

As crianças são briguentas? Não é verdade, por natureza são acomodadas e tolerantes. Você já observou bem as condições nas quais vivem e trabalham? Se ainda não, procure amontoar 40 empregados num quarto; faça com que se sentem em bancos desconfortáveis e que permaneçam assim durante cinco horas seguidas; peça-lhes que façam um bom trabalho sob a direção de um vigia que não desgruda os olhos deles. Acabariam ficando loucos. Preste atenção nas queixas das crianças, observe-as de perto e encontrará certamente o meio de solucionar um grande número de seus problemas [...] Você nunca compreenderá as crianças se negligenciar seus problemas.

A ausência de uma observação escrupulosa que resulte em uma escuta atenta à criança, suas

manifestações e necessidades, pode resultar em um ambiente educacional, permeado de conflitos, em que o controle se sobreponha às ações de diálogo. O relato da diretora do CEI pesquisado, evidencia tal proposição. Segundo ela, no dia anterior à entrevista, presenciou uma cena em que uma criança do Minigrupo 1 estava sentada no cadeirão dentro do banheiro enquanto as professoras estavam lavando as mãos das crianças, porque era uma criança muito “arteira”. Maria Vitória interferiu, dizendo que aquela não era uma prática adequada, e sugeriu aos auxiliares técnico de educação que auxiliassem nesse momento. Segundo a diretora, as professoras justificaram-se dizendo que essa ação era para o bem das crianças, pois, caso contrário, as professoras “perderiam” essa criança e as outras. O cadeirão era utilizado para colocar de castigo as crianças que mordiam, separando-as das demais.

Vale destacar que práticas punitivas com relação as crianças, ocorrem também por meio de ameaças, que na maioria das vezes, desconsidera-se a especificidade da criança pequena, como se pode observar na descrição de um trecho do caderno de campo, relacionado a observação da turma de Berçário 2 em um dia em que as professoras, realizaram atividades em uma sala de multiuso do CEI. Vejamos:

Após o café, as professoras levam as crianças para a sala multiuso. No percurso, uma das professoras vai até a sala do Berçário 1 e pede um DVD emprestado.

Ao chegar à sala multiuso, as professoras sentam as crianças no chão em frente à TV. As crianças não param, e as professoras tentam organizá-las. É muito difícil manter as crianças sentadas diante da TV, em uma sala com tantos recursos para serem explorados.

Mas as professoras são persistentes e concentram-se em organizar as crianças diante da TV. A professora Leonilda dirige-se a Lauro e o ameaça: “Lauro, senta! Senta no chão. Senão não vai assistir!”

As crianças se acalmam (ou se conformam?!) e permanecem sentadas e as professoras explicam que irão assistir a um filme da ovelhinha. Entretanto, começa a passar outro programa chamado *O sótão encantado*, o filme não tinha nenhuma relação com o que foi anunciado pelas professoras. As crianças também não compreendem e logo se desinteressam da TV e começam rapidamente a se levantar e interagir com os brinquedos e objetos que estão na sala⁴.

A professora Leonilda, meio constrangida, dirige-se a outra professora e diz: “Não era esse (DVD) que ia colocar não, era o da ovelhinha”. Mas, mesmo reconhecendo o equívoco, continuam a tentar controlar as crianças sentadas diante da TV.

A professora Leonilda adverte as crianças novamente: “senta! Agora é para assistir, não é para brincar!!!”

Após trocar o filme e acompanhar a exibição, a professora Leonilda constata novamente que não é o filme que havia programado e resolve trocar pela segunda vez o DVD e comenta com as crianças, tentando envolvê-las: “vou pôr Patati Patatá (DVD). Quem quer Patati Patatá?” As crianças vibram.

Entretanto, Leonilda não consegue colocar o filme do Patati Patatá, pois o que ela tem é um CD e o aparelho é exclusivo para leitura de DVD. Mais uma tentativa sem sucesso. Finalmente, encontra um

4 A sala em que foi desenvolvida a atividade, era uma sala utilizada por todas as crianças no CEI e era composta por uma pequena piscina de bolinhas, um escorregador e livros infantis.

outro DVD com um filme do *Cocoricó* – programa infantil da TV Cultura –, que as crianças gostam muito.

