

## **SÉRIE-ESTUDOS**

**Periódico do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da UCDB**

Série-Estudos publica artigos de caráter teórico e/ou empírico na área da Educação.

---

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 39 (jan./jun. 2015). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política Educacional 5. Gestão Escolar.

---

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra* – CRB n. 1/757

Indexada em:

BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE – UNICAMP

CLASE – Universidad Nacional Autónoma de México

LATINDEX – Directorio de publicaciones científicas seriadas de America Latina, El Caribe, España y Portugal



**UCDB**

Missão Salesiana de Mato Grosso  
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Instituição Salesiana de Educação Superior

## **SÉRIE-ESTUDOS**

**Periódico do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da UCDB**

Campo Grande, MS, n. 39, p. 1-322, jan./jun. 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Instituição Salesiana de Educação Superior

**Chanceler:** *Pe. Gildásio Mendes dos Santos*

**Reitor:** *Pe. José Marinoni*

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:** *Prof. Dr. Hemerson Pistori*

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação:** *Heitor Queiroz Medeiros*

*Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB – Publicada desde 1995*

**Editores Responsáveis**

José Licínio Backes (backes@ucdb.br)

Maria Cristina Paniago Lopes (cristina@ucdb.br)

Ruth Pavan (ruth@ucdb.br)

**Conselho Editorial**

Adir Casaro Nascimento

Maria Cristina Paniago Lopes

Ruth Pavan

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Heitor Queiroz Medeiros

**Conselho Científico**

Ahyas Siss – UFRRJ

Amarílio Ferreira Junior – UFSCar

Belmira Oliveira Bueno – USP

Celso João Ferretti – UTFPR

Graça Aparecida Cicillini – UFU

Emília Freitas de Lima – UFSCar

Gaudêncio Frigotto – UERJ

Hamid Chaachoua – Université Joseph Fourier  
(UJF)/França

Iara Tatiana Bonin – ULBRA

José Luis Sanfelice – UNICAMP

Luís Carlos de Menezes – USP

Maria Izabel da Cunha – UNISINOS

Marilda Aparecida Behrens – PUCPR

Romualdo Portela de Oliveira – USP

Sonia Vasquez Garrido – PUC/Chile

Susana E. Vior – Universidad Nacional de Luján  
(UNLu)/Argentina

Valdemar Sguissardi – UFSCar/UNIMEP

Yoshie Ussami Ferrari Leite – UNESP

Direitos reservados à **Editora UCDB** (Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias – ABEU):

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Glauciene da Silva Lima*

Revisão de texto: *Maria Helena Silva Cruz*

Av. Tamandaré, 6.000 – Jardim Seminário

CEP: 79117-900 – Campo Grande – MS – Fone/Fax: (67) 3312-3373

e-mail: editora@ucdb.br – <http://www.ucdb.br/editora>

## Editorial

A *Revista Série-Estudos* publica neste número dezesseis artigos e uma resenha. Como tem sido recorrente nos últimos números, também nesse número publicamos artigos de autores estrangeiros: um dos Estados Unidos (Boston University School of Education), um de Moçambique (Universidade Pedagógica de Moçambique) e um de Portugal (Universidade Aberta de Portugal). Além desses artigos, há seis artigos relacionados à educação básica, cinco à Educação Superior e três de temáticas mais gerais relacionadas à educação. Para fins de organização desse número, a revista segue esses agrupamentos de artigos.

O primeiro artigo de autores estrangeiros, *Ponto de Vista*, é de Adelina Silva e intitula-se “*Da aula convencional para a aula invertida: ferramentas digitais para a aula de hoje*”. O artigo versa sobre a metodologia da aula invertida, apontando-a como uma forma de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais criativo, facilitando a aprendizagem dos alunos e maximizando a construção dos conhecimentos. O segundo artigo de autores estrangeiros, de David B. Vhittier, intitulado “*University Students’ Rankings and Reflections on Technologies Value to Their Learning*”, apresenta a análise do valor que os alunos atribuem ao uso de tecnologias e como estas facilitam os processos de aprendizagem. O terceiro artigo de autores estrangeiros, de Carla Maria Ataíde Maciel, intitulado “*Mulher, esposa, doméstica, mãe, educadora: subsídios para uma reflexão sobre os provérbios moçambicanos no contexto escolar*”, analisa provérbios de diferentes grupos étnicos de Moçambique mostrando como esses posicionam as mulheres nos papéis tradicionalmente reservados a elas: esposa, mãe, doméstica e educadora. Aponta ainda que trazer para o currículo a discussão desses estereótipos é fundamental para que possam ser desconstruídos.

Após os três artigos de autores estrangeiros, há um grupo formado por cinco artigos relacionados à educação básica com diferentes ênfases e perspectivas teóricas, mas com destaque para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O primeiro artigo desse grupo, de Denise Tomiko Arakaki Takemoto e Marta Regina Brostolin, “*Professores de Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas relacionadas à inserção das Tecnologias*”, analisa como os professores de educação infantil concebem a inserção das tecnologias na pré-escola, salientando que essas preferem o uso da televisão e do vídeo. O segundo artigo, de Maria Terezinha Bellanda Galuch, Tânia dos Santos Alvarez da Silva e Juliana Garcia de Mendonça Hanke, “*Aprendizagem da linguagem escrita: reflexões sobre a mediação docente*”, apresenta o resultado de uma proposta de aprendizagem da língua escrita desenvolvida com um aluno que apresentava muita dificuldade no processo

de alfabetização, ressaltando que esse processo requer um ensino sistematizado, contrapondo-se a crença espontaneísta de aprender. O terceiro artigo, de Alda Regina Tognini Romaguera, *“Cotidiano escolar e formação de competência leitora”* centra-se na reflexão sobre a formação de leitores e ouvintes, com destaque para as experiências infantis, ressaltando a diversidade e outras possibilidades de falar/escrever, ensinar e aprender. O quarto artigo, de Hugo Norberto Krug, Victor Julierme Santos da Conceição, Rodrigo de Rosso Krug e Cassiano Telles, *“A complexidade da docência nos anos iniciais do ensino fundamental: a percepção dos acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado”*, apresenta os desafios que esse profissional percebe, como entende sua atuação nesse campo de atuação e quais sentimentos esse espaço de atuação provoca. O quinto e último artigo desse grupo, de Rodrigo Tarcha Amaral Souza e Renata Sieiro Fernandes, *“A pesquisa sobre as práticas dos educadores e os princípios referenciais salesianos: um Estudo de Caso”*, analisa a prática dos professores de uma instituição salesiana que oferece cursos de formação profissional para estudantes que estão no ensino médio da educação básica.

Assim como o grupo dos artigos da educação básica, os cinco artigos relacionados à Educação Superior, também possuem diferentes ênfases e perspectivas. O primeiro artigo, de Marilene Ribeiro Resende, Luiz Paulo Vinhal e Vania Maria de Oliveira Vieira, *“O olhar do formador sobre o ensino e a aprendizagem em cursos de pedagogia na modalidade EaD”*, analisa a percepção que os professores do Curso de Pedagogia têm em relação à educação à distância, mostrando que apesar percepção positiva, há necessidade de cuidar mais da relação e mediação professor-aluno. O segundo artigo, de Christiane Araújo e Flavinês Rebolo, *“A Formação do Professor de Dança: um estudo da licenciatura em Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul”*, analisa o processo de implementação do Curso em 2010 até a sua reformulação em 2014, salientando a formação do professor de Arte/Dança como essencial para qualidade do ensino de artes nas escolas básicas. O terceiro artigo, de Solange Martins Oliveira Magalhães, *“A atitude do professor ensina, seu gesto fala: a trama da dimensão ética no campo da docência universitária”*, traz para a discussão a questão da ética na educação superior, argumentando que a presença dessa dimensão na mediação pedagógica é essencial para a formação de sujeitos éticos. O quarto artigo, de Maria Alzira de Almeida Pimenta, *“Fraude acadêmica: estudo comparativo entre o Nordeste e o Sudeste do Brasil”*, apresenta um problema cada vez mais recorrente na educação superior, a cola, que exige segundo a autora, a adoção de códigos de conduta para evitá-la e que mostre as consequências que ela acarreta na formação dos alunos. O quinto e último artigo desse grupo, de Iône Inês Pinsson Slongo e Leonir Lorenzetti, *“Iniciação científica: uma análise a partir da epistemologia de Fleck”*, analisa o processo de inserção

dos alunos da graduação na pesquisa, mostrando que os professores incentivam os seus alunos a participarem de todas as etapas da pesquisa, com destaque para a participação nos Grupos de Pesquisa e na socialização dos resultados.

O último grupo, formado por três artigos, traz três temáticas igualmente relevantes para o campo da educação. O primeiro artigo, de Renata de Almeida Vieira e Lizete Shizue Bomura Maciel, *“Manual Pedagógico na Formação dos Professores da Escola Normal Secundária Amaral Fontoura”*, analisa o Manual Pedagógico da primeira escola de formação de professores de Maringá/PR, criada em 1956, visto na época como elemento central no processo formativo. O segundo artigo, de Rafaela Cristina Bernardo e Maria Aparecida Cecilio, *“O consenso no processo de desenvolvimento de reformas educacionais orientadas pela agenda globalmente estruturada”*, traz uma análise de como no contexto atual são produzidos os consensos sobre as reformas educacionais a serem implementadas nos países da América Latina. O terceiro, e último artigo desse grupo, de Flávio Reis Santos e José Carlos Rothen, *“Tecnocracia e educação: A utopia político-social saintsimoniana”*, mostra a fundamentação tecnocrática presente nos escritos de Saint Simon, mostrando sua articulação com o campo educacional quando visto como meio de adequar os sujeitos aos padrões estabelecidos pela sociedade.

A revista contém ainda a resenha feita por Joaquim Sérgio Borgato do livro *“Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo”*, escrito por Zigmunt Bauman que traz nesse livro algumas das questões mais importantes da educação atual, por meio do diálogo estabelecido com Ricardo Mazzeo.

Que a leitura desses artigos fortaleça nossa convicção que pensar de forma diferente os processos educativos é a nossa maior riqueza enquanto campo de conhecimento.

José Licínio Backes  
Maria Cristina Paniago Lopes  
Ruth Pavan  
*Editores da Série-Estudos*





# Sumário

## Ponto de vista

- Da aula convencional para a aula invertida – ferramentas digitais para a aula de hoje ... 13**  
*From the traditional classroom to the flipped classroom – digital tools for today's classrooms..... 13*  
Adelina Silva

## Artigos

- University students' rankings and reflections on technologies value to their learning... 35**  
*Classificações e reflexões de estudantes universitários sobre o valor das tecnologias em sua aprendizagem ..... 35*  
David B. Whittier

- Mulher, esposa, doméstica, mãe, educadora: subsídios para uma reflexão sobre os provérbios moçambicanos no contexto escolar ..... 63**  
*Woman, wife, housewife, educator: subsidies for a reflection on the Mozambican proverbs in the school context ..... 63*  
Carla Maria Ataíde Maciel

- Professores de Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas relacionadas à inserção das Tecnologias ..... 73**  
*Infant School Teachers: pedagogical concepts and practices related to the inclusion of technologies ..... 73*  
Denise Tomiko Arakaki Takemoto; Marta Regina Brostolin

- Aprendizagem da linguagem escrita: reflexões sobre a mediação docente ..... 89**  
*Learning of the written language: reflections about the teaching mediation ..... 89*  
Maria Terezinha Bellanda Galuch  
Tânia dos Santos Alvarez da Silva; Juliana Garcia de Mendonça Hanke

- Cotidiano escolar e formação de competência leitora ..... 103**  
*Daily school life and formation of reading's competence ..... 103*  
Alda Regina Tognini Romaguera

- A complexidade da docência nos anos iniciais do ensino fundamental: a percepção dos acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado ... 117**  
*The complexity of teaching in the early years of elementary education: the perceptions of academic of Physical Education in situation of Supervised ..... 117*  
Hugo Norberto Krug; Victor Julierme Santos da Conceição;  
Rodrigo de Rosso Krug; Cassiano Telles

- A pesquisa sobre as práticas dos educadores e os princípios referenciais salesianos: um estudo de caso ..... 137**  
*Research on the practices of educators and Salesians benchmark principles: a case study . 137*  
Rodrigo Tarcha Amaral Souza; Renata Sieiro Fernandes

<b>O olhar do formador sobre o ensino e a aprendizagem em cursos de pedagogia na modalidade EaD .....</b>	<b>151</b>
<i>The look of the educator on teaching and learning in pedagogy courses in distance education modality.....</i>	<i>151</i>
Marilene Ribeiro Resende; Luiz Paulo Vinhal; Vania Maria de Oliveira Vieira	
<b>A formação do professor de dança: um estudo da licenciatura em Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul .....</b>	<b>175</b>
<i>The formation of a dance teacher: a study for the Performing Arts and Dance degree, Mato Grosso do Sul State University .....</i>	<i>175</i>
Christiane Araújo; Flavinês Rebolo	
<b>A atitude do professor ensina, seu gesto fala: a trama da dimensão ética no campo da docência universitária.....</b>	<b>199</b>
<i>Attitude of teacher teaches, your gesture speak: the dimension ethics in the field of university teaching .....</i>	<i>199</i>
Solange Martins Oliveira Magalhães	
<b>Fraude acadêmica: estudo comparativo entre o Nordeste e o Sudeste do Brasil.....</b>	<b>213</b>
<i>Cheating on exams: comparative study between the Northeast and Southeast of Brazil ..</i>	<i>213</i>
Maria Alzira de Almeida Pimenta; Sonia de Almeida Pimenta	
<b>Iniciação científica: uma análise a partir da epistemologia de Fleck .....</b>	<b>231</b>
<i>Scientific initiation: an analizis through the epistemolgy of Fleck.....</i>	<i>231</i>
Iône Inês Pinsson Slongo; Leonir Lorenzetti	
<b>Manual Pedagógico na Formação dos Professorandos da Escola Normal Secundária Amaral Fontoura .....</b>	<b>253</b>
<i>Teaching Manual for the Teacher Training at the Secondary Normal School Amaral Fontoura.....</i>	<i>253</i>
Renata de Almeida Vieira; Lizete Shizue Bomura Maciel	
<b>O consenso no processo de desenvolvimento de reformas educacionais orientadas pela agenda globalmente estruturada .....</b>	<b>271</b>
<i>The consensus in the development process of educational reforms driven globally structured agenda.....</i>	<i>271</i>
Rafaela Cristina Bernardo; Maria Aparecida Cecilio	
<b>Tecnocracia e educação: a utopia político-social saintsimoniana.....</b>	<b>289</b>
<i>Technocracy and education: the political-social utopia saintsimonian .....</i>	<i>289</i>
Flávio Reis Santos; José Carlos Rothen	
 <i>Resenha</i>	
<b>Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo .....</b>	<b>313</b>
<i>On education: conversations with Riccardo Mazzeo .....</i>	<i>313</i>
Joaquim Sérgio Borgato	

# **Ponto de vista**



# Da aula convencional para a aula invertida – ferramentas digitais para a aula de hoje

## *From the traditional classroom to the flipped classroom – digital tools for today’s classrooms*

Adelina Silva\*

\* Investigadora do Grupo de Investigação em Media e Mediações Culturais (CEMRI), Universidade Aberta, Portugal, e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Brasil. E-mail: silvadelina@gmail.com

### Resumo

Nos últimos tempos, a ideia de alterar radicalmente o formato educacional – a sala de aula – tornou-se algo que vale a pena discutir. A emergência de uma transformação das práticas pedagógicas tornou-se um imperativo. O número de professores que utiliza a metodologia da aula invertida – *flipped classroom* – na sua atividade tem vindo gradualmente a crescer, embora ainda haja alguns que nunca ouviram falar dessa metodologia. Esse modelo utiliza a Internet para facilitar o processo de aprendizagem em sala de aula, proporcionando aos professores mais tempo para interagir com seus alunos, personalizando o processo de ensino/aprendizagem, e gastando menos tempo de aula a debitar conteúdos. A aula invertida destina-se a facilitar a aprendizagem e não necessariamente para incrementar as competências de ensino. Na verdade, para tirar o máximo proveito dessa metodologia, os professores podem precisar de reconsiderar alguns hábitos organizacionais na sala de aula bem como o uso da Internet. No entanto a resposta dos professores que já experimentaram e continuam a utilizar esse método nas salas de aula de hoje é extremamente positiva, e mostra que “inverter” as coisas pode atear a paixão pela aprendizagem, que de outra forma se pode perder. Grande parte da literatura sobre *flipped classroom* foca sobretudo como inverter tecnologicamente a sala de aula, centrando a sua análise em ferramentas para gravação de vídeos explicativos. Neste texto, irei abordar a definição de aula invertida, apresentando um suporte tecnológico variado, com base em ferramentas gratuitas da *web 2.0*, que proporcionam oportunidades de incorporar estratégias de aprendizagem criativas dentro desse novo modelo de ensino e aprendizagem, com vista a maximizar a construção do conhecimento dos alunos.

### Palavras-chave

*Flipped classroom*. *Web 2.0*. Construção de conhecimento.

### Abstract

In recent times, the idea of radically changing the educational format – the classroom – has become something worth discussing. The emergence of a transformation of teaching practices has become an imperative. The number of teachers who uses the methodology of the inverted teaching - flipped classroom – in their activity is gradually growing, although there are still some who have never heard of this methodology. This model uses the Internet to facilitate the learning process in the classroom, giving

teachers more time to interact with their students, personalizing the teaching/learning process, and spending less time in class debating content. The inverted classroom is intended to facilitate learning and not necessarily to increase the teaching skills. In fact, to get the most out of this methodology, teachers may need to reconsider some organizational habits in the classroom as well as Internet use. However, the response of teachers who have tried and continue to use this method in today's classrooms is extremely positive, and shows that "reverse" things can kindle a passion for learning, which otherwise might be lost. Much of the literature on flipped classroom focuses primarily as technologically reverse the classroom, focusing its analysis tools for recording explanatory videos. In this paper I will focus on the definition of flipped classroom, presenting a varied technological support, based on free Web 2.0 tools, which provide opportunities to incorporate creative learning strategies within this new teaching and learning model, to maximize the construction of knowledge of students.

### **Key words**

Flipped classroom Web 2.0. Building knowledge.

Nós nascemos para ter asas meus amigos.

Não se esqueçam de escrever por dentro  
do peito: nós nascemos para ter asas.

[...] sábios, estudiosos do arco-íris e de  
coisas transparentes, afirmam que as asas  
dos homens crescem mesmo depois de  
cortadas, e, novamente cortadas, de novo  
voltam a ser. Aceitemos essa hipótese,  
apesar de não termos dela qualquer con-  
firmação prática.

Por hoje é tudo. Abram as janelas.

Podem sair.

José Fanha

A inovação tecnológica que presentemente vivenciamos está a transformar os hábitos e costumes e também a forma como pensamos. A evolução das redes e a utilização cada vez maior da Comunicação Mediada por Computador, no dia a dia, em diversas situações, está a fazer com que a sociedade faça uma readequação dos hábitos dos indivíduos tendo em conta, por um lado, a expansão quantitativa da informação, e por outro, a sua distribuição. A Internet desenvolve novas possibilidades de comunicação,

expressão cultural e de sociabilidade.

Os trabalhos antropológicos clássicos dedicaram alguma atenção às questões do espaço. Era comum encontrarem-se descrições das dos espaços habitados, das áreas públicas comuns e até da paisagem onde os sujeitos de estudo se encontravam inseridos, ou seja, as dimensões espaciais das práticas e das crenças culturais, dando-se alguma ênfase aos elementos da cultura material que suportavam a vida quotidiana. As relações sociais e as questões de sociabilidade estabelecidas entre os seus membros também foi, e é, objeto de estudo. Assim, na base de uma comunidade, podemos identificar uma tríade que propicia a perpetuação de um conjunto de valores culturais de uma sociedade: educação, comunicação e tecnologia.

A relação entre educação, comunicação e tecnologia não é nova. A comunicação foi quase, exclusivamente, interpessoal até, aproximadamente, 3.500 anos atrás, quando os sumérios inventaram a escrita. A partir desse

momento, a comunicação à distância e através do tempo passou a incidir, de maneira decisiva, no desenvolvimento da humanidade. Quando Gutenberg, em 1450, inventou a prensa de impressão, dispositivo que permitiu a divulgação em massa de conteúdos, deu-se o ponto de viragem. A circulação de impressos propiciou o desenvolvimento prodigioso da ciência, pois permitiu a partilha e disseminação de conhecimentos. No século XIX, começou um frenético ciclo de evolução, com uma série de invenções de grande importância, como o telégrafo, o rádio, o telefone, a fotografia e o cinema. No século XX, a evolução acelerou-se com a televisão (primeiro, preto e branco, depois, colorida), a conexão por satélite, a internet, a fibra ótica e as redes sem fios. A era digital, recentemente iniciada, amplia, exponencialmente, as possibilidades de comunicação, notadamente, através da interconexão das diversas *medias*.

A complexidade da sociedade atual exige que se experimentem novas possibilidades, na escola e fora dela, processando e construindo múltiplos sentidos para o aprender. O desafio dos novos tempos é o da construção das novas estruturas que sustentem os sistemas educativos.

A cooperação entre os vários espaços e processos de educação pode ser um motor importante para ultrapassar os obstáculos ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar e para melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes, portadores de habilidades

e competências, conhecimentos e valores, pelo que as riquezas culturais assinaladas nos saberes, tradições, valores de cooperação e solidariedade das comunidades precisam ser reconhecidas e potencializadas. O ciberespaço apresenta um enorme potencial para o ensino. Não é por acaso que o processo de inovação tem surgido no ambiente digital, resultante da colaboração aberta e distribuída na rede.

A aprendizagem tem um papel e formas duplas: por um lado, é algo que leva o aluno a apropriar-se de construções já “*ready made*” (reificadas) do saber-ser de membro da comunidade, mas, por outro lado, induz ou possibilita a evolução e transformação da prática através do desenvolvimento de novos saberes, relações e significados que se revelam pertinentes e úteis.

A uma atividade está sempre associado um conjunto de artefactos ou recursos. Algumas vezes são recursos que se encontram disponíveis no campo da atividade, mas a sua presença não significa uma intencionalidade direta, ou seja, que tenham sido escolhidos previamente como recursos a usar. Eles emergem como tal, *a posteriori*, pela pertinência que ganham no desenrolar da atividade. Mas, muitas vezes, os recursos são desenhados especificamente para essa atividade, são parte intencional, planeados e organizados, para essa atividade. No entanto, neste caso, é nos contextos de ação que os sujeitos envolvidos na atividade constroem e adquirem o seu estatuto de recursos pertinentes para

a atividade. Ou seja, eles terão sido pensados para um dado fim, mas a sua função ou utilização será com certeza recriada podendo até ser redesenhados. É, por isso, que os artefactos de uma atividade incorporam e refletem a história dessa atividade embora também sejam elementos mediadores da atuação e pensamento dos participantes que a concretizam. E é também por esse caráter não predeterminado dos artefactos e recursos de uma atividade que eles devem ser analisados no contexto-de-uso, se queremos perceber o seu papel de mediadores do pensamento.

No estudo da atividade de produção de conteúdo, observamos os artefactos que estavam presentes procurando identificar, de entre os que eram utilizados no quotidiano dos membros e aqueles que tinham repercussão na sua prática – quais os elementos da tecnologia dessa prática que, nesse uso, contribuíam para a construção de conhecimento.

No espaço *web 2.0*, existem diversas ferramentas que poderão, se devidamente utilizadas, com um propósito bem definido, e corretamente enquadradas nos objetivos a atingir, propiciar uma aprendizagem mais engajada e mais consistente, incentivando a cooperação, a colaboração, mas também a autonomia e o espírito crítico.

Irei apresentar uma proposta de 16 ferramentas, disponíveis na internet, que poderão ser utilizadas na sala de aula, que alguns dizem, do futuro – a *flipped classroom* (aula invertida). A sala

de aula invertida (*flipped classroom*) é uma metodologia de ensino que inverte o processo de aprendizagem tradicional do aluno: a aquisição do conhecimento não acontece apenas em aulas expositivas na escola, mas também fora dela, com a ajuda de recursos tecnológicos. Antes da aula, o estudante pode ter contato com o conteúdo em casa. Assim, o tempo na escola é usado para aprofundar conceitos, tirar dúvidas e realizar exercícios e atividades práticas. Em 2006, os professores norte-americanos Aaron Sams e Jon Bergmann começaram a gravar vídeos de suas aulas de química em PowerPoint, incluindo voz e animações e a disponibilizar o material na internet para os alunos que faltavam. Os vídeos, disponibilizados no YouTube, tornaram-se muito populares com um elevado número de visualizações. No fundo, a aula invertida consiste na utilização de recursos diversos que o aluno pode acessar desde que tenha computador, tablet ou celular com ligação à internet, na escola ou em casa. Na sala de aula invertida, as redes sociais não se limitam ao Facebook ou Twitter nem ao compartilhamento de fotos via Instagram. Os alunos usam ferramentas da *web 2.0* que integram o *chat*, os *blogs*, os *sites*, a *wiki*, as pesquisas e os projetos colaborativos.

Embora ainda não exista um modelo ideal ou único da metodologia, pois a escolha do formato depende do acesso à tecnologia e ao perfil dos alunos, há, contudo, consenso de que a aula invertida incentiva e estimula a



implementação de estratégias pedagógicas criativas utilizando recursos como jogos, atividades artísticas, aplicativos do iPad e recursos multimídia, que irei apresentar de seguida, quer para professores, quer para alunos, ou mesmo para ambos.

Sempre que se inicia um tema ou conteúdo, o professor deverá perscrutar quais os conhecimentos que os alunos têm (teste diagnóstico), para a partir daí poder planear as suas aulas. Uma das ferramentas que poderá utilizar é o Kahoot (<http://kahoot.it>).



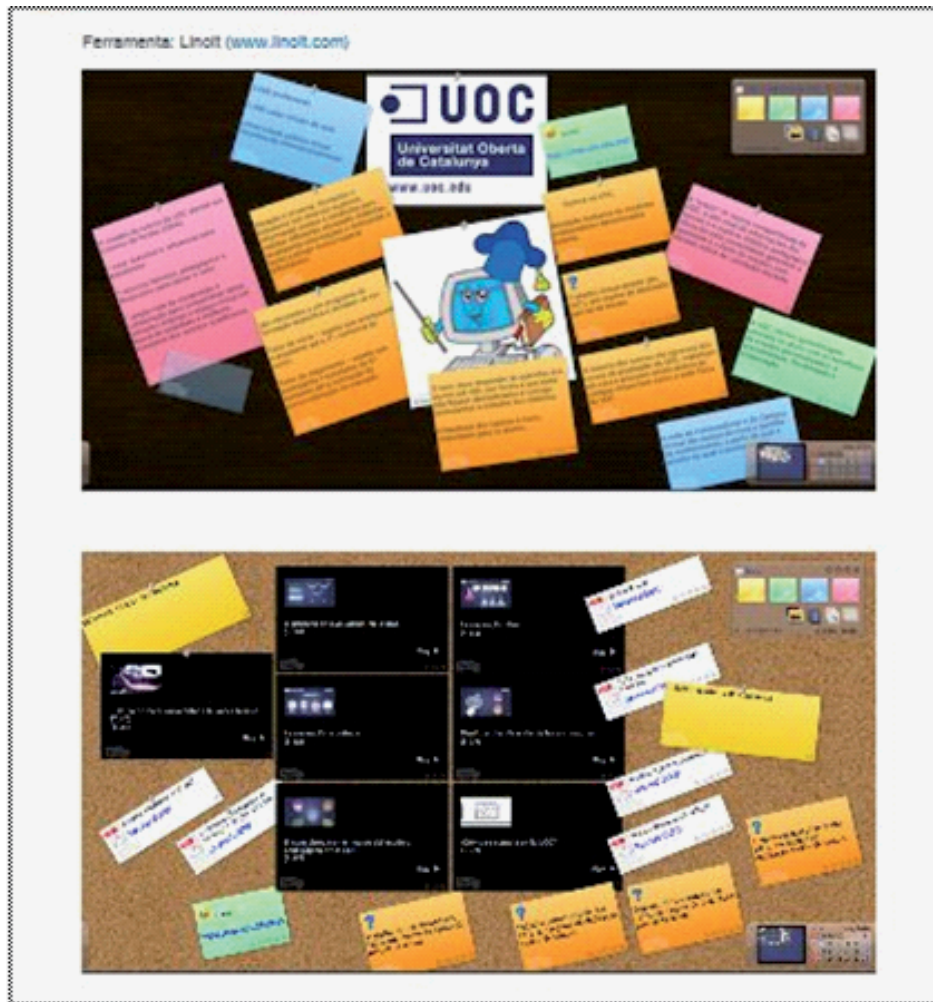
Figura 1 – Kahoot

O Kahoot permite a criação e distribuição de avaliações (*quizzes*), inquéritos (*surveys*) ou recolha de opiniões/debates (*discussions*) para celulares, *tablets* e *laptops*, com tecnologia *touchscreen*. Pode-se criar testes ou pesquisas para que os alunos respondam em qualquer dispositivo com um navegador de internet. As perguntas podem incluir imagens e vídeos e o professor pode determinar o tempo para a resolução de cada questão. Ao responder às perguntas, os alunos vão acumulando

pontos e são mostrados os tempos de cada resposta. O professor possui um painel onde é mostrado o desempenho dos alunos. Não é necessário o registo dos alunos. O professor distribui um game-pin para ser usado quando se entra no *site*. No final é produzida, para o professor, uma folha de cálculo com a identificação do aluno, e as respostas corretas e incorretas. Assim, com esses dados, o professor poderá trabalhar com cada aluno as aprendizagens, de uma forma mais personalizada.