Durante esse processo de troca de DVD, as crianças se dispersavam e eram constantemente advertidas, especialmente por duas professoras, da seguinte forma: a professora Leonilda diz enfaticamente: “Sandra, volta! Não é para pegar a bolinha, não!” (a criança estava pegando bolinhas da piscina de bolinhas). A professora Angelina complementa: “vou pôr a Sandra no colo!” A professora Leonilda continua a ameaçar publicamente as crianças e diz: “a Sandra vai para a sala e o Josias também!!!”

Em outro momento, a professora Leonilda adverte: “Arnaldo, vem!” E solicita para a outra professora: “dá ele aqui, porque ele não para!”. A professora Angelina concorda com as intervenções da professora Leonilda e exclama, pejorativamente: “bichinho teimoso!!!” As professoras não se constrangem com minha presença na sala e expressam essas frases com naturalidade e espontaneamente, a tal ponto que, em determinado momento, a professora Leonilda me diz: “essa é pinta brava!”, referindo-se a uma criança que não parava quieta.

E continua puxando conversa e, tentando explicar-me o ocorrido, informa: “o nosso [DVD] ficou trancado no armário, eu trouxe a chave errada”, para justificar a constante troca de filmes.

Após a projeção do filme, as crianças são liberadas para brincar com os diferentes brinquedos que existem na sala, mas pouco tempo depois as atividades são encerradas abruptamente, devido à chegada de outra turma de crianças na sala. Não há uma ação cautelosa de conversa com a criança, as professoras apenas determinam o início e o final da atividade, naturalmente, como algo corriqueiro, que não carece de nenhuma intervenção junto à criança.

Esse relato mostra que nem sempre as professoras planejam e organizam os materiais necessários à realização das atividades. As propostas nem sempre condizem com a faixa etária da criança e tampouco despertam seu interesse e envolvimento, entretanto, esses elementos não são considerados e recai sobre a criança a crítica sobre seu comportamento de descontentamento diante da atividade proposta. Observa-se que, mesmo em uma sala em que há possibilidades para as crianças escolherem quais atividades desejam realizar, isso não é valorizado e as três professoras concentram-se em controlar as crianças para a realização de uma única atividade.

A ideia de que a criança pequena tem de ser controlada aparece nas ações do cotidiano e requer um olhar sensível e crítico, para reconhecer que a concepção de criança expressa nessas ações diferencia-se frontalmente da apresentada no projeto pedagógico e nas entrevistas das professoras. Nesse sentido, é possível alertar para o fato de que as ações de cuidado com o corpo físico promovidas pelas professoras junto às crianças são vulneráveis às emoções dos adultos. (MONÇÃO, 2017, p. 175)

Com relação às atitudes de controle, por diversas vezes, em diferentes salas, presenciei professores repreendendo as crianças: “agora não é hora de brincar!” Na maioria das vezes, as crianças tinham de permanecer todas centradas numa mesma atividade, independentemente do interesse, como relatamos na cena do Berçário 2. Advertências e ameaças eram ações comuns com as crianças nas diferentes salas, evidenciando a necessidade de tratar essa temática de forma sistemática nos espaços de formação continuada, de modo a dar apoio e sustentação coletiva para a mudança da prática docente.

Contatou-se ao longo da pesquisa, diversas situações em que as professoras utilizaram estratégias que condicionavam os comportamentos das crianças, como foi o caso do momento do sono, das refeições e higiene.

Com relação as ações de higiene, vale destacar as contradições na forma de construir os hábitos de higiene com as crianças e a questão da autonomia. Uma situação ilustrativa, refere-se a um dos dias em que a observação foi realizada em uma sala do Minigrupo 1 e uma das crianças foi ao banheiro e, ao voltar, perguntei se havia lavado as mãos. Ele respondeu de maneira incompreensível e a professora Alcione imediatamente explicou que ele estava dizendo “a tia não deixa”; segundo ela, quando iam ao banheiro sozinhos não lhes era permitido lavar as mãos, pois eles ficavam brincando com água.