Não raras vezes, a estratégia pedagógica assenta em um trabalho de grupo. O trabalho em equipe, em contexto virtual, revela-se, por vezes, bastante difícil. Uma das vantagens, desde logo indicada para a opção de estudo ambiente virtual,

poderá revelar-se um obstáculo: o da gestão de tempo. existe uma panóplia de ferramentas. Para facilitar o processo de elaboração de um documento final a utilização da ferramenta Linoit (<http://linoit.com>), poderá ser bastante eficaz.



**Figura 2 – Linoit**

O Linoit é uma ferramenta que disponibiliza um “mural” para “afixar” post-it em qualquer lado onde estejamos. O post-it suporta texto, imagens, vídeos e, sendo post-it, é “colado” onde se pretende. Além disso, um aspeto muito interessante é que podemos anexar documentos em formatos doc, xls, pdf, jpg para além de vídeos. Podemos enviar um email para a nossa “parede” e este automaticamente gera um post-it com essa mensagem e também enviar um post-it para o nosso email. Como colaboração, permite trabalho em grupo, partilhando a parede com um grupo

que pode interagir livremente nessa “parede”. Tem ainda a possibilidade de se partilhar o link de uma “parede”. Pedagogicamente poderemos utilizar esta como “lembrete” dos alunos para alguma tarefa quer como feedback de trabalhos realizados.

Se se pretender efetuar um trabalho coletivo, por exemplo, desenhos e esquemas, há várias opções. Uma delas é a Liveshare (<http://www.liveshare.com/>) que, embora descontinuada no dia 2 de abril de 2015 pela Colliris, foi retomada pela InVision. Permite a partilha em tempo real de fotos e imagens.

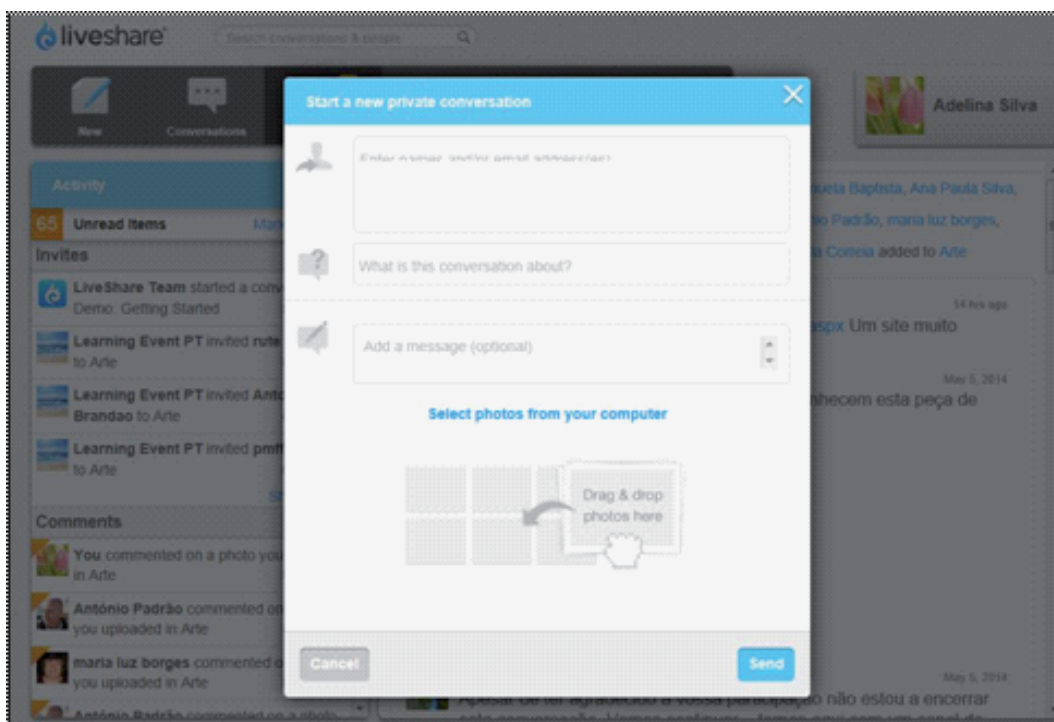
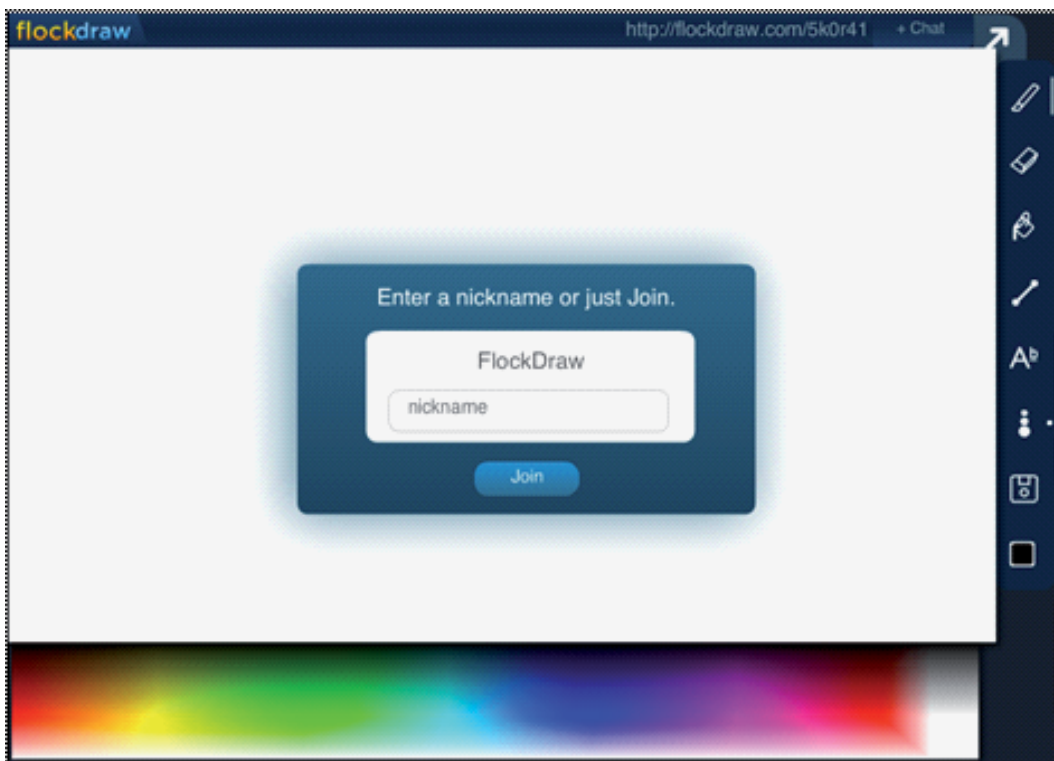


Figura 3 – Liveshare

Já o Flockdraw (<http://flockdraw.com>), uma ferramenta on-line gratuita, permite que múltiplos usuários possam efetuar um trabalho, recorrendo às ferramentas de desenho e pintura, ao mesmo

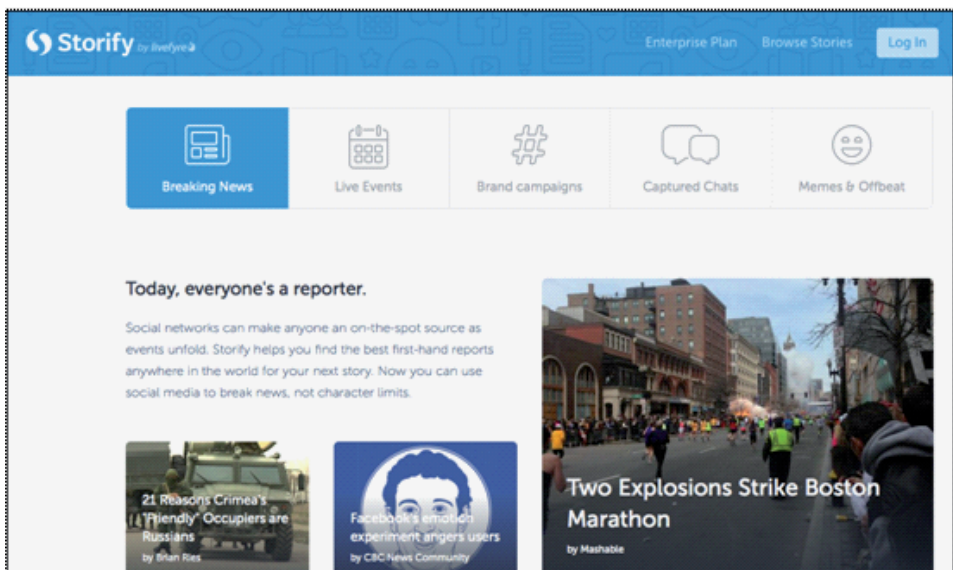
tempo que discutem o projeto através de uma ferramenta de *chat* incorporada. Não há limite de pessoas na sala e as alterações efetuadas, seja cores, formas ou texto, são apresentadas em tempo real.



**Figura 4** – Flockdraw

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, há que recorrer a outras estratégias de consolidação de conhecimentos, que envolvem a escrita de uma história ou o desenvolvimento de uma ideia ou de um ponto de vista. O

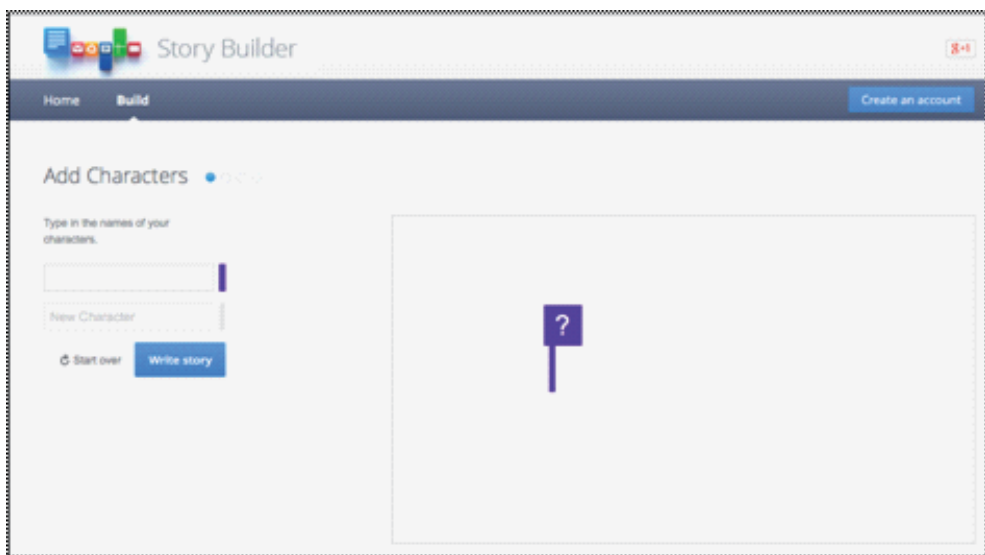
Storify (<https://storify.com/>) proporciona essa experiência, permitindo a incorporação de texto, vídeo, conversas, com base em seleção de informação quer através das redes sociais, quer através de outros canais on-line.



**Figura 5 – Storify**

Para desenvolver a capacidade da escrita criativa, o Docs Story Builder (<https://docsstorybuilder.appspot.com/builder>), um aplicativo da Google, permite que se crie uma história criativa,

como exemplo da Storytelling. Permite que vários alunos interajam atribuindo-lhes uma cor diferente, por cada um, assinalando o que cada um construiu, no produto final.



**Figura 6 – Docs Story Builder**

O MindMeister (<https://www.mindmeister.com/pt>) é um aplicativo on-line, para criar mapas mentais e compartilhá-los o grupo de trabalho. Através da representação estruturada das ideias, permite atingir os objetivos

mais eficazmente para além de auxiliar no cumprimento de prazos de entrega de trabalhos, e de se ter a percepção mais apurada dos elementos que mais participaram na idealização e concretização do projeto.

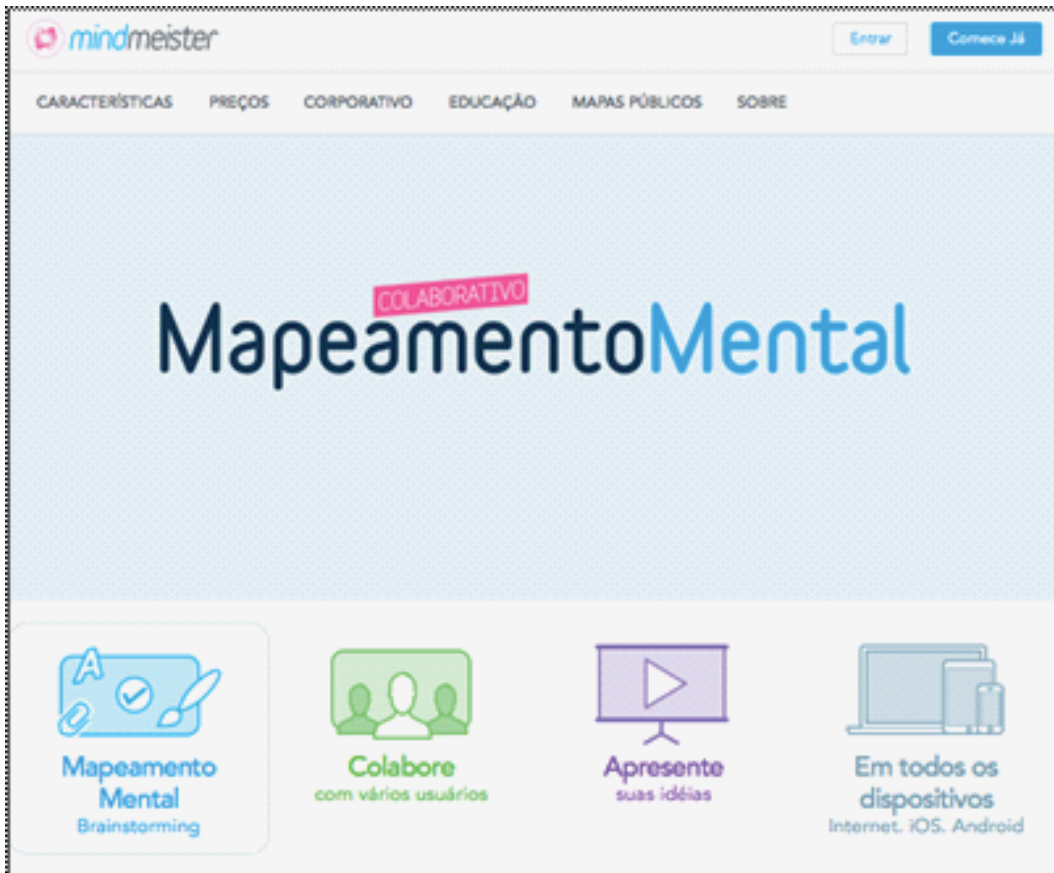


Figura 7 – MindMeister

O Realtime Board (<https://realtimeboard.com/>) é uma ferramenta on-line que tem o formato de uma lousa branca, na qual o usuário pode colocar ficheiros em diversos formatos e organi-

zá-los, fazendo anotações, comentários, ligações ou desenhos, além de poderem ser compartilhados com outros usuários (público ou privado).

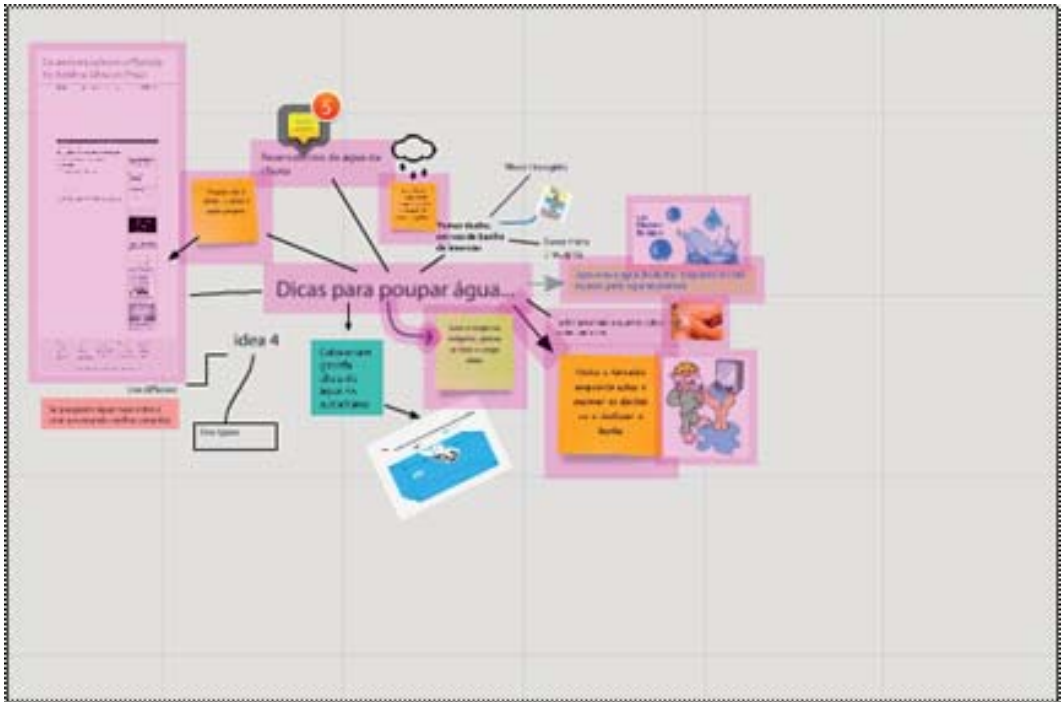


Figura 8 – Real Time

O Team Up (<http://teamup.aalto.fi/>), possibilita a formação de grupos, divididos por competências e interesses, registrando o progresso dos grupos de trabalho. É

uma ferramenta open-source gratuita desenvolvida pelo projeto iTEC e surgiu para responder aos desafios da sala de aula, particularmente para o trabalho em equipe.

Figura 9 – TeamUp

All Our Ideas (<http://www.allourideas.org/>) é um projeto de investigação que visa desenvolver uma nova forma de recolha de dados sociais, combinando as melhores características de métodos quantitativos e qualitativos. É um sistema de discussão e votação em ideias.

Na sala de aula poderá ser utilizado na seleção de uma tema, permitindo que os alunos escolham aquele que querem ver tratado. Poderão apresentar os seus argumentos, por forma a influenciar a escolha de um determinado assunto.



Figura 10 – All Our Ideas

Na linha do All Our Ideas, o Tricider (<https://tricider.com/>) é um aplicativo de *web* gratuito que pode ser usado de uma forma colaborativa, utilizando a técnica de *brainstorming* na sala de aula. Permite que professores e alunos colaborem,

no sentido de lançarem ideias sobre um determinado assunto, que reflitam e opinem para encontrar soluções, votando no melhor argumento, de acordo com a sua apreciação.



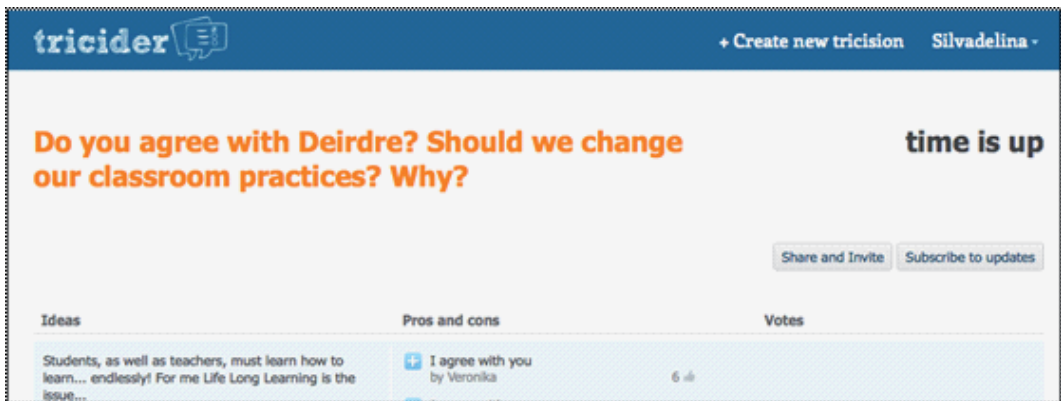


Figura 11 – Tricider

O PowToon (<http://www.powtoon.com>) é ferramenta que permite a aprendizagem através de apresentações animadas divertidas. Com a versão “ensino” os alunos possuem uma plataforma para a criação de apresentações, bem como, o que pode ser uma grande fer-

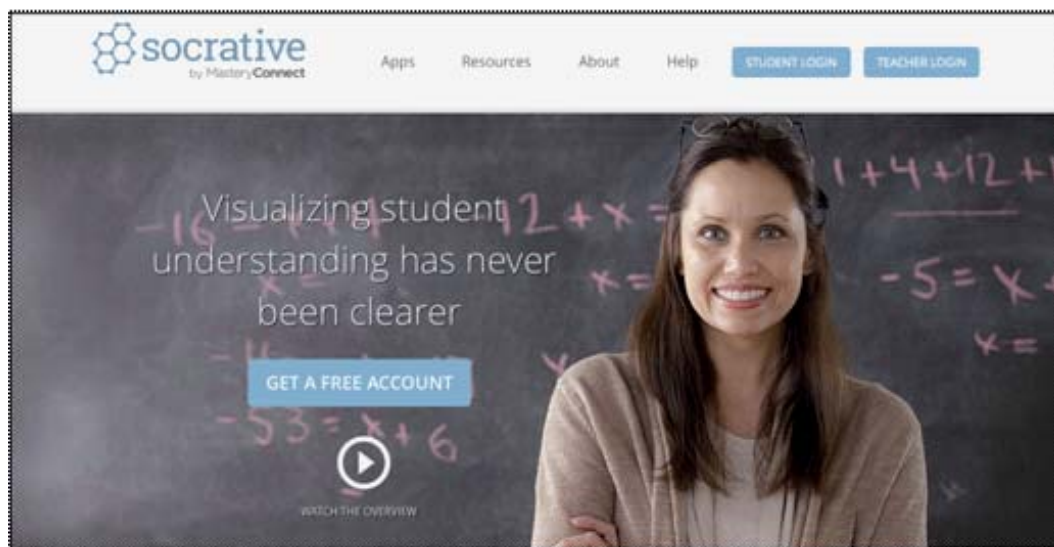
ramenta de Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) ou outro tipo de ambiente de sala de aula Aprendizagem Ativa - *Flipped Classroom*. Pode ser utilizado na introdução de um conceito ou no desenvolvimento de um conteúdo de aprendizagem.



Figura 12 – Powtoon

Na implementação de BYOD – Bring Your Own Device – o Socrative (<http://www.socrative.com/>) surge como uma ferramenta que permite aos professores se engajar e avaliar seus alunos com atividades educativas quer em *tablets*, como *laptops* ou *smartphones*. Através da aplicação de questões em tempo real,

o resultado das respostas é visualizado na hora, facilitando aos professores a avaliação do nível de compreensão da turma. Dessa forma, o professor passa a dispor de mais tempo para trabalhar competências (colaboração, discussão/reflexão) propiciadoras da construção de conhecimento.



**Figura 13** – Socrative

O Nearpod (<http://www.nearpod.com>) combina a apresentação, engajamento e ferramentas de avaliação em tempo real, através da sincronização do iPad do professor aos dispositivos iOS dos alunos, permitindo aos professores usarem o seu iPad para gerenciar

e controlar o conteúdo (slides já preparados, acrescentar vídeos, imagens, exercícios, questionários, *quizzes*, compartilhar telas do browser, entre outros recursos) em dispositivos (iPads, iPhones ou iPods) dos seus alunos, bastando para isso uma conexão à internet.



**Figura 14** – Nearpod

No campo da imagem, das apresentações eletrônicas e do multimídia, o Moovly (<http://moovly.com>) é uma ferramenta que tem vindo a ganhar destaque no contexto educativo. Moovly é uma plataforma *do-it-yourself* que tem como objetivo o conteúdo multimídia (vídeos explicativos, apresentações mul-

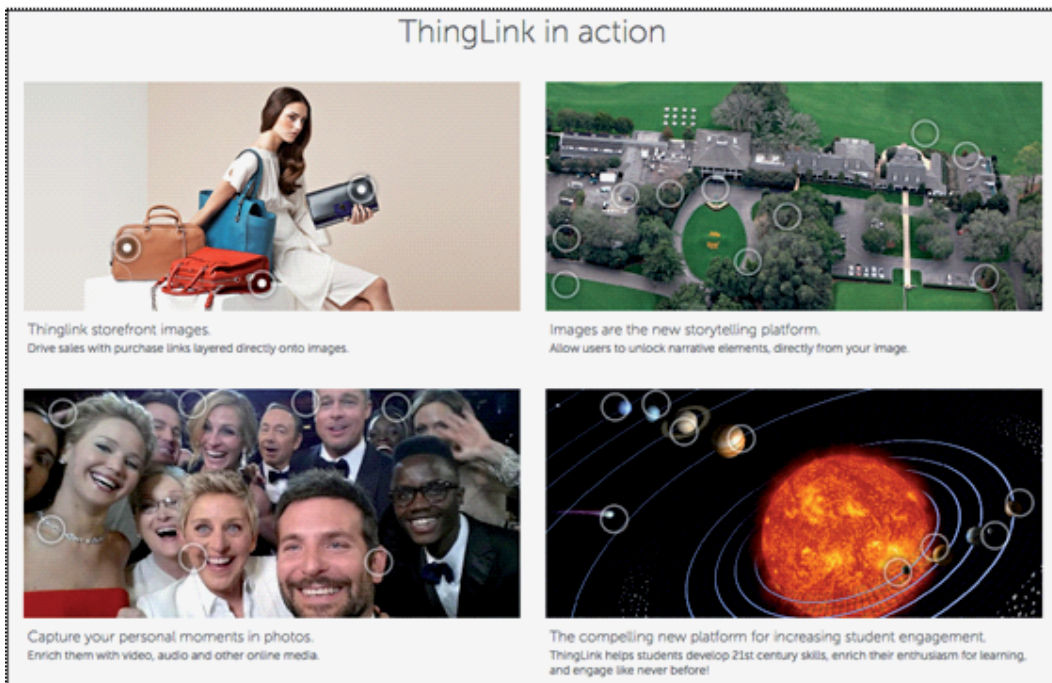
timídia, envolvendo informação gráficos, clips de vídeo, e-cards e outros conteúdos criativos). Apesar de ser on-line, permite a combinação criativa livre de objetos de *media* (gráficos, sons, vídeos) para criar qualquer tipo de formato final (vídeo animado, apresentação, exibição de anúncios, infográficos ...).



Figura 15 – Moovly

Finalmente, o ThingLink (<http://www.thinglink.com>) permite transformar imagens estáticas em imagens interativas. Gera um código para cada parte de imagem ou *site*, produz informação ou direciona para outro *site*. Permite a implementação de conteúdo diverso,

desde vídeos, áudio, imagens, texto, pelo que a sua aplicabilidade é variada: eportefolio, relatório, agregação de informação de forma colaborativa dentro da turma ou interescolas, quadros interativos, etc.



**Figura 16** – Thinglink

Para além das ferramentas apresentadas, existem outras aplicações *web 2.0* mais comumente utilizadas em contexto escolar: Wordle (nuvem de palavras), AnswerGarden (nuvem de palavras mais vezes escritas num grupo de alunos), Voki (audio-texto), ou SurveyMonkey (inquérito), Prezi (apresentação dinâmica) para além das aplicações Google.

Em conclusão, a sala de aula invertida é uma técnica de ensino que, segundo a previsão feita pelo estudo NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition, figura entre as principais tendências educativas no futuro próximo. A sala de aula invertida apresenta um modelo pedagógico oposto ao adotado pelos

estabelecimentos de ensino tradicionais, uma vez que se parte do pressuposto de que os alunos assistem em casa a aulas gravadas em vídeos, áudios e materiais interativos, e na escola tiram dúvidas, desenvolvem projetos e trabalham em equipa. Dessa forma, promove-se o uso mais eficiente do tempo em situação de sala, ao mesmo que estimula uma maior e mais profícua interação entre professores e alunos. Além disso, os professores podem recorrer aos dados das atividades on-line para planear aulas que respondam às necessidades da turma.

As vantagens não se restringem às paredes das salas: o modelo promove o autoconhecimento dos alunos e ajuda-os a desenvolver competências a vários

níveis (competências pessoais, competências organizacionais, competências profissionais, competências relacionais, competências cognitivas, competências sociais e competências didático-pedagógicas) bem como a capacidade de resolver problemas e de argumentar com confiança. Os alunos desenvolvem o seu sentido criativo e a capacidade de trabalhar em equipa de forma cooperativa e colaborativa – promove-se a partilha de saberes, a construção de conhecimento e a resolução de conflitos cognitivos, competências fundamentais para os cidadãos do séc. XXI.

A dificuldade reside na mudança que se exige aos agentes educativos, professores e alunos. Para os professores exige-se um mudança radical de postura na sala de aula, quer na preparação de materiais didáticos quer na metodologia

e estratégia pedagógica em contexto sala de aula, tendo em conta que não foi formado na lógica da aula de invertida. Para o aluno exige-se um comprometimento e responsabilização da sua aprendizagem. O centro da atenção é o aluno e a sua construção de conhecimento; o professor, o facilitador do processo de construção desse conhecimento. Estamos perante a personalização da aprendizagem. O aluno faz investigação em casa, sendo o tempo em sala de aula usado com atividades mais interativas, projetos, discussões temáticas, exercícios práticos e trabalho de investigação. Desse modo, os alunos percebem que podem também eles ser construtores ativos dos seus próprios materiais e que podem partilhá-los com outros alunos, através de infraestruturas tecnológicas, recursos multimídia e tecnologias digitais.