A professora reconheceu que as crianças gostavam de brincar com água, mas encarava isso como algo negativo e, no lugar de refletir sobre as possibilidades de as crianças vivenciarem positivamente tais experiências, simplesmente controlava para que isso não ocorresse, ora lavando as mãos das crianças, ora repreendendo-as para que não o fizessem sem sua presença. Nessa situação, temos dois problemas: 1) o processo de autonomia da criança é cerceado e, de certa maneira, duvida-se de sua capacidade de aprender a cuidar de seu corpo sozinha; 2) a contradição e incoerência ao ensinar os hábitos de higiene para as crianças, pois a orientação da professora coloca em xeque a necessidade ou não de realizar a higiene das mãos, ao atrelá-la à presença do adulto; e

Em outra ocasião, observei a mesma professora lavando as mãos das crianças sem trocar as luvas⁵, a utilização da mesma luva para lavar as mãos de todas as crianças evidencia outra contradição nos hábitos de higiene, demonstrando a preocupação apenas com sua própria saúde e desconsiderando a das crianças. Não se pode negar que as crianças aprendem nessas situações, por meio da observação dos adultos.

Outro elemento importante demonstrado na pesquisa de campo, refere-se a dimensão relacional entre as professoras e as crianças. A observação e análise do cotidiano do CEI emergiu de forma contundente que nem sempre a criança é tratada com respeito e atenção, o que era foco de intervenção e preocupação da equipe de gestão da unidade. Como exemplo, tomamos um dos registros no livro de ocorrência funcional, em que descreve uma advertência da diretora à professora Lucinda⁶, no início de 2011. De acordo com o relato, a diretora ouviu o choro de um bebê e, ao entrar na sala do berçário para ver o que estava acontecendo com a criança, viu a professora Lucinda sentada, distante da criança, sem nenhuma atitude de acolhida. Ao solicitar que a professora acolhesse a criança e ficasse ao seu lado, Lucinda aproximou-se da criança e, com o pé direito, balançou a cadeira em que o bebê estava. A diretora Maria Vitória repreendeu a professora no momento e, ao final do período, fez a orientação por escrito, retomando as atribuições do professor de educação infantil e lembrando-a das penalidades que poderia vir a sofrer, caso não as cumprisse.

Ao conversar com Maria Vitória sobre essa situação, ficou evidente a indisponibilidade dessa

5 As professoras utilizam luvas descartáveis para trocar os bebês e lavar as mãos das crianças.

6 A professora Lucinda já havia atuado na rede e se exonerado, tendo novamente prestado concurso e retornado ao CEI, naquele ano.

professora com relação à criança e o olhar aguçado da diretora para a criança, pois ver bebês chorando na creche poderia ser considerado algo natural. Sobre isso, Tristão (2004, p. 134-135) assinala:

Essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês. Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, prestar atenção na temperatura ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanizadora, plena de significados e o descaso, característico das práticas desumanizadoras, para cada um daqueles meninos e meninas.

As ações sem reflexão podem, mesmo sem a intenção, transformar-se em ações desumanas com as crianças. A desatenção com as crianças foi um aspecto ressaltado por diferentes professoras nas entrevistas, em que assinalaram faltar “afeto” da parte de algumas delas.

Nesta perspectiva, ao comparar as antigas professoras leigas e as que entraram após 2004, já com formação universitária, a professora Flávia disse que essas últimas,

às vezes, esquecem que as crianças são muito pequenas, que elas precisam desse aconchego [...] então eu acho que tem que ter um equilíbrio... Você não pode querer ser mãe das crianças, querer fazer o papel de pai... Mas, também, você deixar de cuidar, deixar de trocar... Você não pode deixar, porque eles precisam disso. E eles ficam muito tempo fora de casa, eles ficam dez horas, eles vão em casa para dormir, praticamente, então tem horas que eles pedem, sabe, eles pedem um pouco de colo, eles pedem um pouco de atenção, que você olhe nos olhos deles.

Na mesma direção do depoimento acima, houve o relato da professora Carolina, que iniciou seu trabalho na rede, no ano que concedeu a entrevista, e contou que o início foi muito difícil, pois buscava colocar em prática o que havia aprendido na universidade e era muito criticada por algumas professoras com relação à forma de lidar com as crianças, por priorizar o diálogo e a negociação. Ao assumir a sala de uma professora que ficou afastada, disse ter tido sucesso junto a um grupo de crianças consideradas “difíceis” pelas professoras do CEI, mas ouvia professoras repreendendo crianças, dizendo, incisivamente: “eu não sou a Carolina!”.