## Webgrafia/Bibliografia

COHEN, J. *Flipping the classroom to differentiate learning*. French American International School, 2012. Disponível em: <<http://www.classroomflipping.com/index.html>>.

CREATIVE classroom lab - pilotagem pan-europeia de tablets na sala de aula. Disponível em: <<http://creative.dge.mec.pt>>.

FLIPPED class: myths vs. reality, The. Disponível em: <<http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>>.

HOW the flipped classroom is radically transforming learning, Retrieved from: <<http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php>>.

KNEWTON - the flipped classroom. Disponível em: <<http://www.knewton.com/flipped-classroom/>>.

SCHOLASTIC. *Welcoming the internet into your classroom*. 2012. Disponível em: <<http://www.scholastic.com/teachers/article/welcoming-internet-your-classroom/>>.

UNIVERSITY of Northern Colorado – the flipped classroom. Disponível em: <<http://www.flippedclassroom.com/>>.

WATERS, Sara. *Flipping the classroom*. ImaginaryJane, 2012.

WILSON, Dawn. *The flipped classroom*. Dr. Dawn Wilson and her HBU Graduate Students, 2012.

**Recebido em fevereiro de 2015**

**Aprovado em abril de 2015**





# **Artigos**

---



# University students' rankings and reflections on technologies value to their learning

## *Classificações e reflexões de estudantes universitários sobre o valor das tecnologias em sua aprendizagem*

David B. Whittier\*

\* Education Doctorate (EdD). Professor and Researcher at the Boston University School of Education.  
E-mail: dbwhittier@gmail.com

### **Abstract**

The Measuring Technologies Value to Learning (MTVL) survey instrument was developed and deployed to collect data on the value learners place on 37 specific technologies and in some cases, the processes they facilitate. Administered to university students in three different locations in the spring of 2014, findings provide evidence to educators on the value to learning of measured items. Surprisingly, “writing with a word processor” was rated number one for its value to learning (n=386). The constructivist and didactic deployment of technologies was also surveyed for their value to learning. Constructivist usages *with* technology ranked four of the top five and didactic learning *from* technology occupied four out of the top ten and eight of the top 15 value rated positions, indicating value of both types of use. Respondents indicated a high degree of meta-awareness of technologies value to learning and a higher degree of ability to communicate and collaborate in-person compared to through social networking or any other online tools. Findings support the pedagogical use of technologies and show relative value of different tools.

### **Key words**

Technology. Value. Learning.

### **Resumo**

O instrumento de pesquisa “Valor de Mensuração das Tecnologias para a Aprendizagem” (MTVL) foi desenvolvido e implantado para coletar dados sobre o valor que os alunos atribuem a 37 tecnologias específicas e, em alguns casos, aos processos que elas facilitam. Aplicado a estudantes universitários em três locais diferentes na primavera de 2014, os resultados fornecem evidência aos educadores sobre o valor para a aprendizagem dos itens mensurados. Surpreendentemente, “escrever com um processador de texto” foi classificado número 1 de valoração para a aprendizagem (n = 386). A implantação construtivista e didática das tecnologias também foi levantada como um item de valoração para a aprendizagem. Os usos construtivistas com tecnologia foram classificados quatro dos cinco primeiros e a aprendizagem didática a partir da tecnologia ocupou quatro classificações entre as 10 primeiras e 8 classificações entre as 15 primeiras, indicando valor a ambos os tipos de uso. Os respondentes indicaram um alto grau de meta-consciência em relação ao valor das tecnologias para a aprendizagem e um grau maior à habilidade de se comunicar e de colaborar via face-a-face comparada à via rede social ou a outras ferramentas *online*. Os resultados sustentam o uso pedagógico das tecnologias e mostram valor relativo das diferentes ferramentas.

### **Palavras-chave**

Tecnologia. Valor. Aprendizagem.

## 1 Introduction

In the United States, educators are routinely bombarded with messages in the popular and trade press claiming that technology will “transform”, “revolutionize,” and recently, “disrupt” education. For many of these thinkers, education is constantly in need of upheaval, as if that were a desired state. For example, one popular source of the drive to upheaval is Prensky’s claim that in our increasingly digital age, people may be divided into two groups: digital “natives” and digital “immigrants. Digital natives were born roughly after 1980 and digital immigrants born before 1980. To Prensky, digital “immigrant” teachers speak a “heavily accented, unintelligible” language like “foreigners” who “lecture” to a monolithic group of digital “natives,” all of whom have had or are having their brains rewired by phones, tablets, and laptops (PRENSKY, 2001a). Digital natives think and learn in a way that reflects their conditioning by digital technology. They prefer non-linear access to hyper-linked resources. They prefer “multi-tasking” to focusing on one task at a time, pictures to words, collaboration and constant connectivity and active learning rather than reading or listening. According to Prensky, education needs to be transformed to adapt to the traits of digital natives. Another popular source of predictions that technology should increasingly be the form of education comes from Christensen, Horn and Johnson (2008),

claims that schools and teachers need to migrate to a better business model. In promoting online high school courses and individualized, computer-based learning, in their work *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*, Christensen et al. predict a future modeled on education as a market with products, customers, and services and where teacher pay can be indexed to student performance as measured on computers. Learning can be individualized with computer-based resources that will “intrinsically” motivate learners. Funding can be tied to “individual mastery” while allowing time to be variable and holding “learning as a constant” (CHRISTENSEN et al., 2008, p. 245). While many of these ideas do suggest what may be an inevitable progression of computer technology in schools toward “smarter” technology that can “read” the student and deliver just what they need at the time, they speak of schools as if they existed in a vacuum. Their technology-based model, like so many other technology advocates, generally ignores the tremendous range of abilities and home lives that distinguish each learner, among other contextual matters that teachers and professors must deal with every day. Disrupting class, as so many other technology-centric proposals for transforming education also ignores the tremendous but incremental change that has occurred in education since the birth of a monolithic generation of so-called “digital natives.” They take an

almost ahistorical approach to the many ways technology has been integrated into education leading one commenter to write that, “almost nothing that is done with technology by schools is good, according to *Disrupting Class*. The authors’ philosophy appears to be, ‘heads, we are right; tails, schools are wrong’” (ZUCKER, 2008, p. 4).

A third example of calls to revolutionize, transform, and disrupt education that forms the backdrop to the present research comes from Anant Agarwal, the CEO of the Harvard-MIT edX program. EdX is the prominent online platform and MOOC-centered product source created at Harvard and the Massachusetts Institute of Technology (<https://en.wikipedia.org/wiki/EdX>). Although an accomplished computer scientist and electrical engineer, Agarwal’s background includes little preparation or experience in the domain of “education” spanning from pre-school through college. Except to teach and publish in computer science and electrical engineering, itself extraordinary achievements, Agarwal appears to have few credentials in education as a field and particularly in pk-12 education. Nevertheless, this lack of experience did not prevent him from proclaiming, “It is pathetic that the education system has not changed in hundreds of years” (RATHS, 2014). Agarwal’s critique comes in a long line of advocates and non-teachers who promote their vision and prospects for gain through ignoring the changes

that have occurred and engage in “teacher bashing” to do so. As Cuban observed in 1986 and again in 2001, when reformers and non-teachers fail to notice the incremental changes adopted by teachers who are also the guardians of their students as persons, not simply “data,” “teacher-bashing” is an outcome of their self and program promotion (CUBAN, 1986; 2001). Particularly notable is that Agarwal speaks from atop what may be the most well endowed university partnership that ever existed in human history. Perhaps from such a lofty level the changes teachers have made in effectively integrating technology into their processes of achieving instructional goals are simply beneath the clouds.

Calls for transforming education made by theorists, technologists, and technology advocates typically ignore the successes and incremental change made by responsible teachers and professors who do integrate technology into teaching to improve learning (CUBAN, 1986; 2001). As Zucker wrote in reviewing the Christensen et al. book “*Disrupting Class* will give many readers the false impression that Christensen and co-authors are the first ones to have thought carefully about this issue. Much of the useful work that has been done in the past is ignored, discarded, or disparaged” (ZUCKER, 2008, p. 3). In the popular and trade presses, the history of educational technology is largely absent from those who have a vision or product to promote. While this does not mean

that all of their recommendations are without value, Socrates observation that it is wiser to recognize one's own ignorance and to know what you do not know than to assume knowledge that you do not have plays out in this field routinely in shallow, headline grabbing critiques about the power of educational technology (Oregon State, ND). Teachers and professors are continually pressured to adopt the latest technology du jour or be seen as using outmoded methods and out of touch with some new reality they have sensed.

Pressure to adopt new technology in education often comes from "innovators" who have a product or program to market to education. Even though many of these thinkers sincerely wish to serve education, when it comes to educational technology many see education as a "market" to be "exploited." As one executive described, the educational technology market is favorable because "There's a high profit margin with no warehouses and not much cost except for research and development" (KOBAYASHI, 2015). Advocacy for educational technology is often framed so that teaching with new technologies is a sign that teachers are up to date, even if it sometimes means they are experimenting on students and more importantly, even though there is little evidence to support their claims. If an educator does not employ the "latest and greatest" technology, they are easily discounted as irrelevant and out of touch with students - unable to

speaking the language of so-called "digital natives" (PRENSKY, 2001a). However, evidence supporting this distinction has been elusive, as scholars have worked to research its legitimacy. Bennett, Maton and Kervin (2008), for example, in their critical review of the evidence for the digital 'native versus immigrant' argument found it to be an "academic form of a 'moral panic'." Exaggerated claims related to educational technology is nothing new and can be traced back to Socrates rejection of writing technology (SAETTLER, 1990).

Exaggerated claims for value of educational technology to learning, chronicled by Saettler (1990), Cuban (1986; 2001), Dockterman (1988), among others, is the backdrop against which the present research study was developed. Headlines in 2014-2015 include recent claims for the transformative value of MOOCs, mobile technologies, tablets, LMSs, 1:1 laptop programs, social networking, virtual reality, augmented learning, flipped classrooms, gaming, and a host of others. Although there is evidence for the value of technology to learning reported in many journals and proceedings, value to learning is typically a product of any technology's careful integration into teaching and learning processes where it is difficult to isolate the value of technology. Much of the advocacy for new technologies suggest that if you want to be a good teacher who is "transformed," you better spend a great deal of time learning how to use, and using, these technologies in your

teaching. However, be prepared, for in this manner of thinking tomorrow you will need to be transformed again. But what do these messages have to say about student learning? Does the use of new technology ensure that learning will improve, or even occur? Where is the evidence on which claims about technologies influence on learning are based? This article reports on survey research designed to address these questions. The “Measuring Technologies Value to Learning” (MTVL) research survey collected data that provides evidence for what university students reported in 2014 as the “value to their learning” of 37 different, contemporary technologies and in many cases, the processes of using them.

## **2 Background to the MTVL study**

The MTVL survey project began by reviewing existing instruments for their usefulness in measuring technologies value to learning. Instruments for measuring technological pedagogical content knowledge or TPACK (SCHMIDT; BARAN; THOMPSON; KOEHLER; MISHRA; SHIN, 2009-10), various Project Tomorrow “Speak Up” surveys (SPEAK UP, 2013), the Educause Center for Analysis and Research (ECAR) survey of undergraduate students and information technology (DAHLSTROM; WALKER; DZIUBAN, 2013), the Levels of Teaching Innovation (LoTi) Digital-Age Survey for Teachers (LOTI CONNECTION, 2008), and various surveys on technology use

deployed in high schools were reviewed to assess their focus on learning with and from technology-based resources. These instruments also informed the selection of technologies included in the MTVL survey.

MTVL aimed to capture data on the value of different products and processes to the learner that in turn would provide teachers and professors with evidence to use in selecting their assessments to optimize the use of technology for its value to learners. The aim is to provide evidence for use in deciding where to focus teaching and planning professional development regarding educational technology so that it has the highest value to learning to the learner. This aim is embedded within a historical stream showing that technology is most useful when it is integrated into teaching and learning processes and tightly linked to curriculum and overall instructional goals (DOCKTERMAN, 1988; SAETTLER, 1990; CUBAN, 1986; 2001; HIGGINS; XIAO; KATSIPATAKI, 2012; CUBAN; JANDRIĆ, 2015).

### **2.1 MTVL survey development**

The data collection instrument was a survey developed by the researcher with assistance from a doctoral candidate. Although many pre-existing surveys were evaluated for their relevance to the project, none were found that asked respondents to rate directly the value of specific, contemporary technologies for their value to their learning. Although some pre-existing surveys did collect

data on how technology helps learners with “academics,” they were primarily concerned with their value or potential value to teachers or with their frequency of use or frequency of ownership. In focusing more on “trends” related to frequency counts, these surveys did not reflect a direct attempt to assess the value to learning technology products and processes create, which may or may not relate to frequency of use. This is a gap MTVL aimed to fill through bringing greater detail to the way in which various technologies differentiate in their application to and value for learning. It is based on the concept that educational technology empowers teachers and learners and facilitates schooling as products designed to support a process of education (BRUNER, 1977) and seeks to distinguish among technologies that support processes of learning from technologies that are products either to be consumed or received and technologies employed as if education took place in a vacuum, outside of a holistic educational context. Thus, the MTVL survey collected data from learners in which they rated the 37 technologies and in some cases, the processes of their use, as activities for the degree to which they had value to their own learning. For a fuller discussion of the process of developing the MTVL survey see Whittier (2014).

The MTVL survey was designed to measure four main constructs, three of which are reported here. The primary construct was to collect data

on the value of the different technology items listed for their value to learning. However, the main construct was further divided to assess value to learning *with* technology as well as their value to learning *from* technology. The prompt was neutral and the instruction to respondents was: “For each of the tools and processes, please indicate how it has helped you to learn.” Learning *with* technology was addressed through listing items that involved creating, developing, building, contributing, writing, producing, communicating, collaborating, managing, organizing, and analyzing. These are active verbs where learners use technology to construct their knowledge in technology-based resources. Responses to these items indicated the degree to which more constructivist learning activities using technology, the value of which is frequently claimed both in the popular press and academic research, were rated for their value to learning. Learning *from* technology was addressed through items reflecting the value of using technology as a receiver or consumer of information rather than as a knowledge creator. Items addressing this construct employed words such as using, reading, playing, taking, completing, conducting, and recognizing. Responses to these items indicated the degree to which more didactic learning activities using technology were rated for their value to learning. The 37 items listed in the MTVL survey included 23 items classified as learning *with* technology and 14 items



classified as learning *from* technology and are listed in the findings section below. The hypothesis was that if the theories and research behind the value of learning with technology is dominant over learning from technology, then that should be evident from the rankings. The aggregation of responses in these two constructs form a basis for measuring and ranking value to learning. If students rank technologies and the processes of their use for their value to learning, then knowledge of these rankings may improve faculty use of technologies in their assessments and teaching so as to improve learning. It may also be the case that students, made aware of their values, will be better informed in their choices of educational opportunities.

The distinction between learning *with* and learning *from* technology follows from Salomon, Perkins and Globerson (1991) and Jonassen's 1995 work on "cognitive tools" and constructivist learning theory. These authors refer to learning *from* technology as representing a traditional and didactic form of learning where technology is employed to deliver or transmit what is to be learned and the learner is to receive and absorb it. Learning *with* technology is to engage in a constructivist form of learning where technology is a partner in building knowledge through analysis and representation of information. The process of constructing a resource with computing whether an essay written in a word processor, a power point constructed as a representation of the

author's knowledge, or a searchable database assists the author in building their knowledge. This inquiry addressed the research question stated as: With the listed technologies categorized as either learning with technology (constructivist) or learning from technology (didactic), will there be any clear value of one over the other?

An additional construct in the MTVL survey was formed through four items asking respondents to rate their Meta-cognitive awareness of how technology affects their learning. It sought to evaluate the degree to which learners are capable of using technologies intentionally and their self-awareness of how different technologies either support or inhibit their learning. This inquiry was based on the hypothesis that if respondents are aware of the value of technology to learning, then the ranking results are triangulated to achieve greater validity. It was also theorized that knowledge of student meta-cognitive awareness of technologies value to their learning could also be helpful in evaluating claims by both advocates and skeptics of technology use in education. This inquiry also addressed interest in evaluating learners' ability to be independent learners, capable of organizing their own program of learning from the reservoirs available on the web. However, inquiry into the capabilities of learners to direct and achieve learning on their own as independent learners is not addressed in the present article. The research

question addressed in this line asked: How do university students rate their awareness of how technologies either help or hinder their learning?

A third construct presented here focused on respondents ratings of their ability to communicate and collaborate with other students either face-to-face or online. This construct was formed by three items drawn from 16 items that asked respondents to rate their ability to use different technologies such as power point and online databases as well as their ability to use technology to “manage, organize, and analyze information” to “figure out a problem,” or “use multiple forms of technology.” Many of these corresponded to the 37 ranked but some were directed at processes of using them for learning. Three of these questions asked respondents to rate their “ability to communicate and collaborate with other students” in three different contexts: (1) “face-to-face;” (2) “online using social networking tools such as FaceBook and Twitter;” and (3) “online using any online tool not just social networks.” Respondents rated their ability on a five-point range from poor to excellent. The questions all used the same prompt of “My ability to use [x technology or process] is:” This paper focuses on the three questions directed at measuring respondents ability to communicate and collaborate using technology, often cited as a method that would improve education as well as a characteristic of “digital

natives.” Given the claims by advocates for the use of technology in education for communication and collaboration, especially social networking, this construct sought to provide evidence for the value of these technologies as rated by university students rather than through advocacy or theorizing. Further analysis of all 16 items for the correlation between the ranking of technologies value to learning and students rating of their ability to use them will be presented in subsequent publication. Given the promotion of online communication and collaboration by technology advocates, this line of inquiry sought to provide evidence with which to address the question of how university students rate their ability to communicate and collaborate for learning online compared to face-to-face.

### 3 Methods

The MTVL survey was implemented online through Qualtrics in the spring of 2014 in three university locations: an urban, private, non-profit university in the Northeastern United States, a public university in rural, upper, Western United States, and a state university in Eastern France. Summaries of the data were produced in Qualtrics and raw data was imported into SPSS for calculation of Cronbach Alpha statistics. The demographic data collected included age, gender, and year in college. Respondents for this article were overwhelmingly female.

## 4 Findings

### 4.1 Respondents' Demographics

The demographics of the respondents were: 78% were in the 18-25 age bracket; 84% female and 16% male. These, along with year in university, are reported in Table 1.

**Table 1** - Demographic Data on MTVL Survey Respondents

#### 1.1. Age

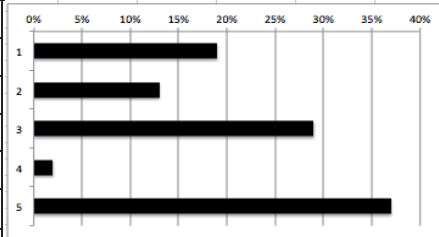
#	Answer	Response	%
1	18-21	188	48%
2	22-25	118	30%
3	26-35	49	12%
4	More than 35	38	10%
Total		393	100%

#### 1.2. Gender:

#	Answer	Response	%
1	Male	64	16%
2	Female	325	84%
Total		389	100%

#### 1.3. Year in University

	Answer	Response	%
1	Freshman	74	19%
2	Sophomore	51	13%
3	Junior	114	29%
4	Senior	8	2%
5	Graduate student	146	37%
Totals		393	100%



## 4.2 University students' rankings of 37 technologies value to their learning

The rankings were drawn from responses to the statement: "For each of the following tools and processes, please indicate the extent to which it has helped you to learn." The possible responses and their point values were: Not at all (0); Not Sure (1); A Little (2); Somewhat (3); Quite a Bit (4); and Very Much (5), creating a scoring range of 1-5. Because of the complexity of defining learning and to remain focused on university students' perception of their own learning, a sentence was added to the introduction to the survey indicating what learning meant:

Because learning may take many forms, we ask you to decide if the actions described in the survey questions have helped you to learn your schoolwork, in whatever way or form that has meaning to you.

The ranking was ordered by mean score and addressed three objectives. First, it provides faculty and teachers with evidence on how the respondents ranked various technologies value to their learning that may inform faculty selection of assessments and activities. Second, it provides an inventory of the technologies and processes selected to be included in the survey that were found to be important in other surveys and literature in the field. Third, it provides evidence with which to address the value of constructivist use of technology or learning *with* technology, and didactic use of technology or learning *from* technology. The rankings suggest what forms teachers and professors may consider in requiring student work with technology. The prompt was "For each of the tools and processes, please indicate how it has helped you to learn. If you have not used it, select 'Not at all'". The rankings are reported in Table 2.

**Table 2** - Ranking technologies value to learning by mean.

Rank	Tool and Process of Use	With or From	Total Responses	Mean	Standard Deviation
1	Create a document with a word processing software	With	386	4.12	1.19
2	Using a PowerPoint presentation a teacher or another student provided as an educational resource.	From	384	3.99	1.29
3	Creating a presentation by myself (using PowerPoint, Keynote, or another presentation software)	With	335	3.9	1.2
4	Creating a presentation with a group (using PowerPoint, Keynote, or another presentation software)	With	333	3.51	1.46
5	Undertake research through online databases	With	331	3.18	1.91
6	Professor/teacher modeling the use of technology in education. Please detail in the text box below.	From	364	3.01	1.69

Rank	Tool and Process of Use	With or From	Total Responses	Mean	Standard Deviation
7	Creating spreadsheet(s)	With	388	2.97	1.52
8	Read a discussion forum	From	333	2.94	1.53
9	Read digital texts	From	334	2.92	1.65
10	Take notes using new technologies	With	387	2.7	1.88
11	Read a blog	From	330	2.69	1.64
12	Play educational games	From	332	2.63	1.62
13	Read a wiki	From	333	2.38	1.9
14	Completing Tutorials	From	334	2.37	1.78
15	Create and / or manipulate images with iPhoto, Photoshop, or other image processing software	With	334	2.33	1.89
16	Contribute to a discussion forum	With	334	2.32	1.72
17	Social networking with Facebook	With	331	2.26	1.83
18	Use a smartphone for tasks relevant to school	With	386	2.23	1.88
19	Using educational apps	From	381	2.22	1.77
20	Use an interactive whiteboard (IWB) or a Smartboard	With	385	2.01	1.87
21	Take online courses	From	333	1.9	1.87
22	Use applications for educational purposes on an iPad or another tablet	From	386	1.88	1.81
23	Using a student response system (such as clickers or smartphone polling apps)	With	384	1.7	1.86
24	Creating a video with iMovie, Windows Movie Maker or other tool for an education project	With	334	1.67	1.82
25	Write a blog	With	332	1.67	1.77
26	Produce a poster with software (Glogster, Publisher, Scribus)	With	333	1.43	1.84
27	Create a database	With	387	1.41	1.63
28	Use any type of assistive technology such as screen readers, magnifiers, Braille displays, screens and adjustable keyboards / ergonomic, audio books, pens, trackballs.	With	384	1.36	1.72
29	Using drill and practice software	From	332	1.35	1.8
30	Use Voicethread or other voice recorder	From	333	1.17	1.67
31	Develop your own IT resources for education using authoring tools such as Dreamweaver, HTML, Weebly, Javascript, Flash, Scratch, and other similar tools	With	385	1.07	1.56
32	Build an educational website helped me to understand the concerns of teachers	With	387	1.04	1.56
33	Creating music with software to practice an instrument or for composition	With	333	0.92	1.5
34	Complete a Webquest	From	333	0.77	1.36
35	Contribute to a Wiki	With	333	0.75	1.38
36	Create an educational application for iPad, iPhone and Android	With	384	0.48	1.2
37	Social networking with Edmodo	With	329	0.34	0.99

Reliability statistics for the 37 technology items ranked for their value to learning using Cronbach's Alpha was .894, indicating a high degree of reliability.

#### 4.3 Meta-cognitive awareness of technologies value to learning

Four questions investigated respondents' self-evaluation of their meta-cognitive awareness of technologies value to learning, serving two purposes. First, it was hypothesized that responses to these questions would reflect on the validity of their rankings of the technologies presented in the survey. The degree beyond 50% to which respondents agreed with statements reflecting meta-cognitive awareness of technologies value to learning would increase the face validity of the rankings. Second, it was hypothesized that responses to these statements would reflect on the validity of the premise that the increased use of technology in education is facilitating increased independence from teaching and teachers. The results reflect on the ability of learners to choose what resources would be most valuable to them for learning.

Findings of the meta-awareness questions on technologies value to learning demonstrate a very high degree of self-evaluated awareness. Combining the responses indicating that respondents either agreed or strongly

agreed with the statements yielded the following outcomes:

Eighty five percent (85%) of respondents either agreed or strongly agreed with the statement: "I understand how technology helps me learn."

Seventy six percent (76%) of respondents either agreed or strongly agreed with the statement: "I understand how technologies inhibit or interfere with my learning."

Eighty eight percent (88%) of respondents either agreed or strongly agreed with the statement: "I am aware that some technologies help me learn more than others."

Ninety two percent (92%) of respondents either agreed or strongly agreed with the statement: "I think that learning with and from technology is different than learning face-to-face."

Because of the high degree of agreement among the respondents on the meta-cognitive awareness questions yielded a low alpha, the four questions measuring this construct were combined with responses to 16 questions using the same scale asking respondents to rank their ability to use these technologies. Reliability statistics from Cronbach's Alpha based on standardized items was .846, indicating a high degree of reliability. Data on the outcomes are reported below in Tables 3-6.

**Table 3** - I understand how technology helps me learn

#	Answer	Response	%
1	Strongly Disagree	6	2%
2	Disagree	17	4%
3	No opinion	34	9%
4	Agree	255	65%
5	Strongly Agree	80	20%
Total		392	100%

Statistic	Value
Min Value	1
Max Value	5
Mean	3.98
Variance	0.60
Standard Deviation	0.78
Total Responses	392

**Table 4** - I understand how technologies inhibit or interfere with my learning.

#	Answer	Response	%
1	Strongly Disagree	10	3%
2	Disagree	37	9%
3	No opinion	46	12%
4	Agree	201	51%
5	Strongly Agree	98	25%
Total		392	100%

Statistic	Value
Min Value	1
Max Value	5
Mean	3.87
Variance	0.96
Standard Deviation	0.98
Total Responses	392

**Table 5** - I am aware that some technologies help me learn more than others.

#	Answer	Response	%
1	Strongly Disagree	4	1%
2	Disagree	9	2%
3	No opinion	32	8%
4	Agree	242	62%
5	Strongly Agree	102	26%
Total		389	100%

Statistic	Value
Min Value	1
Max Value	5
Mean	4.10
Variance	0.52
Standard Deviation	0.72
Total Responses	389

**Table 6** - I think that learning with and from technology is different than learning face-to-face.

#	Answer	Response	%
1	Strongly Disagree	2	1%
2	Disagree	7	2%
3	No opinion	24	6%
4	Agree	186	48%
5	Strongly Agree	171	44%
Total		390	100%

Statistic	Value
Min Value	1
Max Value	5
Mean	4.33
Variance	0.51
Standard Deviation	0.72
Total Responses	390



4.4 University students ratings of their ability to communicate and collaborate with other students either face-to-face, online using social networking tools, or online using any tool

With respect to the three questions on ability to communicate and collaborate with other students, findings demonstrated that respondents clearly rated their ability to communicate and collaborate with other students face-to-face higher than their ability to do so with social networking tools or with any online tool. Percentages show that 68% rated their ability to communicate and collaborate with other students face-to-face as very good or excellent whereas 52% rated their ability to communicate and collaborate with other students through social networking sites as very good or excellent and 49% agreed or strongly agreed that their ability to

communicate and collaborate with other students through any online tool not just social networking was very good or excellent. Although there are many reports that students do use social networking to collaborate, and there are many unsubstantiated claims for this value to learning, the data shows clearly that students rate their ability to use these tools for learning lower than they are in face-to-face encounters. As Dahlstrom, Walker and Dziuban (2013, p. 6) report “students resist the integration into education of technologies that they perceive to be primarily personal, clearly indicating that because some technology is used widely by students does not mean that it should be leveraged for academic use”. Reliability statistics for the 16 items employing the “My ability to use [x] is:” format was .872 using Cronbach’s Alpha based on standardized items. The data is reported in tables 7-9.

**Table 7** - Ability to communicate and work effectively with other students or teachers through social networking sites (that is to say, Facebook, Twitter, Pinterest) and via blogs

#	Answer	Response	%
1	Poor	37	11%
2	Fair	37	11%
3	Good	85	25%
4	Very good	102	30%
5	Excellent	74	22%
	Total	335	100%

Statistic	Value
Min Value	1
Max Value	5
Mean	3.41
Variance	1.57
Standard Deviation	1.25
Total Responses	335

**Table 8** - Ability to communicate and work effectively with other students or teachers using any online tool, not just social networks

#	Answer	Response	%
1	Poor	14	4%
2	Fair	44	13%
3	Good	112	34%
4	Very good	112	34%
5	Excellent	51	15%
	Total	333	100%

Statistic	Value
Min Value	1
Max Value	5
Mean	3.43
Variance	1.07
Standard Deviation	1.03
Total Responses	333

**Table 9** - Ability to communicate and collaborate in person with other students

#	Answer	Response	%
1	Poor	2	1%
2	Fair	18	5%
3	Good	87	26%
4	Very good	133	40%
5	Excellent	93	28%
	Total	333	100%

Statistic	Value
Min Value	1
Max Value	5
Mean	3.89
Variance	0.80
Standard Deviation	0.90
Total Responses	333

## 5 Discussion

### 5.1 Professor/teacher modeling of the use of technology in education

This paper reports selected findings from the spring 2014 implementation of the MTVL survey. These results provide evidence to faculty for use in selecting the form their assessments take to maximize their value to student learning. They also suggest advice for the use of technology in teaching. For example, the finding that “Professor/teacher modeling the use of technology in education” ranked sixth of 37 technologies indicates the relatively high value university student respondents placed on learning from how their faculty teach with technology. To further investigate this item, the survey followed that specific ranking by

asking respondents to “Describe in the text box below any specific instance(s) where your teacher/professor used technology in a way that helped you to learn”. Approximately 200 respondents made comments on this important area of how technology helps students to learn. Although it was not possible to analyze the descriptive data for the present paper, given the relatively high ranking of professor/teacher modeling and the relatively high degree of responsiveness to the request for text descriptions with more than 50% of respondents making a comment, plans call for qualitative analysis of these comments and a specific focus on professor/teacher modeling of the use of technology in a subsequent publication. That it ranked sixth out of 37 demonstrates the influence teachers

and professors still have with their students despite the increase in learning through technology independently of teachers and professors. Additionally, the value placed on professor/teacher modeling for the use of technology also informs faculty that they must not assume too much when thinking that so-called “digital natives,” come to school fully prepared to take advantage of technology for learning. Further, when faculty do want their students to use certain technologies they may want to demonstrate and model how to do so to meet expectations. While the ranking of professor/teacher modeling expands the focus of MTVL to include teaching as well as value to learning, the majority of the other data remained focused on technologies value to learning as rated by learners.

## 5.2 Skills attributed to digital natives

The skills attributed to digital natives in Prensky’s concept describe a kind of uniformity among the generation of learners born after 1980. The language employed paints a picture of an entire generation conditioned by hyper-links, multi-tasking, and constant connectivity. However, researchers have found that no such uniformity exists. Kennedy, Judd, Churchward, Gray, and Krause, (2008) found much diversity in digital skills among students in Australia. Thinyane (2010) also found great diversity in skills and technology among students in South Africa. Thompson (2013, p. 20) also found that “contrary to popular

beliefs that the digital native generation is universally proficient on all digital technology tools, this study showed that the range of technologies students use might be fairly limited”. She found further that the skills associated with the digital native as described by Prensky (2001a) are associated with lower scores on the “Productive Learning Habits” scale employed in her research (THOMPSON, 2013, p. 18). Based on this evidence, students born after 1980 are far from the homogeneous group some advocates claim. Presuming the presence of digital skills among students may cause educators to assume too much about what students can do and then put them in a potentially embarrassing position when they do not know how to execute some technology operation. Additionally, even if students and teachers have generic technology skills that does not mean they know how to apply those skills to education. Teaching and learning have special requirements dedicated to learning and most technology is invented for more general use such as for its social, entertainment, commercial, or productivity value rather than for its value to education. Educators are always in the position of adapting and harnessing technology to support achieving instructional goals. Assuming too much about learners skills can cause teachers to “neglect to teach students the skills they need for academic success (BUCHANAN; CHAPMAN, 2009; GUO; DOBSON; PETRINA, 2008)” (THOMPSON, 2013, p. 13).

Findings of the MTVL survey indicate that respondents found valuable a wide range of items linked to learning *with* technology, which would require digital skills, but that they also rated highly various items associated with learning *from* technology, which requires less skill. Taken together, these sources of evidence suggest that not only are current students not uniform in the digital skills they possess but also that faculty take on elevated risk of lower performance in assuming that students have the skills proclaimed by advocates in the popular press.

### 5.3 Value of writing with a word processor to learning

MTVL provides evidence of student ratings of technologies value to learning. With education awash in new technology and unsubstantiated claims for its value to learning, it is surprising and grounding to see that in 2014 university students ranked “creating a document with a word processing software” as the number one, most valuable technology to learning. Although writing with a word processor appears to represent improvements of several magnitudes in the ease and reach of writing over traditional methods, organizing one’s thoughts in writing as a process of learning is as old as human history itself. Thus, the MTVL survey found that with regard to learning, writing was the most valued technology. This suggests where faculty may want to focus their time in assigning assessments as well as what

to utilize in their teaching. It is most interesting that amidst the great clamor for the use of technology in education, learners in the study show clearly that writing with a relatively unspectacular technology such as a word processor is the most valued to their learning. This is remarkable in that it speaks to a timeless and most valuable form of learning. The highest rated technology for its value to learning is more or less the same one valued throughout human history, only in the present form of a word processor. Of course, given the power of word processors, this is not a trivial distinction. However, the distinction is still in the line of manner and ease of use rather than its value to learning. This evidence also suggests that Agarwal’s claim that it is “pathetic that education has not changed in hundreds of years” is not so valuable to learning.

### 5.4 Learning with and from technology – evaluating claims for the value of constructivist methods in using technology in education

The data shows how participating students rank in value to their learning the listed technologies and the processes they invoke. A key distinction embedded in this data is the one between learning *with* technology and learning *from* technology. Learning *with* technology is defined as active learning, organizing thoughts through creating or producing a technology-based artifact in the pedagogical method of constructivism. Learning *from* technology is defined as

more passive absorption or consumption of artifacts made by others in the didactic pedagogical method although again harking back to traditional methods, it does not preclude cognitive processing of this information once received. In recent years there has been a distinct emphasis on constructivist methods promoted as more effective for engaging and facilitating learning. From the introduction of personal computers in education as documented in the Apple funded Apple Classrooms Of Tomorrow (ACOT) research, computing has been associated with constructivist forms of learning (DWYER, 1995; SANDHOLTZ, 1997). The distinction goes toward illuminating any demonstrable preference for constructivist activities rather than didactic activities on the part of the learner. When considering all 37 technologies studied in MTVL, the findings do not reveal any overall preference for either method although they do suggest some indications.

Four of the top five ranked technologies and processes of their use are constructivist in nature. This demonstrates the value of using technologies in learners' active construction of their own knowledge. It tends to validate the claims that active, constructivist-based learning activities with technology tend to support student learning. However, this finding would have more impact if the proportion continued but it does not. Didactic learning *from* technology

occupies four out of the top ten and eight of the top 15 value rated positions. Further, the second most highly rated form was the didactic one of "Using a PowerPoint presentation a teacher or another student is provided as an educational resource." This suggests that learners are relatively agnostic in their learning. They will learn from whatever source meets their needs. However, the findings do suggest some advice to faculty. First, they suggest that skepticism of the claims for technologies value to learning is needed. Claims are often exaggerated for the value of technology rather than grounded in evidence. Second, they do confirm the importance of learners employing technologies in the active construction of knowledge presentation. The timeless act of organizing one's thoughts in writing and the more recent act of organizing one's thoughts in creating power point presentations either as an individual (# 3), or in a group (# 4) are highly rated for their value to learning. That learners value a wide range of activities, included those more didactic in nature, suggest that educators need to focus on those activities and resources that are authentic and germane to the subject(s) at hand and should be skeptical of unsubstantiated claims for the value of technology that is employed for its value as technology rather than for its value to learning.

## 5.5 Learner meta-cognitive awareness of technologies value to learning.

Findings related to respondents' ratings of their awareness of technologies value to their learning demonstrate their reflections on those values. They suggest a high degree of sophistication among learners. Not only do they report a high degree of understanding how technology helps them to learn, they also report a high degree of awareness of how technology can "inhibit or interfere" with learning and a high degree of awareness of how learning through technology is different than learning face-to-face. It is a hypothesis of this research that these relatively high scores add validity to the rankings of technologies value to learning. If learners are aware of technologies value to learning then the ratings they give to different forms are more credible. The findings for these questions are repeated here for ease of discussion.

Eighty five percent (85%) of respondents either agreed or strongly agreed with the statement: "I understand how technology helps me learn."

Seventy six percent (76%) of respondents either agreed or strongly agreed with the statement: "I understand how technologies inhibit or interfere with my learning."

Eighty eight percent (88%) of respondents either agreed or strongly agreed with the statement:

"I am aware that some technologies help me learn more than others."

Ninety two percent (92%) of respondents either agreed or strongly agreed with the statement: "I think that learning with and from technology is different than learning face-to-face."

Viewing the rankings of different technologies value to learning from the perspective of respondents' high degree of awareness of technologies role in their learning suggests confirmation of the value of technology-based constructivist activities to learning. Four of the top five technologies concerned active student construction with word processing, power point or other presentation software, and researching through online databases. Further, constructivist, active use of technology occupies 11 of the top 20 technologies for their value to learning. The finding that 9 of the top 20 technologies are more didactic in nature suggests that the combination of receiving and absorbing information through digital sources combined with active construction of student learning with digital tools forms a well-rounded approach to teaching and learning with technology. This finding corresponds to Higgins, Xiao and Katsipataki (2012, p. 5) conclusion from their 2012 meta-analysis of 48 studies that "synthesized primary research studies of the impact of technology on the attainment of school age learners (5-18 year olds)". They concluded:

There is no doubt that technology engages and motivates young people. However this benefit is only an advantage for learning if the activity is effectively aligned with what is to be learned. It is therefore the pedagogy of the application of technology in the classroom which is important: the how rather than the what. (HIGGINS; XIAO; KATSIPATAKI, 2012, p. 3).

The finding that technologies requiring active construction of knowledge also occupied 12 of the bottom 17 rankings also suggests that the degree of difficulty in using these tools is a major consideration. Constructivist activities such as creating a database, developing websites, or building an app are ranked predictably low. Given the popularity of YouTube, it is somewhat surprising that creating a video ranked 24<sup>th</sup> of 37 from the perspective of difficulty. So much video production activity suggests it is not that difficult. Thus, one interpretation of these results is that producing video is not as valuable to learning as writing or producing presentations.

Although the findings on meta-cognitive awareness of technologies value to learning tell us that learners are very aware of how different technologies affect their learning, both to enable and to inhibit, they also have limitations. They do not, for example, tell us how learners behave with respect to understanding “how technologies inhibit or interfere” with learning. Thompson cites findings

that learners who are more able to control their “multi-tasking” behaviors scored higher on the scale for “productive learning habits” and conversely, those who exhibited the characteristics of the so-called digital native through multi-tasking and constant connectivity scored lower on their ability to control multi-tasking and on the productive learning habits scale (THOMPSON, 2013). Thus there is evidence that awareness is related to better self-control and focus on learning and may benefit from more explicit discussion among teachers and learners.

The findings on meta-awareness of technologies value to learning may also have implications for the organization of blended learning, where online and other computer-based learning is combined with other in-person activities ([https://en.wikipedia.org/wiki/Blended\\_learning](https://en.wikipedia.org/wiki/Blended_learning)). Although there is no widely accepted definition of blended learning, Allen and Seaman (2007) provide a reasonable approximation in stating that blended learning “blends online and face-to-face delivery” and that a “substantial proportion of the content is delivered online, typically uses online discussions, and typically has some face-to-face meetings.” They state that somewhere between 30 to 79% of content is “delivered online” (ALLEN; SEAMAN, 2007). These findings suggest the continued value of face-to-face, in person learning and suggest the value of skepticism when viewing claims for digital natives and 21<sup>st</sup> century learning.



## 5.6 Skepticism of claims for digital natives and 21<sup>st</sup> century learning.

Prensky bases much of his argument for the existence of “digital natives” on “neural plasticity” in the brain. Brain research does confirm that developing brains are adaptable and changeable and that even adult brains may change their “wiring” (THOMPSON, 2013). With respect to the findings of the MTVL survey, brain research indicates that uninjured brains are responsive to many, complex stimuli and attributing any change to an isolated source is difficult. However, considering the great amount of time Rideout, Foehr and Roberts (2010) found in reporting that young people ages 8 to 18 in the United States spent more than 7.5 hours a day, 7 days a week on some type of screen, and the neural plasticity of the brain, suggests that digital stimuli may have shaped some of the brain development of this population. Thus far though, there is little scientific precision on proving these claims

Prensky, however, is not limited by scientific precision and extolls the changing learning and thinking habits of the digital natives as urgent and profound. Digital natives have the characteristics of needing or wanting to receive information “really fast.” They exhibit parallel processing and multi-tasking, prefer graphics before text, and like “random access (like hypertext).” They also like to be “networked” with a “preference for collaboration and

constant connectivity” and “thrive on instant gratification and frequent rewards” (THOMPSON, 2013, p. 14). They also “prefer games to ‘serious work’” (PRENSKY, 2001a). Thus, to the degree that the claims for digital natives are even partially true, they not only suggest changes to education but also concerns about the effects of so much digital screen time. The proposed changes to the digital natives’ brains Prensky claims suggest that “digital natives” prefer activities and interactions through their preference for “speed, nonlinear processing, multitasking, and social learning, allegedly developed through immersion in digital technology during childhood and adolescence when neural plasticity is high (PRENSKY, 2001a; 2001b, p. 442; 2001c; ROSEN, 2010)” (THOMPSON, 2013, p. 12). Thompson describes risks associated with these types of behaviors.

Small and Vorgan (2008) also discuss the effects of digital immersion on young, highly plastic brains, but caution that it may be overdeveloping certain regions of the brain while neglecting others. In particular, they are concerned that gaming and other digital activities appear to suppress activity in the frontal lobe, the brain region responsible for planning, abstract thinking, and perspective-taking. They fear that the hours spent on the computer instead of reading books might be developing the temporal lobe at the expense of the frontal lobe, leaving a generation of

students unable to think deeply and reflectively, control impulses, or feel empathy for others. (THOMPSON, 2013, p 13).

Concern regarding the suppression of empathy and perspective-taking is corroborated by a meta-analysis of 30 years of research on empathy and perspective-taking, among other traits, in American college students. Konrath, O'Brien and Hsing (2011) found that from 1979 to 1999 there was little change in the scores for Empathic Concern (EC) or Perspective-Taking (PT) of college undergraduates. However, from 2000 to 2009 they found an astounding 48% decline in EC and a 34% decline in PT. These dramatic reductions in just the types of brain activity associated with being suppressed by interactions in digital media and technology should concern educators and parents for they appear to suppress pro-social behaviors in exchange for anti-social behaviors. Although there is no proof that this dramatic decline is correlated with the rise of web-based hypermedia and social networking, the juxtaposition in time is evident: Google was founded in 1998, Napster music sharing technology emerged in 1999, Myspace in 2003, Facebook in 2004, YouTube in 2005, and Twitter in 2006 to name a few of the most obvious sources of identity representations and interpersonal interactions in cyberspace. However, research on empathy and perspective taking indicates the distinct possibility that increases in technology-based

learning in education and overall screen time for all types of applications, not solely education, among all people is having the consequence of decreased empathy toward others and decreased perspective taking in considering other viewpoints. This view coincides with the perspective that the increased polarity in the U.S. political system is facilitated by the increase in screen time and the decrease in face-to-face communication that leads to increased empathy with and understanding of other's perspectives.

The MTVL findings neither confirm nor deny the hypothesis of the digital native. They do show that among the top 20 technologies valued by respondents, 11 were categorized as *with* technology and nine *from* technology. Of the 11, all can be associated with constructivist activity. Of the nine categorized as from, four are associated with reading: reading a discussion forum (8), reading digital texts (9), reading a blog (11), and reading a wiki (13). These point to the presence of skilled learners who draw from all available resources.

### 5.7 Ability to communicate and collaborate either face-to-face or online

Findings related to the value of communicating and collaborating either face-to-face or online suggest that while students use of Facebook and other social networking tools for personal reasons is prevalent, teachers and professors need both to evaluate their value to learning. It may be social networking

tools are unwelcome to learners for Dahlstrom et al. (2013, p. 6) also report that “students prefer to keep their social and academic lives separate, and they maintain those boundaries in their use of technology”. If teachers and professors decide to employ social networking resources, research suggests the need to model or instruct their students on their expectations for how to use them for communication and collaboration in support of instructional goals.

## 6 Conclusion

The MTVL research findings are consistent with the historical trend indicating that the value of technology to learning is often exaggerated. The findings describe how university students ranked 37 technologies for their value to their own learning suggesting that teachers and professors can reliably

employ writing and presentation technologies in support of student learning. Findings that students also value highly reading digital texts suggest the value of well-rounded approach to employing technology resources. Findings that respondents rate highly their meta-awareness of technologies value to learning add credibility to the rankings and suggest the continued emergence of independent learners who can select from a growing constellation of technologies for their value to learning. Findings are consistent with the conclusion that it is the pedagogical employment of technologies for their value to instructional goals that adds value to learning (SOMEKH, 2008; HIGGINS et al., 2012) and further, that no monolithic label such as “digital natives” is appropriate for describing learners.

## References

- ALLEN, I. E.; SEAMAN, J. *Online nation: Five years of growth in online learning*, 2007. Needham, MA: The Sloan Consortium (Sloan-C), 2007. Available in: <[http://www.sloanc.org/publications/survey/pdf/online\\_nation.pdf](http://www.sloanc.org/publications/survey/pdf/online_nation.pdf)>.
- BENNETT, S.; MATON, K.; KERVIN, L. The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786, 2008.
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. *Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns*. New York, NY: McGraw-Hill, 2008. (v. 98).
- CUBAN, Larry. *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1986.
- CUBAN, L. *Oversold and underused: computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- CUBAN, L.; JANDRIĆ, P. The dubious promise of educational technologies: Historical

patterns and future challenges. *E-Learning and Digital Media*, April 22, 2015. DOI: 10.1177/2042753015579978.

DAHLSTROM, E.; WALKER, J.; DZIUBAN, C. *ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, 2013*. Research Report. Louisville, CO: EDUCAUSE Center for Analysis and Research, 2013. Available in: <<http://www.educause.edu/ecar>>.

DOCKTERMAN, D. *Tools for teachers: an historical analysis of classroom technology*. 1988. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.

DWYER, D. C. *Changing the conversation about teaching learning and technology: a report about ten years of ACOT research*. 1995

HIGGINS, S.; XIAO, Z.; KATSIPATAKI, M. *The impact of digital technology on learning: a summary for the education endowment foundation*. Durham, UK: Education Endowment Foundation and Durham University, 2012.

JONASSEN, D. Computers as cognitive tools: Learning with technology, not from technology. *Journal of Computing in Higher Education*, v. 6, n. 2, p. 40-73, Spring 1995.

KENNEDY, G.; JUDD, T.; CHURCHWARD, A.; GRAY, K.; KRAUSE, K. First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian journal of educational technology*, 24(1), 2008.

KONRATH, S.; O'BRIEN, E.; HSING, C. Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15, p. 180-198, 2011.

KOBA, M. *Education tech funding soars -- but is it working in the classroom?* Fortune.com, April 28, 2015. Available in: <<https://fortune.com/2015/04/28/education-tech-funding-soars-but-is-it-working-in-the-classroom/>>. Access: April 28, 2015.

KOEHLER, M.; MISHRA, P. What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70, 2009. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

LOTI. Digital-Age Survey for Teachers. LOTI connection. 2008.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054, 2006.

NIESS, M. L. Investigating TPACK: Knowledge growth in teaching with technology. *Journal of Educational Computing Research*, 44(3), 299-317, 2011.

OREGON STATE. *Socrates II*. (n.d.). Available in: <<http://oregonstate.edu/instruct/phil201/modules/Philosophers/Socrates/socrates02.html>>.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6, 2001a.

\_\_\_\_\_. Digital natives, digital immigrants Part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), p. 1-6, 2001b.

RATHS, D. *edX CEO: 'It is pathetic that the education system has not changed in hundreds of years'*. Campus Technology, July 31, 2014. Available in: <<http://campustechnology.com/Articles/2014/07/31/edX-CEO-It-Is-Pathetic-That-the-Education-System-Has-Not-Changed-in-Hundreds-of-Years.aspx>>. Access: August 1, 2014.

RIDEOUT, V.; FOEHR, U.; ROBERTS, D. *GENERATION M2 Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds*. A Kaiser Family Foundation Study, 2010.

SAETTLER, P. *The evolution of American educational technology*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc., 1990.

SALOMON, G.; PERKINS, D.; GLOBERSON, T. Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, p. 2-9, April, 1991.

SANDHOLTZ, J. H. *Teaching with technology: Creating student-centered classrooms*. New York, NY: Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1997.

SCHMIDT, D. A.; BARAN, E.; THOMPSON A. D.; KOEHLER, M. J.; MISHRA, P.; SHIN, T. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149, 2009-10.

SMALL, G.; VORGAN, G. *iBrain: surviving the technological alteration of the modern mind*. New York: Harper, 2008.

SOMEKH, B. Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT. In: VOOGT, J.; KNEZEK, G. (Ed.). *International handbook of information technology in primary and secondary education*. New York: Springer, 2008. p. 449-460.

SPEAK UP. *Learning in the 21st Century: Digital Experiences and Expectations of Tomorrow's Teachers*. Speak Up, Project Tomorrow and Blackboard. 2013. Available in: <[http://www.tomorrow.org/speakup/tomorrowteachers\\_report2013.html](http://www.tomorrow.org/speakup/tomorrowteachers_report2013.html)>.

THINYANE, H. Are digital natives a world-wide phenomenon? An investigation into South African first year students' use and experience with technology. *Computers & Education*, 55(1), 406-414, 2010.

THOMPSON, P. The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65, p. 12-33, 2013.

WHITTIER, D. Cyberethics: Envisioning Character Education in Cyberspace. *Peabody Journal of Education*, 88(02), 225-242, 2013. DOI: 10.1080/0161956X.2013.775882.

\_\_\_\_\_. Measuring Technologies Value to Learning. In: SEARSON, M.; OCHOA, M. (Ed.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Chesapeake, VA: AACE, 2014. p. 1366-1371.

ZUCKER, A. *Lost in cyberspace: A review of Disrupting Class*. Concord, MA: The Concord Consortium. Retrieved February, 2, 2015. Available in: <[http://concord.org/sites/default/files/pdf/2008\\_DisruptingClass\\_WhitePaper.pdf](http://concord.org/sites/default/files/pdf/2008_DisruptingClass_WhitePaper.pdf)>.

The author acknowledges the generous and expert support of Dana Susko in developing MTVL.

**Recebido em março de 2015.**

**Aprovado em maio de 2015.**

# **Mulher, esposa, doméstica, mãe, educadora: subsídios para uma reflexão sobre os provérbios moçambicanos no contexto escolar**

## ***Woman, wife, housewife, educator: subsidies for a reflection on the Mozambican proverbs in the school context***

Carla Maria Ataíde Maciel\*

\* Universidade Pedagógica – Moçambique. E-mail:  
carlamaciel68@yahoo.com

### **Resumo**

Neste artigo, identifico e analiso os valores culturais preconizados pelos provérbios de vários grupos étnicos do norte, centro e sul de Moçambique. Mostro que tanto nas sociedades matrilineares como nas sociedades patrilineares circulam provérbios que valorizam a mulher nos seus papéis tradicionais de esposa, dona de casa, mãe e educadora de crianças (filhos). Há também provérbios que perpetuam os estereótipos de género, pois exprimem uma dicotomização e complementariedade entre o masculino e o feminino, determinando os papéis do homem e da mulher no trabalho de campo e no lar. Esse conhecimento irá permitir a incorporação dos provérbios nos livros e manuais escolares das várias disciplinas curriculares e a reflexão crítica sobre os valores culturais neles representados. Irá também permitir que professores e alunos ganhem consciência dos estereótipos de género que podem impedir a participação efetiva das mulheres em várias atividades que promovem o desenvolvimento económico e social de Moçambique.

### **Palavras-chave**

Mulher. Mãe. Contexto escolar.

### **Abstract**

In this article, I identify and analyse cultural values portraided by proverbs of various ethnic groups from north, center, and south of Mozambique. I demonstrate that in both matrilineal and patrilineal societies circulate proverbs that value the woman in her traditional roles of spouse, housewife, mother, and child caretaker. There are also proverbs perpetuating gender stereotypes, because they express the dichotomy and complementarity between masculinity and femininity, determining the roles that men and women should play both in the field work and in the household. This knowledge will allow the use of proverbs in school textbooks of various disciplines and a critical reflection on cultural values represented in those proverbs. It will also allow teachers and students to be conscious about gender stereotypes that might prevent women from being effectively engaged in various activities that promote social and economic development of Mozambique.

### **Key words**

Woman. Mother. School context.

## 1 Introdução

Moçambique situa-se na costa sul e oriental de África. O país foi colonizado por Portugal e tornou-se independente em 1975.

Moçambique é caracterizado por uma grande diversidade étnica e cultural. A língua oficial e a principal língua de ensino em Moçambique é o Português. Porém o país é maioritariamente habitado por povos de origem Bantu, que se dividem em mais de vinte grupos étnicos, cada um dos quais com as suas próprias línguas e dialetos. Contudo é importante referir que estudos dialetais de larga escala nunca foram realizados e ninguém sabe, ao certo, quantas línguas e dialetos de origem Bantu são faladas no país (LOPES, 1999, p. 87). Não obstante, o último censo populacional realizado em 1997 indicou que 60.5% dos 16.099.200 moçambicanos não são capazes de falar, ler ou escrever em Português. Nesse contexto, as tradições orais Bantu desempenham um papel significativo na disseminação da cultura e história moçambicana (MACIEL, 2007, p. 46). Todavia, por razões históricas relacionadas com os processos de colonização e descolonização, essas tradições têm sido marginalizadas no currículo moçambicano, que prestigia mais os modelos das culturas ocidentais.

Porém, desde o início dos anos 2000, investigadores e pedagogos no país (por exemplo, DIAS, 2002; FRANCISCO, 2004; MACIEL, 2007 e 2014; BASÍLIO, 2012) têm defendido a incorporação de

textos que veiculam os saberes locais nas várias disciplinas curriculares. Esses textos devem ser incorporados, quer pela valorização da cultura local, quer pelo seu conhecimento, divulgação e análise crítica mais alargada. Por exemplo, os provérbios dos grupos étnicos culturais Bantu em Moçambique situam a mulher ligada no espaço do casamento, da maternidade e da atividade doméstica, impedindo a sua verdadeira emancipação e participação na esfera económico-social. Esses provérbios contrariam a política nacional de género aprovada em 2006, cuja missão é “promover e melhorar a efectiva participação de mulheres e homens no processo de desenvolvimento do País, garantindo o empoderamento e a elevação do estatuto da mulher” (POLÍTICA DE ..., 2008, p. 8). Com efeito, apesar dos esforços empreendidos pelo governo para promover a igualdade e a equidade de género a todos os níveis e, em particular, ao nível da educação formal, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, depara-se todos os anos com o problema de altos índices de desistência da rapariga do sistema escolar, principalmente nas zonas rurais. Ainda não há estudos profundos realizados sobre essa matéria, mas sabe-se que um dos principais motivos da desistência escolar da rapariga se deve aos ritos de iniciação, em que a rapariga é preparada para o casamento, a maternidade e a vida doméstica. Os níveis de desistência da rapariga da escola são tão elevados e estão tão associados a questões culturais que, ainda este ano,



Graça Machel, que exerceu o cargo de Ministra da Educação em Moçambique e hoje lidera a Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade, referindo-se a esse problema, apelou à realização de estudos culturais que permitam um conhecimento mais profundo da realidade sociocultural do país para a planificação e execução de ações de sensibilização nas comunidades rurais que possam ter um impacto real e positivo em prol da educação formal da rapariga e do equilíbrio do género.

Com este artigo, pretendo contribuir para esse projeto. Os meus objetivos específicos são identificar e analisar os valores culturais preconizados pelos provérbios que circulam nas comunidades rurais de Moçambique. Acredito que esse conhecimento é importante, pois irá permitir que, a médio ou longo prazo, esses provérbios possam ser incorporados nos livros e manuais escolares das várias disciplinas curriculares, por forma a permitirem uma reflexão crítica e a consciencialização de que os estereótipos dos homens e das mulheres podem impedir a participação efetiva das mulheres em várias atividades do desenvolvimento económico e social de Moçambique.

## **2 Igualdade de género: quadro legal e tradições locais**

Em Moçambique, a igualdade de género está consagrada na Constituição da República de 1975, ano em que o país de tornou independente. As constitui-

ções de 1975, 1990 e 2004 defendem o princípio de igualdade de género e proíbem a discriminação na base do sexo. Os artigos 35 e 36 da Constituição da República de 2004, estabelecem o seguinte:

Artigo 35: Princípio da universalidade e igualdade

- Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, profissão ou opção política.

Artigo 36: Princípio da igualdade de género

- O homem e a mulher são iguais perante a lei em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural.

Como referi anteriormente, Moçambique dispõe de uma política de género aprovada em 2006, que assenta em diversos princípios gerais, nomeadamente o princípio da unidade, o princípio da justiça social, o princípio da equidade, o princípio da igualdade, o princípio da não discriminação, o princípio da integração de género e o princípio da não violência. O princípio da não discriminação, determina o seguinte:

- A política assenta na luta pela eliminação de preconceitos e práticas que estejam baseadas na ideia da inferioridade ou superioridade de qualquer dos sexos, ou em funções

estereotipadas de homens e mulheres impedindo o desenvolvimento e a adoção de uma abordagem integral do gênero, como categoria de análise, planificação e avaliação das questões de desenvolvimento.

Apesar dessas leis e princípios, é importante notar que “ a realidade vivida hoje é dura e indica que, apesar dos enunciados legislativos citados se referirem à igualdade dos direitos entre homens e mulheres, ainda é longo o caminho a percorrer” (MINZO et al., 2001, p. 14).