Eu ficava pensando: eu tenho que agradar a quem? Depois eu coloquei na minha cabeça. Qual é meu objetivo? Eu sou uma educadora, eu tenho que seguir o que eu penso, tentar deixar a opinião dos outros de lado. Porque eu sempre ficava assim, as pessoas falavam que eu era muito boazinha, você conversa muito. Então era aquela... O que eu vou fazer? Algumas professoras estavam me observando. Eu falei: meu compromisso é com as crianças, a partir do momento que eu deixei o que os outros estão pensando de lado, até meu trabalho ficou melhor, porque eu estava mais resolvida. (Carolina, professora)

Carolina ressaltou que as relações entre as crianças e as professoras - naquele CEI - ainda estavam longe de ser democráticas, que dependiam muito de cada profissional, que alguns lidavam de forma democrática com as crianças e que aprendeu bastante na forma de lidar, especialmente com a professora Doralice, nos berçários, mas que a maioria não tinha uma relação dialógica com as crianças.

A qualificação das relações entre adultos e crianças nas unidades de educação infantil deve, portanto, ser uma diretriz da política pública, que, por meio de estratégias de ação, desencadeie

processos de estimulação e valorização da gestão democrática, considerando que ela só poderá se concretizar na medida em que todos os envolvidos aprenderem e se comprometerem a respeitar a subjetividade e os direitos das crianças.

Suzana Mantovani e Rita Perani reafirmam essa perspectiva, ao relatar o processo de reorganização do atendimento público infantil na região de Reggio Emilia, na Itália, e o percurso da formação dos professores.

Quando o adulto aprende a *ver* a criança, sabendo que ela é um ser ativo, conseguirá mais facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos, com os outros, vai se dar conta de como acontece a interação com o grupo. A essa altura, e somente a essa altura, ele poderá programar a subdivisão dos grupos, a produção ou a aquisição dos materiais apropriados, a avaliação, a estimulação; tudo isso baseado em dados empíricos e não em hipóteses abstratas que, por sua vez, muitas vezes são emprestadas de outras faixas etárias ou de situações completamente diferentes daquelas das creches, sendo, por isso, diferente também o comportamento das crianças. (MANTOVANI; PERANI, 1999, p. 83, grifo no original)

O reconhecimento da especificidade da educação infantil depende da maneira como vemos as crianças. Assim, na medida em que os adultos – neste caso, especialmente as professoras, equipe de gestão e gestores de políticas públicas de Educação – assumirem o compromisso de efetivar práticas pedagógicas em que as crianças sejam realmente o foco, veremos a transformação do CEI em um espaço de aprendizagem para todos. Missão complexa, se considerarmos que, nas bases educacionais tradicionais, a relação entre adultos e crianças pauta-se pelo autoritarismo, por meio de práticas de coerção, agressão física e castigos. A superação dessas práticas é um desafio que envolve toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As proposições e os conteúdos do cotidiano do Cei pesquisado, apresentados nesse texto, evidencia que ainda há muitas dificuldades e dúvidas das professoras quanto às possibilidades de estabelecer relações dialógicas com as crianças. Parece que predomina ainda uma matriz de pensamento que não acredita na eficácia do diálogo e do afeto, tampouco nas interações como fonte de aprendizagem das crianças. A ideia de que a educação escolar está restrita a ensinar conteúdo das áreas de conhecimento e a família é responsável pelos valores está presente na maioria dos depoimentos, em que as professoras atribuem à família a responsabilidade sobre todos os problemas ocorridos com as crianças. (MONÇÃO, 2013)

A qualidade das relações estabelecidas no interior das instituições de educação infantil entre crianças e adultos é primordial para a constituição de uma Pedagogia da Infância e também para garantir a efetivação de uma gestão democrática que contribua para o desenvolvimento integral da criança e o compartilhamento da educação e cuidado com as famílias.

Nesse sentido, podemos afirmar que a mudança das relações entre adultos e crianças deve apoiar-se na busca permanente de conhecer a criança a fim de criar novas formas de convivência. É um trabalho intenso e de longo prazo, que requer reflexões permanentes. E como já foi assinalado, deve ser uma diretriz de política pública, pois para efetivá-la é preciso atentar para as condições objetivas de trabalho das professoras, como também, a qualidade do atendimento prestado a criança.