Com efeito, no território moçambicano, pode-se encontrar dois tipos de organização social tradicional: as sociedades matrilineares, ao norte do rio Zambeze, e as sociedades patrilineares, ao sul do rio Zambeze. Como explicam Waterhouse e Vijfhuizen (2001, p. 11), o termo matrilinear é usualmente aplicado para a sucessão (transferência de autoridade/ poder) e, ou herança (transferência de bens) pela linha feminina, quer dizer, da mãe ou parentes da mãe para os descendentes da mãe. Este termo pode significar que mulheres ganham as suas heranças a partir das suas mães. Contudo, normalmente significa que “os tios maternos (irmãos das mães) transmitem os poderes e as propriedades aos seus sobrinhos (filhos das irmãs). Como observa Daniel (2001, p. 180), o termo matrilinear, também significa que o sistema de descendência e parentesco é estabelecido através da linhagem da mãe. A unidade familiar elementar nas sociedades matrilineares é formada pela

mãe, seus filhos e netos. Nas sociedades patrilineares, pelo contrário, a descendência e o parentesco são traçados pela via masculina (MACIEL, 2007, p. 175). Essas sociedades são também virilocais, o que significa que um casal normalmente vive “na casa ou na terra dos familiares do marido” (WATERHOUSE; VIJFHUIZEN, 2001, p. 11). Portanto, quando a mulher se casa, ela move-se para a casa ou a terra do marido. Nessas sociedades, o homem pode ter várias mulheres e, se isso acontecer, todas as coesposas vivem juntas com o seu marido no mesmo território. A família é formada pelo homem-marido, as suas coesposas e os seus filhos. O chefe da família é aquele que estabelece a leis do núcleo familiar é o marido-pai.

Portanto, quer nas sociedades matrilineares, quer nas sociedades patrilineares, o poder máximo é detido pelo homem. Como iremos demonstrar na análise de provérbios que, a seguir, apresentamos, a mulher na sociedade tradicional ainda está muito confinada à esfera doméstica, designadamente, ao cumprimento do seus deveres de esposa, dona de casa (doméstica), mãe e educadora de filhos, o que impede a sua real participação em outras esferas de desenvolvimento socioeconómico de Moçambique.

### **3 A mulher nos provérbios moçambicanos**

Os provérbios são textos das culturas tradicionais que preconizam e transmitem normas e valores que são

partilhados num determinado contexto cultural e que são utilizados no quotidiano das comunidades locais.

Esses provérbios exprimem verdades coletivamente aceitas, quer dizer, entendidas como corretas. Pela sua natureza, os provérbios confirmam as normas e os valores sociais (SHIPPER, 1991, p. 2). Como bem nota Shipper (1991), muitos provérbios, em muitas culturas, representam ideias que têm raízes culturais profundas sobre os papéis e as (im)possibilidades das mulheres. Isso é verdade nas várias etnias culturais moçambicanas. Quer nas sociedades matrilineares situadas ao norte do rio Zambeze, quer nas sociedades patrilineares situadas ao sul do rio Zambeze, como veremos adiante, encontramos provérbios que valorizam a mulher nos seus papéis tradicionais de esposa, dona de casa, mãe e educadora de crianças (filhos). Por essa razão, como já defendi anteriormente, acredito que esses textos devem ser usados na escola para a exploração do tema Educação para a Equidade do Género e, mais especificamente, para desenvolver nos alunos a consciência crítica dos papéis e estereótipos de género, conforme orientação dada pelo Ministério de Educação (MACIEL, 2014, p. 2031).

Os provérbios que, a seguir apresento, constam em várias obras que registam provérbios de natureza vária recolhidos por diferentes autores, em vários períodos históricos, em grupos étnicos do norte (Macua), do centro (Sena) e do Sul de Moçambique (Vatonga, Chagana e Tsonga). Selecionei dessas

obras apenas os provérbios relativos à mulher, com o intuito de os compreender e mobilizar uma reflexão crítica sobre eles. Com esse propósito, reuni os provérbios em três grupos distintos que passo a descrever.

No grupo I estão reunidos provérbios que valorizam a mulher no seu papel de esposa e doméstica (dona de casa). Como nota Maciel (2014, p. 2027), a mulher esposa que fica em casa é equiparada a um tesouro (provérbio 1), o homem deve procurar com cuidado uma esposa honrada que não seja uma mulher da rua (provérbio 2), a mulher grávida, que tem marido, não tem sorrisos para outros (provérbio 3), a mulher casada deve amar o seu marido (provérbio 4), uma mulher adulta precisa de ter um marido (provérbio 5), a mulher, para manter o lar, não deve ser preguiçosa (provérbio 6), uma boa esposa deve ter juízo (provérbio 7) e, se fizer algum trabalho comunitário, como o de ser curandeira, nunca se deve esquecer da sua condição de esposa e dona de casa, que é a sua condição principal (provérbio 8). De notar que o sentido do provérbio 7 registado por Pampalk (2008, p. 133) é que o curandeiro tem todo o tempo para o seu trabalho, mas a curandeira tem de cuidar da família, preparar o almoço e o jantar; por isso, tem de olhar para o sol para ver se está na hora de cozinhar. O autor nota que o provérbio é usado como um aviso às mulheres para não se esquecerem da sua condição no lar. Os provérbios 9 e 10 exprimem uma dicotomização e complementariedade entre

o masculino e o feminino, determinando os papéis de cada um no trabalho de campo (provérbio 9) e no lar (provérbio 10) para a garantia do sustento familiar. A mulher trabalha com a enxada na produção agrícola da comida e faz o caril para alimentar a família, enquanto o homem trabalha com o machado no derrube das árvores e vai à caça. A mulher traz para casa os legumes, os produtos da machamba; o homem é que traz a carne de caça para casa.

### **Grupo I: Mulher esposa e doméstica**

1. Esposa em casa, é um tesouro.  
(Vatonga)  
*Nyamayi wa ndrangani wurendra.*
2. Não se apanha mulher à toa na rua  
(Vatonga)  
*Nyamayi kha mwani mahala ndzilani.*
3. Mulher grávida não tem sorriso  
(Vatonga)  
*Nyamayi nya mimba kha na mahego.*
4. Ao meu marido, amo-o de coração.  
(Vatonga)  
*Mwama wangu gu mu gola khu monyo*
5. A uma galinha (adulta) falta um galo? (Sena)  
*Tsekese inasowa dzongwe?*
6. Mulher preguiçosa não fica no lar  
(Vatonga)  
*Nyamayi nya wugara kha khali wugadzi.*

7. Boa esposa é a que tem juízo.  
(Vatonga)  
*Nyamayi nya wadi khoyu nya mapimo.*
8. Uma curandeira, quando trata dos doentes, olha para o sol (para a hora). (Sena)  
*Ng`anga wa nkazi angakonza, analang`ana dzwua.*
9. O homem é machado; a mulher é enxada. (Macua)  
*Malopwana, epasó; muthiyana, ehipá.*
10. A mulher deitou fora o caril de folhas de mandioca, confiando na caçada do marido pelo mato. (Macua)  
*Muthiyana amuyeha ntikwa, aroromelaka ayi`awe yakenle axaya.*

No grupo II, estão reunidos provérbios que valorizam a mulher no seu papel de mãe. O ato de dar à luz é considerado uma riqueza; portanto, aquilo que torna a mulher rica é esse ato (provérbio 11); a mulher que deu à luz ganha um privilégio social, porque a ela o óleo ou qualquer outro alimento não pode ser recusado (provérbio 12), a mulher mãe é vista como uma pessoa única e inigualável, que não se compra com dinheiro (provérbios 13, 14 e 15), a mulher mãe tem uma cinta comprida, ou seja, tem capacidades incomparáveis de proteção (provérbio 16), a mãe dá à criança a proteção e o carinho que ela precisa para não chorar (provérbio 17),

o leite da mãe é único e o melhor para os filhos e não pode ser desperdiçado (provérbios 18 e 19), às mães, não importa os defeitos que possam ter, são sempre mães e não devem ser maltratadas (provérbios 20 e 21), a falta de mãe é considerada uma desgraça (provérbio 22), pois uma criança sem mãe não se desenvolve (provérbio 23) ou chega mesmo a morrer (provérbios 24, 25 e 26), a mãe é o único ser com capacidades incomparáveis de cuidar e proteger os seus filhos contra o sofrimento (provérbios 27, 28), ela chega a limpar as fezes dos seus próprios filhos, mas não limpará as fezes de outras crianças (provérbio 29).

### **Grupo II: Mulher mãe**

11. Dar à luz é uma riqueza. (Macua)  
*Oyara muharu.*
12. Não se recusa o óleo a quem deu à luz. (Macua)  
*Namanyyarikhanaaimaniwa makhura.*
13. A mãe é mãe. (Changana)  
*Mamana I mamana.*
14. Não se compra uma mãe. (Vatonga)  
*Mayi kha nengwi.*
15. O ter mãe, não se pode comprar. (Macua)  
*Omayi, khonthumihiwa.*
16. A cinto da mãe é comprida. (Vatonga)  
*Kekha wa mayi gulapha.*

17. Criança não chora no útero (ventre materno). (Vatonga)  
*Gyanana kha gi lili ndrani.*
18. Mama da mãe não tem pus. (Vatonga)  
*Libele la mayi kha lina na wusila.*
19. Ninguém deita leite que recebeu de sua mãe. (Macua)  
*Khavo onyeha mukaka w' amaya.*
20. Tua mãe é tua mãe, mesmo coxa. (Tsonga)  
*Mako ndi mako, angachepa miyendo.*
21. Não se deve maltratar a mãe. (Vatonga)  
*Mayime Ka tutumiswi.*
22. A verdadeira desgraça é a ausência de mãe. (Changana)  
*Wusiwana I ku Yenza ka mamana.*
23. O pintainho que não tem mãe não cresce. (Sena)  
*Mwanankhulu angasowa mache, nee anakula bi!*
24. Morreu a galinha apodreceram os ovos. (Changana)  
*Ku fa khuku, matandza ma bolile.*
25. Se a galinha do mato for apanhada, os seus ovos hão de apodrecer também. (Sena)  
*Nkanga ingaphatiwa, mazai ache anabvunda(mbo).*

26. O búfalo pequeno que confia na mãe, se esta lhe vier a faltar, morrerá. (Sena)  
*Mwananyati ananyinda mache, angamsowa anafa.*
27. A criança não sofre enquanto vive a sua mãe. (Macua)  
*Mwana Khanammwihwiwa ekokino amay'awe ekhanle.*
28. Quem tem mãe é louvado (por ela), o órfão não é louvado (por ninguém). (Sena)  
*Anakhala na mache anasimbwa, mwanamphawi nee simbuwa bi.*
29. Meu filho, faz cocó aqui, que eu tiro as (tuas) fezes. Você, órfão, faz cocó acolá! (Sena)  
*Mwananga, nya apa, ndinaola matubzi ako. Mwanamphawi, nya uko!*

No grupo III, estão reunidos provérbios que valorizam o papel educador da mãe, na criação dos seus filhos. A mãe é que ensina os filhos a brincarem (provérbio 30), é que ensina os caminhos aos seus filhos (provérbio 31). Em casa, elas é que assumem a tarefa de cuidar dos bebês (provérbio 32) e elas é que transmitem o sentido de orgulho aos seus filhos, a capacidade de seguirem os seus caminhos com a cabeça erguida (provérbio 33).

### **Grupo III: Mulher educadora**

30. A gazela ensina a cria a brincar (Changana)  
*Mhunti Yi thlangisa a nwana.*
31. O ratinho não esquece os caminhos de sua mãe. (Changana)  
*Nwana Wa Mbeva a Nga Rivali ndlela Ya Mamana Wa Yena.*
32. Onde estão os homens aí está o fumo; onde estão as mulheres, aí choram os bebês. (Macua)  
*Ori alopwana, ontthuwa mwixi; ori athiyana, onula mwana.*
33. Quando o pintainho bebe erguendo a cabeça imita a sua mãe. (Macua)  
*Mwaxana a mwalakhu owura, awehaka musulú, alantte amannya.*

### **4 Considerações finais**

Neste artigo, apresentei e analisei provérbios de vários grupos étnicos das regiões norte, centro e sul de Moçambique. Mostrei que, quer nas sociedades matrilineares situadas ao norte do rio Zambeze, quer nas sociedades patrilineares situadas ao sul do rio Zambeze, circulam provérbios que valorizam a mulher nos seus papéis tradicionais de esposa, dona de casa, mãe e educadora de crianças (filhos). Identifiquei também provérbios que perpetuam os estereótipos de género, pois exprimem uma dicotomização e complementariedade entre o masculino e o feminino, determinando

os papéis do homem e da mulher no trabalho de campo e no lar para a garantia do sustento familiar. Acredito que este estudo constitui um contributo valioso para a incorporação desses textos das culturas locais no currículo formal do Sistema Nacional de Educação. Isso é importante, porque, como já foi defendido,

Não será ignorando ou menosprezando este grande pluralismo vital nos diferentes contextos culturais, mas sim reconhecendo-o e aprofundando-o, que se contribuirá para um desenvolvimento automotivado e que se consolidará uma unidade autenticamente nacional. No fundo os mais importantes indicadores

do nosso desenvolvimento não são unicamente económicos. O critério principal do progresso está na maneira e na medida em que tudo aquilo que limita as nossas liberdades é identificado e superado. (PAMPALK, 2008. p. 11).

É, pois, identificando e reconhecendo os valores culturais que confinam a mulher à esfera doméstica que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano pode planificar e desenvolver ações que contrariem essa tendência e, gradualmente, permitam integração e a participação da mulher em outras atividades de desenvolvimento socioeconómico de Moçambique.

## Referências

- BASÍLIO, G. *Os saberes locais e o novo currículo do Ensino Básico em Moçambique*. Maputo: Texto Editores, 2012.
- CONSTITUIÇÃO da República de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2004.
- DANIEL, J. Lowlands and liquor: gender, mateka e cash crops in Mueda District, Cabo Delgado Province. In: WATERHOUSE, R.; VIJFHUIZEN, C. *Strategic women gainful men: gender, land, and natural resources in different rural contexts in Mozambique*. Maputo: Núcleo de Estudos da Terra e Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal, 2001. p. 179-198.
- DIAS, H. As tensões e as dicotomias na educação em Moçambique. *Proler*, Maputo, p. 21-24, 2002.
- FRANCISCO, Z. L. *O ensino da química em Moçambique e os saberes culturais locais*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- LOPES, A. J. The language situation in Mozambique. In: KAPLAN, R. B.; BALDAUF JR., R. B. (Ed.). *Language Planning in Malawi, Mozambique and the Philippines*. Great Britain: Short Run Press, 1999. p.86-132.
- MACIEL, C. M. A. *Bantu oral narratives in the training of EFL teachers in Mozambique*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos de Língua Inglesa) – Illinois State University, EUA.

\_\_\_\_\_. Culturas tradicionais no currículo moçambicano. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES – CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE: INTERNACIONALIZAÇÃO E CONTEXTOS LOCAIS, 11. Atas... Braga, Portugal, Universidade do Minho, 2014. p. 2023-2032.

MINZO, A. B. et al. *Reflectindo sobre género, educação e sexualidade*. Maputo, Moçambique: Educar, 2011.

PAMPALK, J. *Nzerumbawiri: provérbios Sena*. Maputo, Moçambique: Paulinas, 2008.

POLÍTICA de Género e Estratégia da sua Implementação. Maputo: Ministério da Mulher e Acção Social, 2008.

SCHIPPER, M. *Source of all evil: african proverbs and sayings on women*. London: Ivan Dee, 1991.

WATERHOUSE, R.; VIJFHUIZEN, C. Introduction. In: \_\_\_\_\_. *Strategic women, gainful men: gender, land, and natural resources in different rural contexts in Mozambique*. Maputo, Moçambique: Núcleo de Estudos da Terra e Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal, 2001. p. 5-30.

**Recebido em janeiro de 2015**

**Aprovado em abril de 2015**



# **Professores de Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas relacionadas à inserção das Tecnologias**

## ***Infant School Teachers: pedagogical concepts and practices related to the inclusion of technologies***

Denise Tomiko Arakaki Takemoto\*

Marta Regina Brostolin\*\*

\*Mestre em Educação. Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande, MS.  
E-mail: denise\_arakaki@hotmail.com

\*\*Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – Mestrado/Doutorado Universidade Católica Dom Bosco.  
E-mail: brosto@ucdb.br

### **Resumo**

Este texto apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado e tem por objetivo **analisar** as concepções relacionadas à inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil. Os sujeitos da pesquisa foram onze professoras que atuam em salas de pré-escola, em duas escolas municipais de Campo Grande, MS. Os resultados apontaram que as concepções das professoras quanto ao termo tecnologia refere-se ao conceito de Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC). Identificamos que, mesmo não possuindo formação para integrar as TIC ao currículo, as professoras as utilizam em suas práticas pedagógicas. Nas atividades desenvolvidas pelos sujeitos, detectamos a preferência em utilizar a televisão e o vídeo. Inferimos que, além de fortalecer o processo de aprendizagem da criança, o uso das TIC na escola pode contribuir com a inclusão digital e social, porém há a necessidade de políticas de investimentos em infraestrutura e em formação continuada.

### **Palavras-Chave**

Educação infantil. Tecnologias. Concepções e práticas pedagógicas.

### **Abstract**

This text presents partial results of research for a Master's degree and aims at analyzing the concepts related to the inclusion of technology in the teaching practices on the part of Infant School teachers. The subjects of the research were eleven teachers who have worked with preschool education in two public municipal schools in Campo Grande, State of Mato Grosso do Sul (MS). The results showed that the concepts those teachers have concerning the term technology are those related to the concept of Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC). It was discovered that, even having had no training to integrate ICT into the curriculum, the teachers were using them in their teaching

practices. In the activities executed by the subjects, we detected their preference for using television and videos. It can be inferred that, apart from consolidating the process of the child's learning, the use of ICT in schools can contribute to digital and social inclusion, however investment policies in infrastructure and ongoing training are required.

### **Key words**

Infant school education. Technologies. Concepts and teaching practices.

## **Introdução**

No final do século XX, dois grandes movimentos ganham forças e passam a fazer parte do cenário educacional brasileiro. De um lado, em 1988, a Constituição Federal garantindo a Educação como direito de todos, instituindo como dever do Estado a garantia de oferecer Educação Infantil em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; por outro, em 1997, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional-Proinfo equipando as escolas públicas com laboratórios de informática para uso no processo ensino aprendizagem.

Sobre a Educação Infantil, a história nos traz que ela está diretamente vinculada ao reconhecimento do período de infância pelo qual passa todo ser humano, período esse, que só passou a ser reconhecido e se efetivou na modernidade quando a criança foi reconhecida como um ser social de direitos que vive sua infância de acordo com o contexto em que está inserida.

Em relação ao uso das tecnologias na educação, temos a considerar que o desenvolvimento das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), principalmente a televisão, o computador interligado à Internet trouxeram para o

campo educacional novos desafios, visto que o acesso a eles também passa a ser fonte de informação. Nesse contexto, a escola que antes era vista como espaço para obter conhecimentos, se vê diante de crianças e jovens que fazem uso das TIC para seus processos de entretenimento e também de aprendizagem. Portanto não há como ignorar sua presença na sociedade contemporânea e a necessidade de o professor incorporar e fazer das TIC uma aliada em suas práticas pedagógicas.

Diante dos contextos apontados, em relação à educação infantil e inserção das TIC na educação, é que nos propomos a trazer para a discussão e reflexão um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado sobre educação infantil e tecnologia: um olhar para as concepções e práticas pedagógicas dos professores.

O entrelaçamento desses dois temas nos instigou à pesquisa, pois as crianças de hoje, denominadas de Ciber-infantes por Dornelles (2011), nativas digitais por Prensky (2010), e homo sapiens por Veen e Wracking (2009) estão chegando à escola e pelas demandas da sociedade, envoltas de TIC; há de se discutir o papel da escola.

Frente esse cenário, surgiu a necessidade de investigar como os professores da educação infantil estão lidando com essa geração de crianças que adentra os ambientes escolares hoje e, de alguma forma, tem contato com recursos tecnológicos contemporâneos tais como: computador, tablet, celular, máquina digital, filmadora, DVD, entre outros.

O panorama que encontramos hoje, é de que as escolas e, neste texto, nos referimos às escolas municipais de Campo Grande, MS, que disponibilizam algumas TIC, às quais os professores e alunos da pré-escola têm acesso. Considerando o cenário mencionado e centrado o problema na prática pedagógica dos docentes da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, definimos como objetivo **analisar** as concepções e práticas pedagógicas relacionadas à inserção das tecnologias pelos professores da Educação Infantil.

O lócus da pesquisa foram duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS que oferecem o acesso à pré-escola. Participaram da pesquisa onze professoras que atuam na educação infantil. Para manter o anonimato das professoras, optamos por nomeá-las com nome de flores.

Ao traçar o caminho a ser percorrido para atingir o objetivo proposto, optamos pela abordagem qualitativa com delineamento exploratório e descritivo. Os instrumentos para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e observação.

Quanto à escolha da observação como instrumento para a coleta de dados, pautou-se em acreditar que ela “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26), o que possivelmente contribuiu para a descoberta de novos aspectos que podem subsidiar a conclusão dos fatos. Das onze professoras que participaram das entrevistas, foram observadas aulas de apenas sete docentes que autorizaram a coleta de dados por meio dessa técnica.

## **A criança na contemporaneidade**

Quem já não ouviu dos mais velhos a frase “ah, no meu tempo de infância não era assim!”. Se observarmos bem, sempre escutamos isso das pessoas mais velhas se referindo ao seu tempo de criança e que em suas épocas as coisas eram diferentes. Nós mesmos, adultos hoje, se olharmos para o passado e lembrarmos nosso tempo de infância, vamos perceber, principalmente quem tem filho, as diferenças entre as gerações.

Essas mudanças são decorrentes de fatores tais como:

[...] contato com diversas manifestações da cultura, a complexidade das transformações presentes no mundo contemporâneo em relação à cidade, às famílias e às formas de interação com as tecnologias, que modificam modos de vida e sinalizam mudanças na maneira de entender a infância e o

lugar que a criança ocupa nesse cenário em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam [...]. (FANTIN, 2008, p. 146).

Dornelles e Bujes (2012) destacam que as diferenças entre as nossas gerações estão concentradas nas facilidades com que operaram os aparelhos eletrônicos. Elas ressaltam que para a criança,

seu reino é o da TV, do CD, do DVD, do PC, do Ipod, do MP, em qualquer potência – siglas que não existiam quando muito de nós éramos crianças, aparelhos que foram sendo inventados nessas últimas décadas, para nos colocar em contato com as informações cada vez mais veloz dos acontecimentos do presente e possibilitar a comunicação em escala planetária. (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 12).

Para as autoras, pelo fato de as crianças terem essas tecnologias ao seu alcance não é de se estranhar que elas tenham habilidades diferentes das nossas e consideram que isto é fruto das circunstâncias do que lhes é proporcionado hoje. Podemos também considerar que as surpresas decorrentes dessas diferenças são consequências de uma das “ilusões da modernidade que nos fez acreditar que todos os seres humanos eram iguais” (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 13).

Nesse contexto, Dornelles (2011) acredita que ainda vivemos sob o efeito

da produção da infância moderna, com a ideia de infância como sendo única. Se olharmos ao nosso redor, vemos que isso não é real, há diversos tipos de infância dependendo do contexto histórico e socioeconômico onde a criança se encontra.

Existem infâncias mais pobres, mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais pobres, mais ricos, infâncias da Tecnologia, e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc. (DORNELLES, 2011, p. 77).

Em meio a essa diversidade de infâncias, nós adultos, pais e educadores, precisamos conhecer para entender que hoje as crianças vivem cercadas de tecnologias que fazem com que não só sua infância seja diferente da nossa, mas também suas formas de se relacionar, agir e aprender. Essa nova geração tem recebido várias denominações.

Dornelles (2011) em suas pesquisas sobre os discursos da infância globalizada contemporânea denomina provisoriamente essa “nova” infância de *cyber-infância*, “aquela afeta às novas tecnologias”. Para a pesquisadora, a *cyber-infância* é vista como um perigo para os adultos, causa neles um sentimento de medo.

Vê-se na *cyber-infância* um perigo, talvez por não se ter produzido um saber suficiente

para controlá-la ou porque não conseguem melhor governá-la. Discursos que produzem efeitos de verdade e acabam se tornando verdades incontestáveis. Talvez, por isso se tenha a necessidade de tratar as crianças da cyber-infância como “anormais”. (DORNELLES, 2011, p. 84).

Para Dornelles (2011) essa infância nos escapa, visto que, ao ver as crianças lidarem com as diversas tecnologias de forma natural, diferente de nós que somos adultos, a sensação é que estamos deixando-as saírem do nosso controle, do nosso mundo.

Para Prensky (2010), as crianças de hoje são consideradas nativos digitais. Para ele, o aparecimento e a rápida disseminação da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX propiciaram às crianças de hoje crescerem com essas tecnologias.

O fato é que a tecnologia digital tem propiciado às crianças formas de pensar e processar informação diferente dos adultos, que cresceram utilizando muito mais as tecnologias analógicas.

Homo Zappiens, é como Veen e Vrakking (2009, p. 30) denominam a geração das crianças contemporâneas, “uma nova espécie que atua em uma cibernética global com base na multimídia”. Para esses autores, as crianças que nasceram a partir do final da década de 1980 receberam várias denominações devido às características de seu ambiente ou comportamento.

*Geração da rede* é uma expressão que se refere à Internet; *geração digital* refere-se ao fato de as crianças atuarem em mundos digitais on line ou lidarem com informações digitais. *Geração instantânea* faz referência ao fato de suas expectativas serem as de que as respostas devem ser sempre imediatas. (VEEN; VRAKING, 2009, p. 28-29).

Portanto, se estamos convivendo com crianças que vivem infâncias diferentes de outras épocas, isso tem implicações na educação escolar (MOMO, 2012, p. 38). Se as tecnologias estão cada vez mais presentes na escola, qual será o papel delas na formação dos alunos? Qual o papel dos professores frente à utilização desses recursos?

### **Educação Infantil e Tecnologias: o que dizem as pesquisas**

A imersão das crianças e jovens na sociedade permeada pelas TIC é temática de estudos de vários educadores e pesquisadores que se veem diante de situações inusitadas ao lidar com esse público tão diferente das gerações passadas. É visível que a infância pós-moderna traz para os educadores crianças que vivem rodeadas de artefatos culturais que influenciam nas formas de se comportar na sociedade.

Nesse contexto, a fim de acompanhar as transformações acerca dessa nova realidade em que se apresenta a educação infantil, primeira etapa da

educação básica, não podemos ignorar que as crianças fazem parte desse mundo e convivem, tanto quanto as crianças maiores, com as TIC disponíveis no seu cotidiano. E que elas também sofrem influências desses artefatos, principalmente por meio dos programas televisivos. Sendo assim Dornelles (2012), nos chama atenção para o fato de que:

o professor de educação infantil precisa lidar, portanto, com o que alguns teóricos chamam de infância pós-moderna e não pode deixar de problematizar sobre o efeito de alguns artefatos culturais que fazem parte das culturas infantis [...]. Ela ainda ressalta a necessidade de despertar nas crianças o senso crítico ao fazer uso desses artefatos de forma que consigam ressignificá-los. (DORNELLES, 2012, p. 83).

Apesar dos recursos tecnológicos já se fazerem presentes em inúmeras instituições, inclusive as públicas, de acordo com Girardello (2008), poucos são os estudos que abordam o uso das TIC, em especial o uso da Internet relacionado às crianças pequenas. Na perspectiva de contribuir para as reflexões do uso das tecnologias pelas crianças menores de seis anos, realizamos uma busca em literaturas que relatam pesquisa realizada junto a esse público.

“Brincadeira narrativa” é assim que Girardello (2008), em seu texto *Produção de culturais infantis diante da tela: da TV à Internet*, se refere às

atividades das crianças ao vê-las fantasiando enquanto brincam em frente ao computador. Brincadeira esta vista como uma produção cultural autônoma que propicia a produção de brincadeiras fantasiosas e que nos leva a pensar em uma prática cultural da infância: a imaginação.

Nesse texto, a autora traz para nossa reflexão e abre para discussões alguns aspectos da relação entre as crianças pequenas e a Internet. O foco é a narrativa oral desenvolvida pelas crianças diante dos sites infantis de entretenimento, na qual se faz uso da imaginação.

Girardello (2008, p. 132) em relação à televisão conclui que “seus efeitos perniciosos ou benéficos dependem de seus conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da qualidade de vida da criança – física, afetiva e poética –, não podendo ser isolados dos demais processos socioculturais”. Portanto a televisão por si só não prejudica a imaginação da criança, ao contrário, enquanto assiste à TV, ela pode passar de simples telespectadora a protagonista, criando e recriando os conteúdos, tornando-se assim produtora e autora no seu mundo de faz de conta.

Ampliando esse diálogo para o uso do computador e da Internet pelas crianças, Girardello (2008) relata que um grupo de jovens pesquisadores, sob sua coordenação, realizou pesquisas junto a crianças de 4 a 6 anos sobre o uso da Internet e constataram que mesmo as crianças que disseram não saber o

que era a Internet, revelaram em seus comentários que tinham sim uma noção considerável, apesar de suas idades e nenhum contato prático com a rede.

No texto de Belloni (2010) intitulado *Aprendizagens: novos modos de aprender com as TICs*, encontramos dois relatos de pesquisas realizadas com crianças de 5 a 6 anos. Os projetos desenvolvidos foram: Jogos Educativos e Exploração livre do Programa Micro-Mundos. O objetivo da pesquisa foi de estudar as variáveis autodidaxia<sup>1</sup> e colaboração/cooperação, no sentido de “aprofundar a compreensão dos modos de apropriação “espontânea” e autônoma que as novas gerações estão desenvolvendo no uso dessas técnicas” (BELLONI, 2010, p. 224 -225).