A mudança de comportamento do adulto com relação a criança, não pode ser alcançada por decreto ou por imposição: deve resultar da construção de uma nova forma de relação entre adultos e crianças, em que a disponibilidade e a reflexão sobre formas diferentes de educar sejam o norte para a constituição de um projeto pedagógico coletivo que garanta a inserção da pesquisa e da indagação como pressupostos norteadores. É preciso tratar essas questões com maior profundidade e cuidado, porque muitas vezes a professora, sem perceber, coloca-se no mesmo patamar emocional da criança, situação em que sua percepção fica comprometida, limitando suas possibilidades de identificar os melhores encaminhamentos a serem adotados com as crianças, em cada contexto particular.

REFERÊNCIAS

- KORCZAK, Janusz. *Como amar uma criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.
- LUZ, Iza Rodrigues da. *Relações entre crianças e adultos na educação infantil*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article>. Acesso em: 11 abr. 2013
- MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-posições*, Campinas, SP, v. 10, n. 1 (28), p. 75-98, mar. 1999.
- MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. *Janusz Korczak: precursor dos direitos da criança*. São Paulo: Edunesp, 2007.
- MONÇÃO, Maria A. Guedes. *Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena*. 2013. (Tese Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.
- MONÇÃO, Maria A. Guedes. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios na integração entre cuidado e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.43, n.1, p.161-176, jan./mar.2017.
- NUNES, Leonília de Souza. *Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da educação infantil*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.
- TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. *Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SOBRE A AUTORA

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora do Programa de Educação na Universidade Estadual de Campinas. E-mail: maguedes@maxpoint.com.br

Recebido em 18/08/17

Aprovado em 29/09/17

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Envio de colaborações

As colaborações devem ser encaminhados pelo correio eletrônico ambiente.educacao@unicid.edu.br.

As colaborações deverão ser encaminhadas em duas formas: com a identificação e a não identificação do autor.

O documento identificado a ser anexado deverá conter:

1. Título do trabalho – deve ser digitado em negrito, alinhamento centralizado;
2. Nome do autor – deve ser digitado em negrito, alinhado à direita;
3. E-mail do(s) autor (es);
4. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos;
5. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
6. Nota de Rodapé: nome da instituição em que foi feito o estudo, título universitário, cargo do(s) autor(es);
7. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, glossário, notas explicativas, referências;
8. Dados pessoais e acadêmicos do autor ou autores (nome, endereço, telefone, instituição de vinculação, mais alta titulação acadêmica e e-mail) na ordem a figurar na publicação.

Os documentos não identificados a serem anexados deverão conter:

1. Título do trabalho;
2. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos ;
3. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
4. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, notas, referências.

Não serão aceitas colaborações que não atendam às normas fixadas.

Orientações aos colaboradores

1. A Revista @mbienteeducação do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) tem como objetivo a publicação de artigos, entrevistas, resenhas

acadêmico-científicos inéditos, produzidos no âmbito da área Educação, com a colaboração de autores brasileiros e estrangeiros.

2. Aceita-se a colaboração de artigos, entrevistas e resenhas. São admitidas colaborações de textos em português, inglês, espanhol, francês e italiano.
3. O envio espontâneo das colaborações implica automaticamente na sessão dos direitos autorais à Revista.
4. A publicação de artigos não é remunerada e sua reprodução total ou parcial é permitida, desde que citada a fonte.
5. Os artigos, entrevistas, resenhas e demais colaborações enviadas serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, e não refletirão a opinião da Revista.

Análise e seleção das colaborações

1. As colaborações serão analisadas pelo Conselho Editorial, que poderá encaminhá-las a pareceristas ad hoc. Nesses casos, não haverá identificação do(s) autor(es).
2. Os autores serão comunicados a respeito do recebimento dos trabalhos e do resultado dos pareceres.
3. Os artigos poderão sofrer ajustes, por recomendação do Conselho Editorial. Nestes casos, somente serão publicados após as incorporações solicitadas, com a devida concordância dos autores.
4. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar trabalhos que não estejam de acordo com as normas estabelecidas. E não caberá nenhum tipo de recurso sobre as decisões do Conselho.

Formatação

1. As colaborações podem ser gravadas em Word. Os artigos, resenhas, entrevistas devem ser digitados em fonte Times News Roman, corpo 12, espaço 1,5 e ter entre 25.000 e 70.000 caracteres, incluídos os espaços e consideradas as referências, citações ou notas, quadros gráficos, mapas etc. O Título do trabalho deve ser digitado em negrito e centralizado. O Nome do autor deve estar em negrito, alinhado à direita, em caixa baixa, com o endereço eletrônico em itálico.
2. As resenhas devem obedecer ao limite de 10.000 caracteres. O Título do trabalho deve estar em negrito, alinhamento centralizado e o nome do autor deve estar em negrito e alinhado à direita, com endereço eletrônico em itálico.
3. Os quadros, gráficos, mapas e imagens devem ser apresentados em arquivos separados do texto, indicando-se no corpo do texto os locais em que devem ser inseridos. Devem, também, ser numerados e titulados e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem.