A pesquisa relacionada ao projeto de aprendizagem Jogos Educativos foi desenvolvida com crianças de uma classe de alfabetização em uma escola particular de classe média alta de Florianópolis e teve como recurso o uso do computador. Os resultados das observações realizadas durante a pesquisa, apresentados por Belloni (2010), apontaram que, apesar de as professoras apresentarem os jogos de maneira diretiva, as crianças, tão logo se apropriavam das regras do jogo, buscavam novos modos de proceder e de subvertê-las, ou seja, as crianças tendem a reproduzir em sala de aula o

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Belloni (2010) para designar os novos modos de aprender e as novas habilidades cognitivas desenvolvidas pelas crianças e jovens que utilizam as TIC.

comportamento de ensaio e erro que vivenciam em casa. Quanto à autodidaxia foram observadas várias situações, tais como: realizar atividades além das orientadas pelas professoras, realizar atividades de forma inédita, descobrir novos recursos (durante uma atividade, foi observado que uma das duplas dividiu a tela do computador em duas colunas, delimitando assim o espaço de cada uma das crianças, o que facilitou o desenvolvimento da atividade).

De acordo com Belloni (2010, p. 245), nesse último exemplo, “temos um indicador de autodidaxia: a capacidade de encontrar métodos novos, não ensinados pelo adulto, e de fazer descobertas práticas para resolver problemas”. Foi detectada também em várias duplas a presença da autodidaxia junto com a colaboração, como exemplo: “quando desenham no computador, as crianças conseguem experimentar em conjunto as cores e discutir modificações e efeitos” (BELLONI, 2010, p. 245-246).

Em relação à variável colaboração, a pesquisadora relata e conclui que o desenvolvimento desse comportamento é favorecido pelo uso precoce e lúdico das TIC. Foi observado o quanto as crianças se sentem satisfeitas em poder compartilhar suas descobertas, auxiliar os colegas menos experientes tanto no uso da máquina quanto no entendimento das regras, bem como, o quanto a troca entre os pares influencia na aprendizagem.

Outra pesquisa, coordenada e relatada por Belloni, realizada durante o desenvolvimento do projeto de apren-

dizagem: *Exploração livre do programa MicroMundos*, teve como sujeitos crianças na faixa etária de 5-6 anos, de classe média baixa e popular, que frequentavam a educação infantil em uma creche da rede municipal de Florianópolis. O projeto propunha atividades livres com o software MicroMundos. Ao final da pesquisa, foi constatado que as crianças sentiam prazer de brincar de digitar, de fazer de conta que já sabiam escrever, apesar de a maioria ainda não o fazer.

A colaboração entre os pares pode ser verificada em diversos momentos, mesmo assim, as crianças com pouco acesso ao computador solicitavam a ajuda do professor. Foi observado também que o software de autoria e a proposta de atividade livre para o explorar não garantem o desenvolvimento de comportamento de autonomia e autodidaxia. Baseando-se no contexto da pesquisa, Belloni (2010, p. 264) conclui que “a falta de familiaridade com o computador, a utilização de um software de média complexidade e a falta de um objetivo concreto sobre o que fazer foram fatores que, muitas vezes, inibiram a iniciativa de alguns alunos”.

Enfim, os trabalhos expostos nos dão pistas de como as TIC podem contribuir para o desenvolvimento das crianças. E não é a simples utilização que garante a aprendizagem, portanto é necessária a mediação do professor para não só instigar a busca pelos conhecimentos de forma lúdica, mas também levá-las a despertar o senso crítico ao fazer uso das TIC.

## **As descobertas: uso das TIC na Educação Infantil**

O que é tecnologia para você? Fazer esse questionamento às professoras da Educação Infantil teve como objetivo identificar suas concepções acerca de um termo que comumente as pessoas utilizam para se referir aos diversos equipamentos e máquinas presentes no mundo atual.

Esse pensamento ficou evidenciado em nossa pesquisa, conforme podemos perceber pelas respostas dadas nas entrevistas.

A tecnologia para mim é um artefato. Um instrumento de trabalho, que você utiliza para determinada prática. No nosso caso, a gente também utiliza para a prática da educação (Professora Acácia).

Tecnologia para mim são ferramentas que vieram no mundo atual, estão aqui no mundo atual e faz parte do nosso dia a dia, tanto na escola quanto em casa, e que vieram para inovar e mudar mesmo a vida da gente. (Professora Petúnia).

Então, pra mim, tecnologia é do tipo assim, fonte para buscar mais conhecimentos, e as notícias que a gente não consegue ver no dia a dia nos jornais, a gente busca na informática, no computador mesmo. (Professora Dália).

Ao analisar os depoimentos das professoras Acácia, Petúnia e Dália,



evidenciamos pontos relevantes a serem discutidos. Na resposta da professora Acácia, identificamos um olhar positivo em relação à tecnologia quando afirma: *um instrumento de trabalho, que você utiliza para determinada prática [...]*, ou seja, enxerga a tecnologia como uma ferramenta para auxiliá-la no seu trabalho.

Para a professora Petúnia, as tecnologias modificam a sociedade [...] *vieram para inovar e mudar mesmo a vida da gente*. Concordamos com a fala da professora Petúnia uma vez que, ao buscar em nossas lembranças e compararmos o “como era antes” e o “como é hoje”, percebemos o quanto de mudanças ocorreu na sociedade. Tais mudanças também podem ser relacionadas ao acesso de informações, que ampliam nosso campo de conhecimento, essa concepção está presente na fala da professora Dália [...] *fonte para buscar mais conhecimentos*.

Ao relacionar a concepção das professoras acerca do termo tecnologia, com as respostas obtidas, concluímos que suas ideias nas respostas se referem às TIC e as relacionam com televisão, computador, Internet, máquina digital, data show, som.

No entanto convém ressaltar que o conceito da palavra tecnologia é amplo e depende do contexto ao qual nos referimos. Kenski (2008) exemplifica lembrando que a linguagem não se apresenta na forma de máquina ou equipamento, mas é uma tecnologia utilizada pela humanidade desde o início da civilização.

Na perspectiva de se adaptar aos nativos digitais, os imigrantes estão buscando utilizar tecnologias como computador e Internet. Constatamos que 100% das professoras possuem computador de mesa ou notebook com acesso à internet. E as atividades como leitura de jornais e revistas e as compras são realizadas pela Internet com frequência por menos de 50% das professoras. Já o acesso a redes sociais, leitura de emails e estudos são atividades feitas com mais frequência. Podemos inferir que as professoras estão vivenciando as possibilidades da utilização das TIC na sua vida pessoal e aperfeiçoamento profissional.

Entretanto, Kenski (2003, p. 68) lembra que “esses momentos de comunicação, de lazer e de autoinstrução, com base em interesses pessoais, raramente são orientados ou aproveitados nas ou para as atividades de ensino”.

No entanto entendemos que a prática pedagógica do professor está diretamente relacionada à sua formação, tanto inicial quanto continuada. E a pesquisa evidenciou que a 73% dos sujeitos da pesquisa tiveram em sua formação inicial disciplinas relacionadas à tecnologia na educação. Contudo ficou claro, durante as entrevistas, que essas disciplinas foram oferecidas de forma muito superficial e, quando trabalhada a informática educativa, esta era dedicada mais ao manuseio dos aplicativos do que ao uso pedagógico.

Nos excertos das professoras Hortência e Magnólia abaixo percebe-

mos críticas em relação ao tempo e ao conteúdo quando relatam que a disciplina que enfocava o uso da tecnologia foi realizada de maneira superficial ou com pouco tempo destinado para as atividades.

Eu tive também, tecnologias voltadas para a educação. Era uns programas que a gente fazia na sala de informática, a gente desenvolvia alguns projetos, alguns trabalhos, nada muito específico, direcionado, era tudo mais no geral. (Professora Hortência).

Teve algumas aulas, lembro até que nós fomos para um laboratório de informática, mas foi muito pouco, a carga horária reduzida, não me lembro nem do que eu aprendi ali. (Professora Magnólia).

Em relação à formação continuada, observamos que apenas 45% das professoras buscaram formações com foco na tecnologia na educação. Apesar desse fato, todas as professoras utilizam os recursos em suas aulas, Provavelmente, isso acontece porque há uma cobrança para que isso se efetive. Pelos relatos das professoras da escola A, por exemplo, a sala de informática e a televisão devem ser utilizadas e cada professora tem um dia da semana estipulado para desenvolver atividades com os alunos. Esse fato foi constatado também no quadro de horários para utilização da sala de informática exposto na sala dos professores, da Escola B.

[...] no planejamento é previsto para todas estarem usando a televisão uma vez na semana. E levamos as crianças na sala de informática, todas as terça-feira, no terceiro tempo (Professora Amarílis).

[...] eu só entro uma vez por bimestre. As outras professoras já têm um dia específico, então querendo ou não [...]. (Professora Rosa).

Ficou visível que essa situação enfatiza uma prática impositiva, com o professor sendo cobrado para utilizar os recursos, que nem sempre estão disponíveis para serem inseridos na prática conforme a sua real necessidade. O planejamento torna-se uma prática engessada, que culmina numa prática mecânica e descontextualizada dos reais propósitos do desenvolvimento das atividades. Mas é preciso também lembrar um fator que contribui para o contexto apresentado, pode ser decorrente da falta de recursos para atender a todas as turmas, quando necessário, concomitantemente.

Mesmo com as situações expostas, há o consenso, por parte das professoras, de que os recursos contribuem com a prática pedagógica. Pelos excertos das professoras Magnólia e Margarida, os recursos contribuem para motivar a aula, enfatizando a importância dos audiovisuais como forma de prender a atenção dos alunos, tornando as aulas menos cansativas e mais prazerosas.

[...] contribui, principalmente pelo visual, quando passamos

aquela atividade com desenhos, com imagens ajuda bastante, ficar só no papel, no quadro torna-se cansativo a criança perde o interesse e não tem aprendizagem. (Professora Magnólia).

Com certeza, é assim, quando você dá uma atividade sem usar um recurso tecnológico, a aula se torna cansativa até para eles mesmos. Mas quando você traz um vídeo, você os leva para a sala de informática, eles já sabem, eles interagem com tudo ali. (Professora Margarida).

Encontramos nos depoimentos das professoras várias situações, que vão desde a utilização das TIC para contribuir com o ensino de determinados conteúdos até para o uso como forma de passar o tempo, como forma de distrair os alunos.

Ao trabalhar sobre o tema Dengue, a professora Acácia, além de passar vídeos, levou os alunos na sala de informática para que eles tivessem acesso a jogos relacionados ao tema. Ela também utilizou seu celular para gravar depoimentos dos alunos sobre o assunto.

Assim como a Professora Acácia, outras professoras também fazem uso dos recursos para trabalharem os conteúdos.

Utilizo associado ao que a gente está estudando. Para que eles possam associar o visual com o real, teórico. (Professora

Rosa).

Uso geralmente em algum conteúdo que já estou trabalhando. Por exemplo, na páscoa, passei videozinho sobre a páscoa e seus sentidos (Professora Amarílis).

Identificamos que as professoras Acácia, Rosa e Amarílis fazem uso “vídeo na educação escolar como sensibilização, ilustração e como conteúdo de ensino” (MORAN, 2000, p. 39-40). O vídeo utilizado como sensibilização tem como objetivo apresentar um novo assunto, para aguçar a curiosidade dos alunos; o vídeo como ilustração tem a possibilidade de apresentar contextos desconhecidos pelos alunos; e como conteúdo de ensino ao apresentar temáticas específicas sobre determinado assunto.

A professora Amarílis revela que utiliza a sala de informática para trabalhar com os alunos o desenvolvimento da coordenação motora, por meio de atividades de pintura, explorando o software Tux Paint.

Além de fortalecer o processo de aprendizagem, observamos que o uso das TIC na escola contribui para a inclusão social. Essa situação foi revelada nos relatos das professoras quando questionadas sobre o acesso da criança aos equipamentos tecnológicos.

Como a gente trabalha numa escola assim, que ela é bem afastada, as crianças são carentes, então às vezes eles só conhecem a tecnologia aqui na escola. (Professora Açucena).

Eu acho importante, principalmente para essas crianças que não têm acesso em casa. Hoje em dia, esses recursos da informática estão em todos os lugares. Então é importante desde a sua tenra idade já estar tendo esse conhecimento (Professora Magnólia).

Sendo assim, consideramos que não há dúvidas de que a escola, ao disponibilizar o acesso à TIC, para uso pedagógico, contribui para minimizar a desigualdade e a exclusão digital e social, duas características marcantes na infância das classes desfavorecidas (BELLONI, 2010) e também para que “as comunidades mais carentes não fiquem condenadas à segregação definitiva, ao analfabetismo tecnológico, ao ensino de quinta classe” (MORAN, 2000, p. 51).

Quando questionadas sobre os investimentos necessários para utilização das tecnologias, a Professora Perpétua ressalta: “que bom seria se nós tivéssemos em cada sala uma televisão”. Assim como a Professora Perpétua, Amarílis também sente falta de uma televisão em sala de aula, “[...] já pensou se cada sala tivesse uma televisão, um vídeo para você estar sempre usando”. As reivindicações das professoras demonstram claramente a preferência pela televisão e vídeo, possivelmente, por se sentirem mais confortáveis com o manuseio. E, conforme as observações, ao utilizar esses recursos elas conseguem manter o controle sobre o desenvolvimento da aula ao contrário da sala de informática.

Para a Professora Margarida, é preciso investir em mobiliário adequado para o tamanho das crianças na sala de informática e também em softwares de jogos, pois nem sempre a Internet funciona.

Mesmo com a precariedade de investimentos e as dificuldades em relação ao uso dos recursos tecnológicos na escola, constatamos durante o período de observação, principalmente nas atividades da sala de informática, que o uso dos computadores implica propiciar aos alunos momentos de construção de conhecimentos pautados na interação com pares e com adultos, elementos que devem estar presentes na organização das práticas na Educação Infantil.

### **Algumas considerações**

A inserção das tecnologias como recurso para contribuir com a aprendizagem trouxe para a escola novos desafios. O professor se vê diante da necessidade de incorporá-los em suas práticas pedagógicas de forma a romper com modos tradicionais de dar aula, uma vez que as TIC propiciam o protagonismo do aluno frente à construção do conhecimento.

Diante desse cenário, os resultados da pesquisa evidenciam que a concepção que as professoras têm quanto ao termo tecnologia se refere ao que elas vivenciam no contexto atual, ou seja, relacionam que TIC e tecnologia tem a mesma definição e está relacionada a ferramentas, máquinas, presentes na sociedade contemporânea e que elas

são fontes de conhecimento. Contudo esses termos têm conceitos distintos, sendo TIC definido por Belloni (2010, p. 21) como “resultado da fusão de três vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas”. Quanto ao termo tecnologia, Kenski (2008, p. 18), ressalta que, “ao conjunto conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividades, chamamos de tecnologia”.

Ressaltamos que o termo “tecnologia” na pesquisa está direcionado às TIC, pelo fato de justamente ter como objetivo identificar o conceito inserido no contexto em que nos encontramos. Portanto, nesse texto, utilizamos o termo tecnologia também para se referir a TIC, assim como encontramos nas literaturas estudadas.

A pesquisa revelou que as professoras da educação infantil incorporam o uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas, mesmo não tendo sido contempladas com formação específica para esse fim. Ficou constatado que as professoras, que tiveram disciplinas relacionadas à tecnologia na educação na formação inicial, tiveram aulas mais voltadas para o conhecimento técnico das ferramentas, mas também ficou evidenciado que nem todas buscaram formação continuada para esse fim. Apesar desse contexto, constatamos que elas fazem uso das TIC presentes na escola em suas práticas pedagógicas.

As professoras pesquisadas acreditam que as tecnologias são importantes e tornam as aulas mais dinâmicas e criativas, no entanto observamos que nas aulas ainda predominam os modelos tradicionais, com as crianças seguindo o passo a passo para o desencadeamento das atividades. Sancho e Hernández (2006) ressaltam que é preciso uma mudança na cultura pedagógica e tecnológica nas escolas.

As atividades em sua maioria são de estímulo ao acerto e erro com utilização de softwares, o que consideramos que facilita o trabalho delas, pois uma vez entendida pelo aluno, a professora não necessita acompanhá-lo, ficando o aluno a interagir com a máquina. Há de se ter um olhar para esse tipo de atividade, mesmo na educação infantil, o professor deve avaliar o desenvolvimento dos alunos, a Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009) orienta que a avaliação deve ser compreendida como parte do trabalho pedagógico.

Mesmo diante desse quadro, constatamos que, ao utilizar o computador em suas aulas, as professoras oportunizam aos alunos a interação entre pares, a colaboração no desencadeamento das atividades, pois um ajuda o outro e também pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, pois os alunos acabam por descobrir mesmo que intuitivamente novos caminhos que os levam a aprender.

No entanto na pesquisa detectamos que há boa vontade das professoras

em utilizar as TIC, mesmo que por imposição da escola devido aos investimentos realizados, mas só isso não basta, é preciso refletir sobre as metodologias que estão sendo desencadeadas, para não correr o risco de simplesmente vestir o velho com uma nova roupagem. Incorporar o uso das TIC na educação infantil

requer pensar em mudanças conceituais nas práticas dos professores e, para isso, é preciso criar políticas que garantam o investimento constante em programas de formação que discutam as especificidades de cada área e também garantam a ampliação e renovação dos recursos tecnológicos nas escolas.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. *Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudanças*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Artefatos culturais: ciberinfâncias e crianças zappiens. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Educação e infância na era da informação*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 79-101.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns modos de significar a infância. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Educação e infância na era da informação*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 11-28.

FANTIN, Monica. O mito do Sísifo ao voo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e Escola Estação Cultura. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Orgs). *Liga, roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 145-171.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à Internet. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Org). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 127-144.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOMO, Mariangela. Mídia, consumo e os desafios de educar uma infância pós-moderna. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Educação e infância na era da informação*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 29-49.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-65.

PRENSKY, Marc. Nossos filhos não são como nós: eles são nativos, nós somos imigrantes. In: \_\_\_\_\_. *“Não me atrapalhe, estou aprendendo”*. Tradução de Ligia Bergo. São Paulo: Phorte, 2010.

SANCHO, Juana María. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ, F. (Org.). *Tecnologia para transformar a educação*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

VEEN, Wim; WRAKKING, Bem. Conhecendo o homem zappiens. In: \_\_\_\_\_. *Homem Zappiens: educando na era digital*. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 26-49.

**Recebido em janeiro de 2015**

**Aprovado para publicação em abril de 2015**





# **Aprendizagem da linguagem escrita: reflexões sobre a mediação docente**

## ***Learning of the written language: reflections about the teaching mediation***

Maria Terezinha Bellanda Galuch\*

Tânia dos Santos Alvarez da Silva\*\*

Juliana Garcia de Mendonça Hanke\*\*\*

\*Professora do Departamento de Teoria e Prática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mtbgaluch@uem.br

\*\* Professora do Departamento de Teoria e Prática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: tsasilva@uol.com.br

\*\*\* Acadêmica do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: juhhanke@hotmail.com

### **Resumo**

O ensino da língua escrita, no Brasil, é ainda um grande desafio para educadores e pesquisadores da área. Ancorados no entendimento de que a aprendizagem da linguagem escrita não é espontânea e deve ser um processo consciente por parte do aluno, o que envolve um ensino sistematizado, e no objetivo de refletir sobre as implicações da mediação docente nesse processo, desenvolvemos uma intervenção pedagógica com um aluno participante de um projeto de extensão voltado ao atendimento de crianças com dificuldades escolares em uma universidade estadual do estado do Paraná. Esse aluno apresentava dificuldades no processo de escolarização e, de modo mais pontual, no processo de alfabetização. O desenvolvimento da proposta contribuiu para a compreensão de que a organização e realização de atividades pedagógicas que ultrapassem a forma mecânica de ensino deve ser o alvo do trabalho docente, como também deve ser alvo desse trabalho o ensino que ultrapasse a crença na forma espontaneísta de aprender.

### **Palavras-chave**

Linguagem escrita. Alfabetização. Mediação docente.

### **Abstract**

The teaching of the written language, in Brazil, is still a big challenge to educators and researchers of the area. Anchored in understanding that the learning of the written language is not spontaneous and it must be a conscious process by the students, what involves a schematized teaching, and having by objective reflecting over the implications of the mediation of the teacher in this process, we developed a pedagogic intervention with a student who had educational difficulties in a Paraná state university. This student presented difficulties in the educational process and, more specifically, at the literacy process. The development of the proposition contributed to the comprehension that

the organization and realization of the pedagogic activities surpass the mechanical way of teaching must be the target of the teacher's work, as it must be the target of that work the teaching that surpasses the belief in the spontaneous way of learning.

### **Key words**

Written language. Literacy. Teaching mediation.

## **Introdução**

O ensino da língua escrita, no Brasil, é ainda um grande desafio para educadores e pesquisadores da área. O domínio insuficiente do sistema de escrita, não raro, é fator impeditivo para a inserção e participação dos sujeitos em debates que ocorrem por essa via. Desse modo, o que, para muitos, poderia ser entendido apenas como falta de domínio de um determinado conhecimento, pode tornar-se um fator que dificulta o alcance da autonomia. O uso inadequado do sistema ortográfico, provavelmente, figura entre as dificuldades mais persistentes apresentadas por usuários da língua escrita. Segundo Zorzi (2003), o sistema ortográfico é de grande complexidade, além disso, a escrita envolve o uso de regras arbitrárias. Por conta dessa complexidade, os indivíduos em processo de alfabetização, e até mesmo as pessoas já alfabetizadas, cometem diferentes alterações ortográficas.

Intervir no processo de apropriação da linguagem escrita e, inclusive, na apropriação da escrita ortográfica, exige a compreensão dos processos internos empregados pelos aprendizes no início da alfabetização. Desde o período da Proclamação da República no Brasil,

segundo Mortatti (2004), esse tema tem sido objeto de pesquisas e discussões, sendo que algumas correntes teóricas se propuseram, ao longo da história, a interpretá-los.

Soares (2004), apoiando-se em estudos de Gaffney e Anderson, destaca que, no período que compreende as décadas de 1960 e 1970, a alfabetização foi explicada pelo paradigma behaviorista. Na década de 1980, prevaleceu o paradigma cognitivista; e a partir da década de 1990, passou a prevalecer o paradigma sociocultural no campo da alfabetização.

Enquanto, no paradigma behaviorista, a criança era tratada como sujeito dependente de estímulos externos para apreender o sistema de escrita, na perspectiva cognitivista, passa a ser tratada como sujeito ativo, capaz de construir seus conceitos mediante a interação com a língua e seus usos sociais. Essa maneira de tratá-la, ao mesmo tempo que trouxe grandes contribuições para o estudo da alfabetização, conduziu ao entendimento de que o processo de aquisição da linguagem escrita é uma construção da própria criança.

A história da alfabetização mostra que esse processo foi ensinado durante muitas décadas com a utilização de

métodos sistemáticos e rigorosos, apresentados em cartilhas. Segundo Mortatti (2000, p. 42), as cartilhas produzidas no final do século XIX tomavam como base “[...] métodos de marcha sintética (processos de soletração e silabação)”. A partir dessa orientação, privilegiava a leitura de letras, depois a de sílabas, em seguida, a leitura de palavras até se chegar à leitura de “[...] frases isoladas ou agrupadas”. “Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e seu ensino, à cópia, a ditados e formação de frases, enfatizando-se a ortografia e o desenho correto das letras (MORTATTI, 2000, p. 43).

Mortatti (2000, p. 43) afirma que, no início do século XX, o método passou a ser o de “[...] marcha analítica (processo de palavração e sentencição)”. Os métodos mistos (ou ecléticos – analítico-sintético) serviram de base às cartilhas a partir de 1930. Nessa época, o método começava a ser tratado como secundário, posto que o como ensinar era visto como algo que dependia da maturidade da criança. Segundo a autora, as ideias construtivistas e interacionistas sobre a alfabetização, na década de 1980, influenciaram os questionamentos quanto à necessidade de métodos e de cartilhas, que passaram a ser elaboradas com base nesses paradigmas. “Ao longo desses aproximados 120 anos, a cartilha sofreu alterações relativas ao método e teve aprimorados e atualizados vários de seus aspectos, especialmente o suporte material e os temas abordados nas lições”, diz Mortatti (2000, p. 47).

Nas últimas décadas, mediante as alterações na concepção sobre o ensino da linguagem escrita, gradativamente, os métodos foram deixados de lado, ganhando ênfase teorias de aprendizagem que acabaram conduzindo à ideia de que a apropriação da linguagem escrita é um processo espontâneo. Soares (2004) cita a metáfora da ‘curvatura da vara’ para explicar as mudanças pelas quais têm passado o ensino na linguagem escrita, cujo pêndulo tem se voltado para o letramento. Segundo a autora:

A autonomização do processo de alfabetização, em relação ao processo de letramento, para a qual se está tendendo atualmente, pode ser interpretada como a curvatura da vara ou o movimento do pêndulo para o ‘outro’ lado. O ‘lado’ contra o qual essa tendência se levanta, aquele que, de certa forma, dominou o ensino da língua escrita não só no Brasil, mas também em vários outros países, nas últimas décadas, baseia-se numa concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que decorre o princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios; no quadro dessa concepção, o sistema grafofônico (as relações fonema-grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma

natural da interação com a língua escrita. (SOARES, 2004, p. 12).

Galuch e Sforzi (2009) também se referem a essa 'curvatura', observando que, nas últimas décadas, de um método rígido passou-se ao oposto disso, ou seja, o ensino passou a ser orientado pela concepção segundo a qual cada criança tem seu ritmo próprio no processo de apropriação da linguagem escrita, e este deve ser respeitado, daí decorrendo o fato de o planejamento prévio de encaminhamentos para toda a sala passar a ser difícil. As autoras apontam, ainda, que, com base no pressuposto de que aprender a escrever envolve o domínio de aspectos discursivos, a escola começou a trabalhar gramática e ortografia em textos elaborados pelos próprios alunos.

Independentemente do lado para o qual se curve o ensino da linguagem escrita, quer dizer, tanto em um modelo flexível e espontâneo, como no modelo tradicional, o ensino acaba não se voltando a ações que conduzam o aluno a tomar "[...] consciência do conteúdo a ser internalizado" (GALUCH; SFORZI, 2009, p. 122).

Todavia, é imprescindível que o foco do alfabetizando esteja na escrita e, conseqüentemente, sua apreensão seja auxiliada pela mediação do alfabetizador. Essa forma de organizar o ensino decorre do entendimento de que "[...] o objeto da consciência é aquele para o qual se dirige a atenção do sujeito" (LEONTIEV, *apud* GALUCH; SFORZI,

2009, p. 118); portanto o professor deve organizar o processo de alfabetização de modo que a atenção da criança seja dirigida para os aspectos específicos da leitura e da escrita.

Ancorados no entendimento de que a aprendizagem da linguagem escrita deve ser um processo consciente por parte do aluno, o que envolve um ensino sistematizado, desenvolvemos uma proposta de intervenção pedagógica com um aluno com dificuldades no processo de escolarização e de modo mais pontual, no processo de alfabetização. A iniciativa teve por objetivo analisar as implicações da mediação docente, quando se tem como entendimento que a apropriação da linguagem escrita não é espontânea e envolve tomada de consciência do conteúdo da aprendizagem.

Para o desenvolvimento do caminho metodológico, algumas ações foram contempladas. Tais medidas envolveram: a) leitura e compreensão de fontes referentes à alfabetização, ao sistema ortográfico e suas alterações, à mediação e relação entre pensamento e linguagem; b) seleção de uma criança, para a coleta de dados referentes à mediação docente, no processo de apropriação da linguagem escrita, entre as matriculadas em um projeto institucional de atendimento a crianças com dificuldades escolares; c) avaliação prévia da criança selecionada, no que se refere à escrita; d) análise das dificuldades de escrita da criança selecionada para a elaboração de estratégias de ensino; e) planejamento de intervenção pedagógica junto à criança,

visando à superação das dificuldades de escrita apresentadas por ela; desenvolvimento do trabalho de intervenção junto à criança. Por fim, procedeu-se à análise dos resultados obtidos por meio do trabalho desenvolvido.

### **Reflexões sobre a mediação docente e as relações entre pensamento e linguagem**

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente buscamos elementos para compreender conceitos envolvidos na mediação pedagógica no processo de alfabetização, incluindo as relações entre pensamento e linguagem. Essa compreensão foi fundamental para a definição dos caminhos que seriam percorridos na organização de situações de ensino voltadas ao trabalho com crianças em processo de apropriação da linguagem escrita.

De acordo com Oliveira (2000), grande parte da relação do ser humano com o meio social é mediada. A mediação é entendida para além da presença de uma pessoa entre aquele que aprende e o objeto de conhecimento; a mediação refere-se aos próprios conhecimentos internalizados que se constituem em elementos que permitem uma relação não direta com a realidade, ampliando a capacidade de atenção, reflexão, compreensão. “Mediação em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por

esse elemento” (OLIVEIRA, 2000, p. 26); quer dizer, as relações do indivíduo com o meio tornam-se mais complexas ao se introduzir um elemento mediador.

O signo é um mediador que permite ao homem uma maior capacidade de atenção, memória e “[...] um maior controle voluntário do sujeito sobre sua atividade” (OLIVEIRA, 2000, p. 30). Como esclarecem Luria e Yudovich (1987, p. 11)

[...] o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual [...].

À medida que o sujeito se desenvolve, ele deixa de se amparar em signos externos e lança mão de signos internos, ou seja, passa a apoiar-se em representações mentais. Esse recurso permite ao homem fazer planos, antever situações, fazer suposições, estabelecer relações e transpor as situações imediatas.

Nas escolas, a mediação simbólica permite ao aluno se desenvolver além daquilo que se desenvolveria por si só e/ou em situações do dia a dia. Ela leva a criança a “[...] avançar em sua compreensão do mundo a partir do seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas” (OLIVEIRA, 2000, p. 62).

O processo de internalização desses elementos mediadores nem sempre ocorre numa relação direta entre aquele que aprende e o que é aprendido; envolve a presença de alguém que orienta,

ensina, conduz. Na escola, esse mediador é o professor que planeja e decide caminhos a serem percorridos na aprendizagem, de modo que, verdadeiramente, o conteúdo aprendido se transforme em elemento mediador entre a criança e o mundo. Quando se tem a dimensão de que o objeto da consciência do indivíduo, ou seja, o que ele apreende, é aquilo para o qual sua atenção é dirigida, tal como destaca Leontiev, citado por Galuch e Sforzi (2009), o professor – no caso o alfabetizador – direciona a atenção do aluno para aquilo que é essencial na apropriação da linguagem escrita.

Por ser a linguagem um sistema simbólico, faz-se necessário, ainda, desvelar a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da linguagem. O estudo de sua relação com o pensamento permite uma maior compreensão do processo pelo qual o ser humano passa até adquirir a linguagem e mais adiante a linguagem escrita. Segundo Vygotsky (1991), não há uma ligação genética entre pensamento e palavra, é apenas no decorrer da evolução do pensamento e da linguagem que eles se conectam, se modificam e se desenvolvem. Para a análise dessa relação, Vygotsky e sua equipe analisaram o significado da palavra, que é seu componente imprescindível, pois uma palavra sem significado não passa de um som vazio de sentido.

De acordo com Vygotsky (1991), o significado pode ser considerado um ato de pensar, pois é uma generalização.

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (VYGOTSKY, 1991 p. 104).

Luria e Yudovich (1987) aprofundam a explicação sobre essa relação dizendo que

[...] em cada etapa concreta do desenvolvimento, formas particulares de atividade confrontam o organismo com novos problemas e novas exigências que requerem o desenvolvimento de novas formas de ação reflexa [...]. (LURIA; YUDOVICH; 1987, p. 10).

Conforme a criança cresce e se desenvolve, ela se vê cercada de novas situações que exigem novos conhecimentos e novas ações. A convivência da criança com os adultos permite-lhe adquirir experiências de muitas gerações, internalizar a cultura e, portanto, alcançar um pensamento cada vez mais complexo. Sua atividade mental se desenvolve mediante a comunicação com o meio, obviamente, sem desconsiderar as condições biológicas, quer dizer, sem desconsiderar que também o homem é natureza.

[...] a aquisição de um sistema linguístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança. A palavra passa a ser assim um fator excepcional que dá forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, de memória e de imaginação, de pensamento e de ação. (LURIA; YUDOVICH, 1987, p. 11).

No que se refere à linguagem escrita, o indivíduo possui contato com esse sistema desde muito novo, e a sociedade em que está inserido pode influenciá-lo. Desde antes de ingressar na escola, a criança já possui uma bagagem de conhecimento. No processo de alfabetização ela faz reflexões internas, formula e reformula hipóteses (SILVA, 2008).

Essas orientações teóricas guiaram o nosso trabalho de planejamento e intervenção junto a uma criança que apresentava dificuldades escolares, fundamentalmente no processo de apropriação da escrita, tendo em vista a reflexão sobre a mediação docente.

## **Resultados e discussões**

Como mencionado anteriormente, os dados para a análise foram coletados durante a intervenção realizada com uma criança que frequentava um projeto de extensão institucional de atendimento a crianças com dificuldades escolares de uma universidade estadual do Estado do Paraná. O aluno em questão, L. H.,

à época com dez anos, frequentava o 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Ele foi encaminhado ao Projeto com oito anos, quando cursava o 3º ano, mediante a queixa feita pela escola de que apresentava dificuldades na oralidade, com trocas e omissões de letras, dificuldade na organização e sequência lógica de histórias; na escrita, erros ortográficos em decorrência do apoio na oralidade; na leitura, dificuldade de interpretação e leitura silabada. Os dados analisados neste artigo são decorrentes da intervenção realizada no período de agosto de 2012 a julho de 2013.

Nesse Projeto, as crianças eram atendidas por acadêmicos de cursos de licenciaturas, sob a supervisão de professores da instituição. O atendimento individual era realizado duas vezes na semana, em sessões com duração de uma hora cada. Antes de ser dado início à intervenção com L. H., em agosto de 2012, foi realizada uma avaliação composta por atividades de cópia, ditado, autoditado, escrita discursiva, leitura e interpretação oral, com o objetivo de conhecermos seu nível de desenvolvimento real em relação à linguagem escrita. Na sequência, destacamos uma das atividades da avaliação em que foram apresentadas a L. H. cinco imagens mediante as quais lhe foi solicitado que as organizasse e, a partir delas, elaborasse um texto.

Organize a seqüência, dê um título e construa um texto.



SECA A ROUPA  
ELA TAVA LAVANDO A ROUPA E COLHOU  
PARA SECAR A ROUPA AI DEU UM FOLHA  
E PEGOU A ROUPA FERRO DE PASSAR ROUPA  
E ORDENAV A ROUPA.

Figura 1 – Atividade de avaliação desenvolvida por L. H.

Nas demais atividades, L. H. apresentou várias alterações na escrita, dentre elas a omissão de letras e a troca da posição das letras nas palavras. A partir do resultado da avaliação, foram planejadas atividades, sendo as primeiras referentes à construção de frases com algumas palavras do grupo daquelas empregadas pela criança na elaboração do texto e também nas demais atividades da avaliação, diante das quais a criança apresentou dificuldade na escrita. Nesse momento, apesar de se tratar de um aluno que estava cursando o quinto ano do ensino fundamental e de já ter participado do Projeto durante dois anos, a ênfase foi dada ao processo final da alfabetização, tendo em vista que, apesar de ele escrever alfabeticamente, ainda não havia atingido o nível ortográfico e também não apresentava

bom desempenho na produção de pequenos textos. Este domínio insuficiente da linguagem escrita acabava tornando-se um obstáculo para o desempenho escolar dessa criança em outras áreas do conhecimento. Esse foco se deve, ainda, ao fato de pactuarmos com a ideia de que as dificuldades na escrita não serão superadas pelo simples fato de a criança desenvolver atividades de leitura e escrita em outras disciplinas, o que não significa dizer que essas atividades não concorrem para esse fim. O que estamos dizendo é que a aprendizagem da escrita requer situações específicas, cujo foco seja as suas regularidades (GALUCH; SFORNI, 2009).

As primeiras palavras trabalhadas envolviam quase exclusivamente sílabas complexas compostas por encontros consonantais envolvendo a letra 'R',



sendo que a escrita de frases foi realizada tendo em vista conduzir a criança à compreensão do significado de cada uma das palavras, bem como à compreensão de que independentemente de as pessoas pronunciarem uma mesma palavra de forma diferente, sua escrita de acordo com a ortografia é uma só (ZORZI, 2003). Foi solicitado a L. H. que circulasse, dentre três palavras, aquela que estava corretamente escrita, e, após, que criasse frases com ela. Com isso, nossa intenção era dirigir a atenção da criança à forma como a palavra deve ser grafada.

Como nossas discussões sobre a relação mediada do sujeito com o mundo, bem como sobre a mediação docente no processo de apropriação do conhecimento conduziam-nos para a necessidade de o aluno ter sua atenção dirigida para aquilo que é objeto da sua aprendizagem, buscamos elementos, em Zorzi (2003), para a organização de algumas ações pontuais envolvendo a aprendizagem da linguagem escrita. Segundo o autor, para o alfabetizando compreender a constituição de uma palavra, é necessário saber segmentá-la para identificar os sons que a constituem e, em seguida, saber a correspondência entre som e letra. É necessário, também, conhecer sílabas complexas, ou seja, aquelas que fogem ao padrão consoante-vogal. Para levar o aluno a tal compreensão, o autor sugere o trabalho com segmentação de frases, palavras, sílabas e fonemas, pois a ausência desses conhecimentos, geralmente, resulta na

escrita com omissões de letras.

As atividades desenvolvidas, na sequência, tomando por base essas orientações, foram no sentido de conduzir L. H. à organização e construção de frases e, posteriormente, à organização de textos. Duas frases foram-lhe apresentadas: 'Comprei um prato nas Lojas Americanas' e 'O menino foi se aprontar para ir à escola'. Em seguida, essas frases foram divididas em palavras, as palavras em sílabas e, por fim, as sílabas em letras. Em seguida, com as letras recortadas, a criança remontou as palavras e as frases, colando-as em seu caderno.

Ainda, seguindo as orientações de Zorzi (2003), foram elaboradas atividades que buscavam levar o aluno a compreender que a presença e a ausência da letra 'R' podem fazer diferença tanto na escrita como no significado da palavra. Então, antes de colar as frases no caderno, foi retirada a letra 'R' da palavra 'prato' e questionado se a palavra continuava com o mesmo significado e, portanto, se poderia ser colocada na frase. Em seguida, foi feito o mesmo com o vocábulo 'aprontar'. Em ambas as situações, a intenção era dirigir a atenção da criança para a diferença de significações e a descontextualização das palavras nas frases.

Em outra situação, foi solicitado à criança que escrevesse em uma folha a palavra 'trocar' e, em seguida, 'tocar', em referência aos erros dessa natureza anteriormente cometidos por ela. Depois de explicar o significado de cada uma dessas palavras, ela retomou a

escrita 'tocar' e a reescreveu incluindo o 'R'; além disso, apontou a existência de um número distinto de sons entre essas palavras. Na sequência, foi-lhe solicitado que escrevesse duas frases com cada uma dessas palavras, com o intuito de conscientizar que a diferença das palavras não se limita à escrita, mas a significações diferentes: 'Eu toco violão'; 'Ela toca o piano'; 'Minha mãe troca a minha camisa'; e 'Eu troco o meu brinquedo', escreveu L. H. Outras duas frases foram elaboradas pelo aluno com as palavras 'pregar' e 'pegar'. As frases escritas por ele foram: 'Eu vou pegar a bola para jogar futebol' e 'O meu pai vai pregar o prego'.

Nessas atividades, a princípio, a criança não se dava conta da diferença da grafia das palavras, mas quando dirigida sua atenção para os significados e a forma como são escritas, por meio de atividades que trabalhavam com a mesma alteração de diferentes maneiras, ela passou a, gradativamente, se atentar às singularidades da escrita das palavras. O que inicialmente era tão somente uma questão de erro de escrita passou a ser, para a própria criança, questão que impedia a compreensão do que gostaria de comunicar.

Outros aspectos, como leitura, interpretação, elaboração de textos e traçado das letras foram priorizados na intervenção com L. H. Considerando-se os limites deste artigo, destacaremos na sequência a condução do trabalho desenvolvido com vistas à apropriação do traçado da escrita.

Não destoando de alunos de escolas do ensino fundamental, cujo traçado das letras pouco se assemelha ao que é estabelecido como padrão, L. H. também apresentava um traçado que dificultava que ele próprio 'decifrasse' o que escrevia.

O ensino que tem negligenciado a aprendizagem do traçado pode resultar de uma perspectiva assumida nos últimos anos, cujo intuito foi romper com atividades mecânicas de caligrafia, em que o aluno deveria repetir várias vezes frases destituídas de sentido, baseando-se no entendimento segundo o qual a alfabetização se limita à apropriação do código gráfico. Desse modo, em consonância com a orientação que tentava romper com o ensino tradicional, houve a retirada de exercícios de caligrafia e, com isso, a retirada de atividades em que a atenção da criança é orientada para aspectos técnicos como a direção, a forma, o tamanho das letras etc.

Poderíamos dizer que a perfeição do traçado da escrita é um aspecto desnecessário, tendo em vista a sociedade tecnológica e a possibilidade de se usar o computador como instrumento para o registro. Todavia a escrita é um conhecimento cultural que envolve uma habilidade. Essa habilidade, mesmo que motora, paradoxalmente, exige e leva ao desenvolvimento da atenção, da percepção, da memória e de outras funções mentais. Há um conhecimento sistematizado sobre a forma gráfica, cuja apropriação não ocorre de maneira espontânea, mas envolve ensino sistematizado.

Quando a criança já domina a forma, quando o ato de escrever já está automatizado, ela pode liberar o pensamento para o conteúdo daquilo que quer escrever. Assim, a preocupação deixa de ser o traçado e passa a ser tão somente o conteúdo. Sabe-se que, na relação entre forma e conteúdo, a primazia deve ser do último, mas sem forma o conteúdo não se revela; ao mesmo tempo que a técnica aprisiona, se tomada como fim; é condição para a liberdade, se tomada como meio.

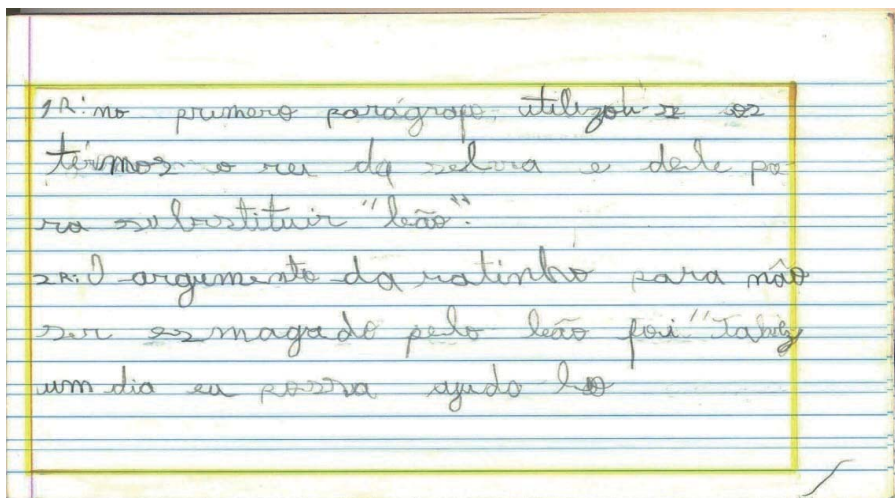
Embora a nossa intervenção com L. H. tivesse como foco sua alfabetização, o fato de, em alguns momentos, voltarmos a atenção para a consolidação do traçado não significou o abandono de aspectos essenciais daquele processo. Em oposição a isso, realizamos atividades envolvendo o traçado por considerarmos que, entre outras conquistas cognitivas, a consolidação da precisão do traçado da escrita permite que seja acessada a memória motora, frequentemente empregada quando desejamos, por exemplo, lembrar a grafia correta de uma palavra.

Tendo essa preocupação, as atividades que realizamos com L. H. também envolveram o ensino do traçado. Para tanto, não propusemos atividades mecânicas, mas a realização das atividades pedagógicas cotidianas de reflexão sobre a escrita, de interpretação de texto, de escrita de texto, dentre outras, em caderno de caligrafia, com a preocupação de conduzir o aluno à análise do traçado

das letras de tal modo que esse traçado pudesse ser generalizado em toda produção escrita. Isso foi fazendo com que, gradativamente, a 'letra' de L. H. fosse alcançando um contorno melhor.

Vale destacar que, apesar de o traçado da escrita, aparentemente, corresponder a uma ação prática, trata-se de uma ação, em cuja realização as mãos são guiadas por ações mentais. Essa questão pode ser mais bem compreendida com os seguintes dizeres de Talizina (1987, p. 7): "[...] para ensinar uma ação prática é necessário dirigir a atenção principal não para a parte externa, prática, mas para a sua parte interna, intelectual". Isso significa dizer que a repetição, por si, da escrita de uma palavra, não contribui para que a criança consiga traçar corretamente outras palavras, caso sua atenção não tenha sido dirigida para a análise do traçado das letras que se repetem em outras palavras.

Para ilustrar essa reflexão, apresentamos na sequência a imagem de uma das atividades realizadas para a interpretação da fábula *O leão e o ratinho*. As respostas apresentadas foram dadas para as seguintes questões: 1) No primeiro parágrafo, que termos foram utilizados para substituir a palavra "leão"? 2) Qual foi o argumento apresentado pelo ratinho para não ser esmagado pelo leão?



**Figura 2** – Respostas de L. H. apresentadas por escrito, em situações de leitura e interpretação da fábula O leão e o ratinho.

Podemos observar que, embora L. H. ainda apresentasse alterações, como iniciar frase com letra minúscula, omitir a letra 'i' na palavra 'primeiro', no aspecto da arte da escrita ainda apresentar alteração no traçado da letra 'f' e no 'b' seguido de 's', o traçado apresentado por ele muito avançou quando comparado ao primeiro texto realizado em meados de 2012. É certo que os "erros" cometidos não representam impedimento para percebermos que ele escreveu, por exemplo, 'parágrafo' e 'substituir'; o que estamos colocando em discussão, neste momento, é que o alcance desse traçado por L. H. não aconteceu de forma espontânea, como não foi espontânea a superação, gradativa, de dificuldades ortográficas, de compreensão e interpretação de texto, de organização de textos, de leitura. Isso tudo resultou do ensino

sistematizado com atenção dirigida para cada uma das dificuldades apresentadas na primeira avaliação realizada por L. H. em agosto de 2012; em outros termos, resultou do ensino que se preocupou com as ações mentais envolvidas na aprendizagem, o que ultrapassa a repetição mecânica de palavras para o alcance da escrita ortográfica, bem como ultrapassa a repetição da escrita para alcançar o traçado das letras.

### **Considerações finais**

Por meio do ensino sistematizado, um indivíduo pode agir sobre o outro e ajudá-lo a avançar, direcionando sua atenção àquilo que essencialmente é o objeto da aprendizagem. Desse modo, a organização e realização de atividades pedagógicas que ultrapassem a forma

mecânica de ensino deve ser o alvo do trabalho docente, como também deve ser alvo desse trabalho o ensino que ultrapasse a crença na forma espontaneísta de 'aprender'. Além disso, diante de diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem, é importante recorrer a encaminhamentos pedagógicos específicos, cada um voltado para a análise do objeto da aprendizagem, de modo que este seja generalizado. O procedimento que pode promover a superação em relação a uma dificuldade, pode não conduzir a um mesmo resultado em relação a outra dificuldade, justamente porque elas podem ser de naturezas diferentes.

Com o trabalho realizado com L. H., sua melhora foi notável, e manifestou-se na superação das dificuldades com as sílabas complexas e em questões ligadas à coesão e coerência em suas construções textuais apresentadas no momento da avaliação. Mediante a intervenção realizada com ele, palavras semelhantes que, anteriormente, não possuíam diferenças para ele passaram a se mostrar díspares em sua escrita, em sua significação e em sua sonoridade (como no caso da atividade com as palavras "toca" e "troca" em que ele identificou, sozinho, a existência de um número distinto de sons, que conduziam a significados igualmente distintos). Durante a aplicação das atividades seguintes, a criança passou a direcionar a atenção à escrita desse tipo de palavra.

As atividades de construção de frases também revelaram o progresso do aluno. Construções como "ele que ria

ganha uma bicicleta ele mudo de ideia ele que mais barco", apresentadas por L. H., em meados de 2012, deram lugar a construções como "O leão xingou o ratinho de minúsculo e soltou o ratinho", apresentadas no final da nossa intervenção, que fez parte do resumo da fábula *O leão e o ratinho*.

Outra questão a ser observada diz respeito ao próprio traçado das letras. Sabe-se que há muitas críticas ao uso do caderno de caligrafia, o que não é sem propósito, quando a técnica é tomada como fim último. Nossa decisão por utilizar esse recurso foi no sentido de orientar a criança no que se refere à direção da escrita, ao contorno das letras, à diferença entre letras parecidas e, mais que isso, à tomada de consciência desses aspectos para que fossem generalizados para outras situações de escrita. Não utilizamos esse caderno para a criança repetir mecanicamente inúmeras vezes a escrita da mesma palavra, o que poderia não resultar na aprendizagem nem do próprio traçado da letra que estava sendo repetida, tampouco ser um meio de levar a criança a refletir sobre o traçado. Mas, na medida em que foi utilizado no lugar de uma folha sem pauta ou com pauta simples e, sobretudo, porque foram realizadas atividades que envolveram a análise e reflexão sobre o traçado das letras, tornou-se um recurso importante para que a criança pudesse dominar a forma, que, apesar de não se confundir com o conteúdo, não se separa dele.

## Referências

GALUCH, M. T. B; SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, 2009.

LURIA, A. R; YUDOVICH, F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

\_\_\_\_\_. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Caderno Cedes*, Campinas, ano XX, n. 52, p. 41-54, 2000.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

SILVA, T. S. A. da. *A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil*. 2008. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, local, n. 25, p. 6-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2015.

TALIZINA, N. La interrelación entre la actividad práctica y teórica. In: \_\_\_\_\_. *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. Havana: Ministerio de Educación Superior, 1987. p. 05-10.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

**Recebido em março de 2015**

**Aprovado para publicação em maio de 2015**

# **Cotidiano escolar e formação de competência leitora\***

## ***Daily school life and formation of reading's competence***

Alda Regina Tognini Romaguera\*\*

\* Este texto amplia uma discussão que se encontra nos capítulos da dissertação de mestrado: "Oralidade, Leitura e Escrita: Uma Experiência a partir do Trabalho por Projetos" (ROMAGUERA, 2003), na qual a autora apresenta experiências em diferentes anos letivos, com turmas de 4ª série (atual 5º ano do Ensino Fundamental). Um dos aspectos desta discussão foi apresentado sob a forma de Simpósio com o subtítulo: "Rodas, conversas e leituras: sobre narrativas e produção do conhecimento" no texto: "Práticas pedagógicas e saberes docentes na escola: interlocuções entre linguagens e culturas" no Congresso da Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente em Lenguaje, UNESP, Rio Claro, jul./2013.

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Sorocaba (UNISO), Sorocaba, SP.  
E-mail: alda.romaguera@prof.uniso.br

### **Resumo**

O objetivo deste texto é pensar a formação de leitores e ouvintes, especialmente por meio de experiências infantis advindas do espaço formal, escolar, colhidas de uma prática docente no Ensino Fundamental, na sua articulação com a literatura, a linguagem narrativa e a prática de leitura. Contribui para pensar outras possibilidades de falar/escrever, ensinar e aprender na escola, considerando que os diferentes textos e contextos, valorizam outros espaços-tempos e outras práticas. Propomo-nos a refletir a respeito da oralidade e da leitura para observar a influência na produção da escrita abordando princípios que regem a organização e produção de discursos e a relação que se dá entre o/a leitor/a e os coadjuvantes deste processo.

### **Palavras-chave**

Prática docente. Escrita. Leitura.

### **Abstract**

The purpose of this paper is to think the formation of readers and listeners, especially through childhood experiences arising from the formal school environment, harvested from a teaching practice in elementary school, in their relationship with literature, narrative language and the practice of reading. It helps to think of other possibilities to talk / write, teach and learn in school, considering that different texts and contexts, value other space-times and other practices. We propose to reflect on the oral and reading to observe the influence on production of written addressing principles governing the organization and production of discourse and the relationship between the reader and the this process' supporting.

## Key words

Teaching practice. Writing. Reading

Eu prefiro sonhar que as superfícies  
polidas figuram e prometem o infinito...

Jorge Luís Borges

## Introdução

Este artigo problematiza a formação do leitor literário no Ensino Fundamental, dando especial atenção aos tipos de articulação entre cotidiano escolar e práticas culturais, diferentes linguagens, ensino e transformação que se instauram nos espaços educacionais. Propõe-se a conversar com o campo da educação em suas aproximações com a literatura, na intenção de ampliar a educadores e pesquisadores o exercício de aprender/ensinar, privilegiando a intersecção entre a investigação científica, o campo da arte e as práticas educacionais. Apresenta algumas experiências do trabalho realizado com alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental, que tem como foco o desenvolvimento da função leitora. E levanta as seguintes questões: Entre as paredes da sala de aula, que saberes se constroem? Que articulações entre conhecimento, práticas culturais, diferentes linguagens, ensino e transformação se instauram nos espaços educacionais?

O objetivo deste texto é pensar a formação de leitores e ouvintes, especialmente por meio de experiências infantis advindas do espaço formal, escolar, colhidas de uma prática docente no Ensino Fundamental, na sua articulação

com a literatura, a linguagem narrativa e a prática de leitura. Contribui para pensar outras possibilidades de falar/escrever, ensinar e aprender na escola, considerando que os diferentes textos e contextos, valorizam outros espaços-tempos e outras práticas. Propomo-nos a refletir a respeito da oralidade e da leitura para observar a influência na produção da escrita abordando princípios que regem a organização e produção de discursos e a relação que se dá entre o/a leitor/a e os coadjuvantes desse processo. Para tanto, nos valem do diálogo entre o referencial teórico e exemplos da prática pedagógica oriundas de rodas de leituras usadas como estratégia de trabalho, para compor e sustentar a argumentação.

Ao utilizar, como estratégia didático-metodológica, o relato de experiências dos projetos de trabalho, entendemos que esse procedimento aproxima o conteúdo formal – de competência da instituição escolar – dos focos de interesse de um grupo formado por professora e estudantes que, disparados pela curiosidade, abrem possibilidades de imprimir um caráter de investigação, de pesquisa, aos estudos escolares.

Ao pensar a formação de leitores e ouvintes, consideramos alguns dos elementos do campo da educação que levam em conta a complexidade social na qual nos encontramos, bem como os desafios que enfrentamos para ampliar conhecimentos e compreender os fenômenos



científicos e políticos do mundo em que vivemos. Consideramos de fundamental importância que os professores sejam desafiados a criar e a estimular a criação, numa prática que extravase as bases dos processos de ensino e de aprendizagem, problematizando sua relação com eles. Torna-se necessário possibilitar-lhes o exercício da criação por meio de uma aproximação com o campo da arte – entendido aqui como modo de expressão apto a desmanchar arranjos cristalizados, problematizando a produção de conhecimento enquanto um processo, enfatizando sua força de criação, propiciando a produção de linguagem e de pensamento cujo poder de contágio transforma o mundo em obra (ROLNIK, 2006).

Ao fazer-se essa aproximação, estamos considerando, de outra parte, que o processo de produção do conhecimento é produtor de realidade, inventa mundos (KASTRUP, 1999). Nesse sentido, privilegia-se o encontro com a Educação pela Arte, mais especificamente pela literatura. Cabe a esse encontro, portanto, perfazer, problematizar e interrogar os modos de agir e de existir, desmanchando-os e configurando outros; é a essa transmutação que damos o nome de criação.

### **Se quem conta um conto...**

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a

história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 1985, p. 205).

Na companhia de Benjamin, convidamos leitores/as para nos acompanharem na tessitura da narração deste texto, no qual nos declaramos comprometidas com uma educação que leva em conta suas *mais antigas formas de trabalho manual*. Em que medida a narração e a prática da escuta de leitura, enquanto provocadores de novas leituras e escrituras, participam da transformação de práticas pedagógicas?

Com Benjamin (1985), enfatizamos que contar histórias se faz necessário para que elas continuem existindo e porque é por meio da narração e da audição dessas histórias que nos reinventamos, nos ressignificamos, nos conhecemos, nos fundamos, nos construímos constantemente como seres históricos, sociais e culturais. Nossas projeções de sonhos, desejos, sentimentos, sensações, são necessidades que alimentam a imaginação e a invenção de cenas encadeadas que, ritmadas e entremeadas pelo tempo e

pelo espaço, se tornam histórias que precisam ser contadas ou lidas. Entendo que a narração pode vir a tornar-se constituinte de uma prática pedagógica mais significativa para alunos e professores/as, quando trabalhada de forma integrada aos interesses de um grupo.

Narrações precisam da oralidade – da leitura em “voz alta”, exteriorizada ou da leitura “silenciosa”, interiorizada – para ter “corpo”; assim, as projeções de outros sujeitos, ouvintes, retroalimentam a potência do texto, das imagens e sensações sugeridas e “fazem vibrar a alma” da história. Estas são formas imemoriais de nos tornarmos sujeitos por meio de processos de subjetivação, ou seja, de reflexividade e de construção de nós mesmos com o repertório cultural disponível.

Na intenção de abordar oralidade/escrita em sua própria dinâmica, fazendo falar/escrever para escrever sobre o falar, vislumbro uma trama de muitos fios que se entrelaçam e se complementam. Mas não se completam, nem se estancam. Ficam como que formando uma franja no tecido, para que venham a ser puxados novamente e retraçados.

## **Em roda, em círculo**

Sempre que se conta um conto de fadas, a noite vem. Não importa o lugar, não importa a hora, não importa a estação do ano, o fato de uma história estar sendo contada faz com que um céu estrelado e uma lua branca entrem sorrateiros

pelo beiral e fiquem pairando acima da cabeça dos ouvintes. Às vezes, ao final de um conto, o aposento enche-se de amanhecer; outras vezes um fragmento de estrela fica para trás, ou ainda uma faixa de luz rasga o céu tempestuoso. E não importa o que tenha ficado para trás, é com essa dádiva que devemos trabalhar: é ela que devemos usar para criar alma. (ESTÈS, 1999, p. 342).

Desde muito tempo, os homens se sentam em roda em volta de uma fogueira para, entre muitas coisas, conversar e ouvir e contar histórias pessoais, tradicionais como os contos de fada, histórias de encantamento, lendas e mitos. Na Grécia, o berço da civilização ocidental, as rodas eram lugar de vivência de cidadania, sob a forma de assembleias. Na Telemaquia<sup>1</sup>, canto II da Odisseia, Homero descreve a formação das assembleias dos homens na praça para decidir a viagem de Telêmaco<sup>2</sup>, que deve partir em busca de notícias do pai.

Mal raiou a filha da manhã,  
Aurora de róseos dedos, o

---

<sup>1</sup> O termo Telemaquia é usado para nomear os quatro primeiros livros da Odisseia, poema épico de Homero. Assim como a Odisseia conta a história da viagem de Ulisses ou de Odisseu, a Telemaquia conta a história de Telêmaco e sua jornada em busca do pai.