4. As citações até 3 linhas devem constar no corpo do texto e vir entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano e número de página. As citações que ultrapassam 4 linhas devem vir com recuo de 4cm e a letra tamanho 10. As palavras estrangeiras devem ser citadas em itálico.
5. As notas explicativas não devem vir no rodapé das páginas, mas deverão ser numeradas e aparecer antes das referências bibliográficas.
6. Se houver a necessidade de apresentar um Glossário, deve vir antes das notas explicativas.
7. As referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética.

Exemplos de referências

- Livros

1. Livro com um autor

SILVA, J. M. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 7.ed. Campinas: Papyrus, 2004. 136p.

2. Livro ou capítulo com dois ou três autores: os autores são separados por ponto e vírgula

PEREIRA, P. A. ; WATANABE, O.K.; TFAUNI, F. A importância da ciência para a formação do aluno. In: MENESES, J.G.C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p.46-59.

3. Mais de três autores: indica-se apenas o primeiro, acrescentando-se a expressão *et al.*

HAAS, C. M. *et al.* Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem. In: MENESES, J.G. C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p. 101-31.

4. Capítulo de Livro

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MOTA, M. G. B. (Coord.) Orientação e Mobilidade. Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: MEC/SEE, 2003: p. 22-34.

- Artigo de periódicos

FURLANETTO, E. C. Formação contínua de professores; aspectos simbólicos. Psicologia da Educação, n.19, p. 39-53, 2o sem. 2004.

- Artigo e/ou matéria de periódico em meio eletrônico

ZACHARIAS, V. L. C. F. Vygotski e a educação. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>>. Acesso em: 04 mar. 2006.

- Tese/Dissertação

ALMEIDA, J. C. A intervenção impossível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. São Paulo, 2003. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

Imagens

1. Imagens fotográficas devem ser submetidas na forma de slides (cromos) ou negativos, estes últimos sempre acompanhados de fotografias em papel.
2. Câmaras digitais caseiras ou semiprofissionais ("Mavica" etc.) não são recomendáveis para produzir imagens visando à reprodução em gráfica, devendo-se dar preferência a máquinas fotográficas convencionais (que utilizam filme: cromo ou negativo).
3. Não serão aceitas imagens inseridas em aplicativos de texto (Word for Windows etc.) ou de apresentação (Power Point etc.). Imagens em Power Point podem ser enviadas apenas para servir de indicação para o posicionamento de sobreposições (setas, asteriscos, letras etc.), desde que sempre acompanhadas das imagens originais inalteradas, em slide ou negativo/foto em papel.
4. Na impossibilidade de apresentar imagens na forma de slides ou negativos, somente serão aceitas imagens em arquivo digital se estiverem em formato TIFF e tiverem a dimensão mínima de 10x15 cm e resolução de 300 dpi.
5. Não serão aceitas imagens fora de foco.
6. Montagens e aplicação de setas, asteriscos e letras, cortes etc. não devem ser realizadas pelos próprios autores. Devem ser solicitadas por meio de esquema indicativo para que a produção da Revista possa executá-las usando as imagens originais inalteradas.
7. Todos os tipos de imagens devem estar devidamente identificados e numerados, seguindo-se sua ordem de citação no texto.

Tabelas

Devem ser numeradas, consecutivamente, em algarismos arábicos e encabeçadas pelo respectivo título, que deve indicar claramente o seu conteúdo. No texto, a referência a elas deverá ser feita por algarismos arábicos. Os dados apresentados em tabela não devem ser repetidos em gráficos, a não ser em casos especiais. Não traçar linhas internas horizontais ou verticais. Colocar em notas de rodapé de cada tabela as abreviaturas não padronizadas. Na montagem das tabelas seguir as "Normas de apresentação tabular e gráfica", estabelecidas pelo Departamento Estadual de Estatística da Secretaria de Planejamento do Estado, Paraná, 1983.