<sup>2</sup> Na mitologia grega, Telêmaco era neto de Laertes, filho de Penélope e do herói Odisseu (mais conhecido por Ulisses, seu nome em Roma), que deixou sua família, quando Telêmaco ainda era bebê, para lutar em Tróia.

dileto filho de Odisseu saltou da cama, vestiu a roupa, pendurou ao ombro o gládio acerado, atou nos delicados pés bonitas sandálias e passou para fora da alcova; seu semblante era o de um deus. Ato contínuo, ordenou aos arautos de claro vozeio convocassem uma assembleia dos meneludos aqueus.

Os arautos convocaram-nos e eles prontamente se reuniram. Quando se achavam reunidos, formando a assembléia, Telêmaco encaminhou-se para a praça, levando na palma sua lança de bronze. Não ia só; dois cães velozes o seguiam. Atena sobre ele derramara uma graça divinal e toda gente à sua chegada olhava-o com espanto. Ele foi sentar-se no lugar de seu pai e os anciãos lhe abriram espaço.

O primeiro a falar entre eles foi Egípcio, guerreiro acurvado pela idade, senhor de sabedoria imensa; fê-lo porque, com o divinal Odisseu, nos côncavos barcos, rumo a Ílio rica em cavalos, partira seu filho, o lanceiro Antifo. A este o selvagem Ciclope matou no seio da caverna; foi o último de que ele fez seu repasto. Egípcio tinha mais três; um deles, Euríno, juntara-se aos pretendentes; os dois outros não deixavam o eito de seu pai. No entanto, ele não esquecia o primeiro,

pranteando-o e sofrendo. Por ele vertendo lágrimas, falou à assembléia e disse:

— Ouvi-me agora, itacenses, o que tenho para dizer. Não mais se reuniu a nossa assembléia, nem tivemos sessão, desde que o divino Odisseu partiu nos côncavos barcos. Quem nos convoca hoje? Dentre os moços ou dentre os homens idosos, quem tem uma questão tão premente? Terá ouvido, acaso, notícia do regresso do exército, que nos possa dar com certeza, por ter sido o primeiro a sabê-la? Ou tem algum outro interesse público, que nos tenha de comunicar e explicar? Espero que seja um homem honrado, com bom proveito. Que Zeus lhe conceda a realização do bem a que em seu íntimo aspire. (HOMERO, 1997, p. 19-20).

A roda, o círculo, é ao mesmo tempo ponto e centro, e cada homem pode ocupá-lo por sua vez. Nasce nesse espaço circular a ideia ou os princípios da democracia grega – embora esta fosse seletiva, ou seja, apenas para alguns –, como canal de comunicação entre o poder público e os cidadãos, como forma de exercício político. No processo narrativo, revela-se o uso da palavra que circula oralmente em função de decisões, diferindo do espaço que a palavra ocupa em outras instâncias orais, tais como conversas, preces, relatos. A apropriação que se faz dela, na narração, é de

modo circular, pois os presentes discutem, dialogam. A palavra gira, de forma circundante, em perguntas e respostas que vão culminar em uma ação, decidida pelos participantes da assembleia.

Nesta reflexão assumo a hipótese de que a viagem de Ulisses, ela própria, é a narrativa. Ao mar, são dadas a turbulência e calma das ideias que imprimirão movimento ao texto. Ao barco, as palavras eólicas, de difícil domínio e imprevisível direção. Aos tripulantes, a coadjuvância que a recheia de detalhes, na aparência da verdade, que fascina os ouvintes. Aos deuses, o roteiro e o argumento que encadeiam sentimentos e atos humanos, revelando virtudes e punindo malefícios. Ao herói, é dado o privilégio de vivenciar os feitos e cumprir o destino a ele traçado pelos deuses. Como não pode haver embarcação sem via, o mar contém o barco. Por não existir feito sem feitor, o enredo contém o herói. Para fazer sentido, deuses assumem a direção: do mar, do barco, dos homens, da história. História esta que se torna ferramenta nas mãos da deusa Mnemosyne – a memória – para dar significado à vida dos homens, que têm começo, meio e fim. Ao mesmo tempo em que explica e recupera o passado, se reveste de importância para justificar as batalhas, travadas em nome... de deuses?!

Deuses imortais, juízes de homens mortais que a eles se curvam como os bois de recurvos chifres. É o temor dos homens que os impulsiona a lutar e conquistar terras, alargar domínios, aprisionar escravos. Mas é a esse temor também

que se atribui a reverência aos deuses traduzida na imolação de sacrifícios.

Porém o esforço/trabalho realizado pelos homens revela-se inútil ao constatar e confirmar sua impotência diante da morte: fragilidade humana que nem os mais bravos guerreiros podem superar. A morte, que usa o tempo como instrumento, contém sua finitude e desperta nos homens o desejo de entender e explicar a vida cíclica. Observar a natureza os ajuda, mas não os sacia. A busca de explicações impulsiona os homens na criação de sofisticados recursos, os quais se apoiam em ferramentas encantadas, que parecem tudo poder: responsáveis pela ilusão frequente de que o homem pode derrotar a morte, alcançar os deuses na sua imortalidade, igualando-se a eles.

A narração de feitos, seja cantada através dos tempos, seja impressa em livros, demonstra a ânsia humana em vencer seus limites e inventar-se. A grei<sup>3</sup> humana usa o relato como instrumento, sublimando em seu imaginário a vontade de habitar o Olimpo, tornando-se invencível e imortal.

Dentre as estratégias de trabalho que escolhemos para organizar o currículo escolar, se insere o momento de roda. A roda, como estratégia da dinâmica de trabalho docente, comumente utilizada nos espaços formais, escolares, se configura em um círculo em que se reúnem alunos/as e professor/a de forma a

---

<sup>3</sup> A palavra grei aqui foi usada com o significado de: sociedade, congregação.

manterem proximidade e contato físico com os pares, o que também contribui para que todos se olhem, conversem, discutam, se percebam, se observem e ao que está em foco, ou seja, aquilo que é eleito como ponto de observação e atenção, ou como um ponto de partida deflagrador de múltiplas experiências nem sempre previstas ou esperadas.

Para a roda são levados objetos, exemplos, histórias, temas da vida ordinária ou extraordinária para conversas e debates que estruturam, entre outras capacidades, a comunicação oral pelo exercício da narração e do ouvir – sentido a ser educado para se tornar escuta. Durante as rodas, os alunos exercitam a capacidade de expressar-se, relatando fatos do seu cotidiano, comentando novidades, emitindo opiniões a respeito do que está sendo discutido. Também aprendem a ouvir o outro, adulto ou criança; percebem a necessidade de esperar sua vez para falar e de usar a palavra com adequação, dentro do que é estabelecido e acordado no grupo.

Quando esse processo é vivenciado diariamente, permite a ampliação da oralidade e a reconstrução da memória, pois oferece a oportunidade de exercitar a capacidade humana de raciocinar, organizar ideias e exprimi-las com clareza, ou seja, de refletir e de incluir-se na história. Outro aspecto que se observa ao longo dessa prática é a ampliação do repertório de palavras e ideias, o estímulo à imaginação e a criação ou invenção que geram pensamentos, sentimentos,

ações, decisões, visto que se institui um momento formal para esse exercício.

Assim, a roda pode acontecer como espaço de conversas e discussões, e como lugar e momento de leitura e de escuta. Essa experiência de leitura – do leitor para os ouvintes – é uma prática formal, escolar em que estão inscritos elementos tanto de oralidade e de escrita, quanto de memória e história, como processo de subjetivação e construção de si como sujeitos.

### **Leitor/a e ouvintes**

Der Leser – O leitor (Rilke)

Quem o conhece, a este que baixou seu rosto, de um ser até um segundo ser, a quem apenas o veloz passar das páginas plenas às vezes interrompe com violência?

Nem sequer sua mãe estaria segura se ele é aquele que ali lê algo, mergulhado Em sua sombra. E nós, que tínhamos horas, Que sabemos de quanto se dissipou até que, com esforço, ergueu o olhar? carregando sobre si o que, abaixo, no livro, acontecia, e com olhos dadivosos, que ao invés de tomar, se topavam com um mundo pleno e pronto:

como crianças caladas que jogavam sozinhas e de pronto vivenciam o existente; mas seus traços, que estavam ordenados, ficaram alterados para sempre

Aqui nos colocamos uma questão para análise: o que significa alguém ler para o outro? Assumimos dois tipos de leitura: aquela que realizamos a sós com o texto, que nos transporta para dentro e para fora, na medida em que concentra nosso olhar na palavra escrita, olhos dádivosos, que ao invés de tomar, se topavam com um mundo pleno e pronto e abre nossos sentidos – ou onde nos lançamos ou nos projetamos - para permitir o imaginar, de modo que nossos traços, que estavam ordenados, ficaram alterados para sempre. E aquela leitura que realizamos em conjunto, a leitura-lectio ou a leitura-lição, segundo Larrosa (2004), realizada com frequência no espaço formal, escolar.

A respeito da primeira, da leitura individual, elencamos algumas imagens, recolhidas de leituras e olhares e escutas: um poema de Rilke, “O leitor”, inspirado no quadro de Manet; um quadro de Chardin, “Um filósofo ocupado a ler”; Clarice Lispector, em sua “Felicidade Clandestina”; Proust, “Sur la Lecture”; nossos devaneios percorrendo os livros lidos em diferentes momentos da vida e a percepção advinda e alunos-leitores, ávidos por descobrir novos mundos...

Em *Leitura e metamorfose*, Larrosa analisa o poema de Rilke “O Leitor” (Der

Leser), afirmando que “A experiência da leitura é, no poema, uma conversão do olhar que tem a capacidade de ensinar a ver as coisas de outra maneira” (LARROSA, 2004, p. 106).

Essas considerações nos permitem pensar que, a respeito da leitura do outro que permanece em silêncio, apenas podemos guardar imagens, pois ela é singular e impenetrável. Pode-se compartilhar de suas impressões, comentar as marcas que um texto imprime ou como ele repercute ou ressoa em nós, mas essas percepções se inscrevem no campo do comentário, e não da leitura comunitária, pertencem ao terreno solitário da experiência individual. Sua riqueza reside no para dentro e para fora, sua transformação está visível nos efeitos que provoca, na expressão de um rosto ou na escrita que este produz a partir da leitura realizada, e ainda com Larrosa, (2004, p. 106) podemos afirmar que “a experiência da leitura converte o olhar ordinário sobre o mundo num olhar poético”. Nesse sentido, ensinar a ler é ensinar a escrever também, tomando essa escrita como manifestação de uma experiência, daquilo que marcou, sulcou no sujeito a partir do contato íntimo com o texto.

Sobre a segunda, leitura-*lectio*, valemo-nos de um texto/pérola de Sartre (1984), do *Livro dos Simulacros*, tradução de *Les Mots*. O autor descreve a transformação de sua mãe ao tornar-se leitora, isto é, ao dar voz ao livro que lia. Fica evidente o processo de entrega e a transformação que ocorre nos sujeitos

da leitura: a criança que ouve extasiada, amedrontada, e o adulto que fala, ambos transformados pela experiência da leitura compartilhada.

Anne-Marie assentou-me diante dela, sobre a cadeirinha; inclinou-se, abaixou as pálpebras, adormeceu. Desse rosto de estátua saiu uma voz de gesso. Me desesperei: quem estava contando o que a quem? Minha mãe não estava mais ali; nem um sorriso, nenhum signo de convivência; eu tinha sido exilado. E, além disso, eu não reconhecia mais a sua língua. De onde lhe vinha essa segurança? Ao fim de um instante, eu tinha compreendido: era o livro que falava. Dele, vinham frases que me atemorizavam; eram verdadeiras centopéias, elas fervilhavam de sílabas e letras, estiravam seus ditongos, faziam vibrar as consoantes duplas; cantantes, nasais, cortadas por pausas e suspiros, ricas em palavras estranhas, encantavam-se consigo mesmas e com seus meandros sem se preocupar comigo; desapareciam, às vezes, sem que eu conseguisse lhes entender o sentido; outras vezes, eu já havia compreendido e elas continuavam a rolar nobremente em direção ao seu fim, sem me dispensar de uma só vírgula. Certamente, esse discurso não era destinado a mim. Quanto à história, tinha-se endominga-

do: o lenhador, a lenhadora e seus filhos, a fada, todas essas pequenas pessoas, nossas semelhantes, tinham se tornado majestosas; falava-se de seus farrapos com magnificência, as palavras imprimiam suas cores nas coisas, transformavam as ações em ritos e os eventos em cerimônias. Alguém começou a fazer perguntas; era o editor de meu avô, especializado na publicação de obras escolares e que não perdia uma ocasião de exercitar a jovem inteligência dos leitores. Parecia-me que me interrogava uma criança: no lugar do lenhador, o que teria ela feito? Qual das duas irmãs ela preferia? Por quê? Ela aprovava o castigo de Babette? Mas essa criança não era inteiramente eu e eu tinha medo de responder. E, contudo, respondi; minha fraca voz desapareceu e eu me senti como se fosse outro. Anne-Marie também era outra, com seu ar de cega extra-lúcida; parecia-me que eu era o filho de todas as mães, que ela era a mãe de todas as crianças. Quando ela acabou de ler, retomei vivamente o livro e levei-o embora sob o braço sem dizer obrigado. (SARTRE, 1984, p. 34).

Esse temor que toma conta do ouvinte emana do texto, contagia-o e resulta numa releitura singular, a partir da apropriação do texto por esse sujeito. É o tipo de leitura que rompe com as

estruturas – para Barthes (1996), *texto de fruição* –, que evidencia a estranheza da natureza escrita. A ideia aqui presente tem a conotação de ruptura, de diferença, de exílio. Leitor e ouvinte experimentam a solidão absoluta, perpassada pelas páginas do livro. A narração agencia esse isolamento, transformando-os em estranhos.

### **A curiosidade pela existência e o pensamento mitológico**

As leituras de roda se constituem como outro espaço de leitura, na medida em que diferem da *lectio* por proporcionar a interação participativa dos membros da roda. E também porque vêm ao encontro do desejo dos alunos quando estes começam a indagar-se a respeito das questões mais amplas e existenciais sobre a vida e a morte, e podem socializar e construir respostas provisórias a perguntas como: Quem sou? Como vim parar aqui? Como esse mundo se formou? Onde tudo começou? Como? Quando? O que há para além do que vemos?

No livro de ficção *Ei, tem alguém aí?*, Jostein Gaarder (1997) faz uso da narração para compor uma carta em que um personagem adulto escreve para seu sobrinho de oito anos, por ocasião do nascimento de seu irmão. O tio relata sua vivência e suas indagações a respeito do Universo, na noite em que fica só em casa porque seus pais estão a caminho da maternidade. Enquanto uma tia não chega para fazer-lhe companhia,

ele “encontra” um amigo extraterrestre, *Mika*, e estabelece com ele um diálogo a respeito da vida e da espécie humana. Nesta narração, está presente um tom filosófico que instiga o raciocínio, o pensamento e a curiosidade.

Essa história foi lida para um grupo de alunos de 5º ano, do ensino formal, e proporcionou o exercício de refletir a respeito do tema “Origem do universo e da vida”. Isso é possível de acontecer no período dos sete aos doze anos, porque é característica desse período, segundo a Psicologia, a ampliação da consciência com a ajuda da inteligência, da intuição e da imaginação, o que permite a elaboração das ideias, ou seja, permite pensar em abstrato.

O livro foi “degustado” vagarosamente, prazerosamente, durante os encontros, em rodas de leituras que aconteceram no início do dia, por um bimestre. Surgiram, a partir dos conteúdos proporcionados pela narração, muitas discussões e propostas de produção de desenhos, textos, novas leituras, novas conversas e reflexões do grupo a respeito do Universo, da origem da vida e de suas transformações. O livro também proporcionou momentos de autoconhecimento e revelou inquietações, dúvidas, emoções próprias desse período em que se voltam para o eu e para o mundo.

Nos momentos de leitura que envolvem o/a professor/a-leitor/a e alunos/ouvintes, encontram-se todos juntos e isolados pela narrativa, como acontece em uma sala de cinema, ou tal



qual Sartre (1984) diz em suas *Imagens da Leitura*, se realmente vivenciamos uma leitura compartilhada.

A prática e a experiência pedagógica revelam que as trocas de impressões, de pensamentos, de imagens, ou seja, das projeções e do que elas suscitam se dão após a leitura, nos debates que surgem. Tão importante quanto ler para os alunos é dar voz a eles após a escuta da narração. É nesse tempo e momento, que eles colocam a compreensão subjetiva e que acontece o conseqüente compartilhamento de experiências.

Por volta dos dez anos, é que os sujeitos passam a perceber o mundo ao redor de uma forma mais ampla, num processo em que o egocentrismo está sendo superado, dando espaço à vontade de saber. Começam a surgir questões que levam a elaborar conceitos sobre a realidade em que estão inseridos. A curiosidade e o pensamento mitológico estão mais próximos do pensamento dessa idade do que as explicações científicas. Uma das indagações recorrentes é: “Como os diferentes povos explicam a realidade, antes de terem acesso ao conhecimento científico?”.

Para dar continuidade à reflexão sobre este tema, seguiu-se a leitura de mitos de Criação oriundos de alguns povos, entrelaçando descobertas e percebendo essa forma particular de explicar fenômenos, por meio da linguagem, da história imaginada e contada.

Os alunos perceberam e anunciaram que cada povo explica de um modo diferente os surgimentos, os começos/

origens/fundações, e que as diferenças marcavam, justamente, os modos de vida, os locais onde se encontravam e como se relacionavam com a natureza. Por exemplo, os siberianos explicavam a origem pelo gelo, os australianos atribuíam à terra os poderes dos deuses, os oceanos primordiais explicavam aos japoneses a formação das ilhas.

Os alunos, ao trocarem impressões e percepções, começam a estabelecer relações, como: “Parece um quebra-cabeça, tem deuses da mitologia nórdica que aparecem nas histórias chinesas”; ou: “Os mitos sempre falam dos contrários: o bem e o mal, o quente e o frio, o yin e o yang...”; ainda: “Para os nórdicos a árvore da vida, Yggdrasil, é dividida em três partes: as raízes como a morada das forças do mal, representadas pelos titãs; a copa como morada das forças do bem, representadas pelos deuses; e o tronco como morada dos homens”.

Esta abordagem evidencia ideologias arcaicas, multisseculares, que trabalham com entidades como o Mal, o Bem, o Homem. Ao oferecer essas leituras, proporcionam-se aos alunos a explicação mítica e a explicação científica a respeito das origens (conteúdo formal presente em livros de Ciências para o Ensino Fundamental).

Complementarmente e para “alimentar” o pensamento e as discussões proporcionadas pelas leituras e escutas, os alunos são convidados a observar o céu, fazendo registros daquilo que veem, navegando pelas estrelas como o homem antigo fazia.

Em seguida, encaminha-se a pesquisa científica sobre o Universo, oferecendo-se aos alunos leituras e trabalhos de grupo para reunir dados, organizar descobertas, apropriando-se do conhecimento a partir de diferentes fontes, como: revistas informativas, Internet, jornais, enciclopédias, registros antigos, hemerotecas, material oferecido pelos pais, enfim, quanto maior for a exploração de material, mais eficiente se dá processo de trocas.

Na área da Matemática, pode-se desenvolver a ampliação das quantidades aliada ao conhecimento de grandes distâncias interplanetárias e o sistema de medidas para o entendimento das dimensões gigantescas.

Em História, podem ser feitas linhas do tempo desde a origem do Universo datada cientificamente cruzando com outros começos, como da vida invisível e das diferentes espécies até a espécie humana e de outras descobertas etc.

Na área da Linguagem, podem ser encaminhadas produções escritas e registros imagéticos dos mitos, da percepção do espaço. A narrativa escrita é uma forma de subjetivação, portanto, de reflexividade e de constituição do eu.

Uma estratégia aliada é usar mapas para localizar regiões, estudando as configurações geográficas da Terra e as características dos lugares e dos povos. A imagem dos mapas com seus recortes e delimitação se aproxima da de mosaico ou de quebra-cabeças, ou seja, os mapas parecem representar recortes de regiões

ou pedaços alinhavados em que os encaixes se tornam evidentes, lembrando, ainda uma colcha de retalhos.

A ideia da colcha de retalhos se traduz praticamente ao montar, costurar, tecer os textos produzidos pelos alunos junto com os desenhos e histórias de todos, juntos. Juntam-se todos os mitos num grande texto imagético. O resultado se traduz em uma nova composição: uma colcha de retalhos em tecido que se revela como uma dentre as possíveis metáforas que simbolizam o processo da produção e da organização textual.

A tessitura, o ato de tecer, representa todo o processo de estruturação dos aspectos formais da linguagem escrita: desenvolvimento de ideias, coerência, coesão, argumentação, ampliação de repertório e vocabulário, gramática e ortografia. O tecido, o produto da tecelagem, encarregado de significar as “dobras” do pano do processo de construção: a oralidade desenvolvida em debates, a leitura e a escuta de leitura. A enunciação e o enunciado.

Barthes (1996) amplia esta reflexão:

[...] Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo;

perdido neste tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia [...]. (p. 82-83).

É relevante estabelecer a diferença entre o tecer e o costurar. Nessa metáfora, está presente a ideia de juntar, reunir fragmentos, compor um todo através de partes. Neste trabalho, a colcha se revela mais uma costura que uma tecelagem, pois nenhum de seus “pedaços” perdeu a unidade; porém, ao serem reunidos com linha e agulha, formou-se um todo que adquiriu outra composição, outro significado.

### **Considerações**

Para defender a narração e a escuta de leitura como práticas constituintes de sujeitos, enfatizando suas potencialidades leitoras e a função ouvinte, partimos de narrativas fundadoras – os mitos de criação – e caminhamos até as histórias ficcionais, entendendo serem estas disparadoras de focos para investigação, estudo e pesquisa, como quaisquer outras fontes narrativas. Essa prática revelou-se transformadora da relação ensino/aprendizagem que se dá na escola, proporcionando o início da formação de aprendizes em leitura, escuta e escrita, ampliando estas categorias: leitores/escritores com escutas mais aguçados para realizar leituras/escrituras de mundo.

Percebe-se que a metáfora do círculo, usada para compreender o proces-

so, revela toda uma temática posterior: todo e parte, totalidade, mito e ciência, ficção e realidade como princípios explicativos e interpretativos do que está a nossa volta e em nós. Esses aspectos revelam que a metáfora abarca o todo, confirmando a polifonia, o concerto de vozes, que estruturam o processo dialógico, próprios do estatuto da oralidade.

A respeito do tema da origem, podemos observar dois aspectos. De seu sentido temporal, emerge a vontade ilusória de se obter a certeza do começo absoluto. Ainda hoje, a Ciência trabalha sob essa perspectiva, buscando fontes que comprovem o início de tudo. Outro aspecto desse mesmo tema é a busca de explicação para aquilo que faz com que haja o ser, conforme nos propõe Heráclito.

A narração, seja ela dos feitos heróicos ou de fatos históricos, mitológicos, lendários, ficcionais, tem raízes na ideia de um enigma que se multiplica. Benjamin (1985) diferencia, na narração, a figura do narrador – aquele que narra a história profana –, e a do cronista, narrador da história sagrada.

Se as leituras nos transportam a outros lugares e tempos, estimulando o exercício de descobrir outros povos, costumes, a escuta aguçada torna-se mecanismo de subjetivação. Nesse sentido, a escrita é o instrumento em que o eu interior se exterioriza alimentando o que é ser sujeito, descobrir a si próprio e perceber-se ainda, como participante de um grupo que tem e faz a sua história porque mantém reavivadas as suas memórias.

Podemos afirmar, com o Borges da epígrafe deste texto, que os livros são essas *superfícies polidas que figuram e prometem o infinito*. Pois os livros, simulacros de palavras, contêm a totalidade: tudo está escrito. A palavra, representação humana, é ilimitada e periódica. Borges (2007) afirma: “[...] ninguém pode articular uma sílaba que não esteja cheia de ternuras e de temores”. O universo humano poderá se extinguir, mas a biblioteca, universo divino, existirá *ab aeterno*...

## Referências

- BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BORGES, J. L. A Biblioteca de Babel. In: \_\_\_\_\_. *Ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 69-79, 2007.
- ESTÈS, C. P. *Mulheres que correm com os lobos* - Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- GAARDER, J. *Ei, tem alguém aí?* São Paulo: Cia das Letrinhas, 1997.
- HOMERO. *Odisseia*. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1997.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana* – danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo V. Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ROLNIK, Suely. Geopolítica da cafetinagem. In: SCHÜLER, Fernando; AXT, Gunter (Org.). *Brasil contemporâneo*. Crônicas de um país incógnito. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Geopolitica.pdf>>. Acesso em: maio 2015.
- ROMAGUERA, A. R. T. *Oralidade, leitura e escrita: uma experiência a partir do trabalho por projetos*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação.) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Faculdade de Educação. Campinas, SP.
- SARTRE, J. P. *As palavras*. Tradução de J. Guinsburg. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 30-36.

**Recebido em março de 2015**

**Aprovado para publicação em maio de 2015**

# **A complexidade da docência nos anos iniciais do ensino fundamental: a percepção dos acadêmicos de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado**

## ***The complexity of teaching in the early years of elementary education: the perceptions of academic of Physical Education in situation of Supervised***

Hugo Norberto Krug\*

Victor Julierme Santos da Conceição\*\*

Rodrigo de Rosso Krug\*\*\*

Cassiano Telles\*\*\*\*

\* Doutor em Educação (UNICAMP/UFSM); Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFSM); Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Mestrado, do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação (UFSM); Pesquisador Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (UFSM). E-mail: hnkrug@bol.com.br

\*\* Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS); Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense; Pesquisador Associado do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (UFSM). E-mail: vistorjulierme@yahoo.com.br

\*\*\* Doutorando em Ciências Médicas (UFSC); Pesquisador Associado do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (UFSM). E-mail: rodkrug@bol.com.br

\*\*\*\* Mestrando em Educação Física (UFSM); Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (UFSM). E-mail: telleshs@yahoo.com.br

### **Resumo**

Esta investigação objetivou analisar a complexidade da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental na percepção de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em situação de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), enfatizando o seu papel de professor, os seus sentimentos e os seus desafios. A metodologia caracterizou-se pelo enfoque fenomenológico sob a forma de estudo

de caso com abordagem qualitativa. O instrumento utilizado para a coleta de informações foi um questionário com perguntas abertas. A interpretação das informações foi à análise de conteúdo. Os participantes foram quinze acadêmicos do 7º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM, matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Constatou-se uma realidade educacional complexa e desafiadora para a atuação do acadêmico de Educação Física em situação de ECS nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, decorrente disso, uma variedade de sentimentos, tanto positivos quanto negativos, nos futuros docentes.

### **Palavras-chave**

Educação Física. Formação de professores. Formação inicial. Estágio Curricular Supervisionado. Docência nos anos iniciais.

### **Abstract**

This research aimed to analyze the complexity of teaching in the First Years of Elementary Education in the perception of academics the degree in Physical Education of Center Physical Education and Sports (CEFD) of Federal University of Santa Maria (UFSM) in Situation of Supervised, emphasizing their role of teacher, the their feelings and the their challenges. The methodology characterized by the phenomenological approach in the form of a case study with qualitative approach. The instrument utilized for data collection was a questionnaire with open questions. The interpretation of information was the content analysis. The participants were fifteen (15) academics from the 7th semester of the Degree in Physical Education of CEFD/UFSM, enrolled in the discipline of Supervised III (Series/First Years of Elementary Education). It has been found a complex and challenging educational reality for the performance of academics of physical education in situations of Supervised in the first years of elementary education and, as a result, a variety of feelings, both positive and negative, in the future teachers.

### **Key words**

Physical Education. Formation of teacher. Initial formation. Supervised. Teaching in the first years.

## **Introduzindo a temática da investigação**

Segundo Marques e Krug (2010), o meio educacional, bem como o contexto da formação de professores e as diversas peculiaridades que compõem os cursos de Licenciatura nos permitem e nos instigam a desenvolver diversos estudos e pesquisas a fim de contribuir com a nossa própria formação, bem como fomentar questionamentos e trocas com

os demais profissionais da educação e, em especial, da Educação Física.

Assim, no amplo cenário de possibilidades de investigações no âmbito da formação de professores, aparece o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como um importante componente curricular de indispensável relevância para a formação profissional dos licenciandos (KRUG, 2010), pois, conforme Marcelo Garcia (1999), o estágio representa uma oportunidade privilegiada para aprender

a ensinar a medida em se integram as diferentes dimensões que envolvem a atuação docente, ou seja, o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático do conteúdo. Já Pimenta e Lima (2004) destacam que o estágio possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas à profissão docente.

Dessa forma, considerando esse amplo cenário da formação de professores e da disciplina de ECS, focamos o interesse investigativo na formação de professores de Educação Física e, particularmente, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mais precisamente no ECS do curso de Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), pois concordamos com Ivo e Krug (2008), no sentido de que estudar o que acontece e quem envolve esta disciplina é tarefa daqueles que se preocupam com uma formação de qualidade para os futuros docentes.

Convém salientar que a atual matriz curricular (CEFD, 2005) do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM proporciona o Estágio Curricular Supervisionado I, II e III nos 5º, 6º e 7º semestres desse curso, realizados respectivamente no Ensino Médio, nas Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental e nas Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 120 horas destinada a cada estágio, somando-se a essas 360 horas, mais 45 horas de Seminário em Estágio Curricular

Supervisionado, no 8º semestre do curso, totalizando então 405 horas.

Diante desse cenário em particular do CEFD/UFSM e considerando que o ofício da docência, mesmo o pré-profissional (ECS), é complexo e que muitas exigências são feitas ao professor e aos cursos de formação, foi que surgiu a questão problemática norteadora desta investigação, ou seja, 'a docência em Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possui complexidade relativamente ao papel do professor, aos sentimentos e aos desafios enfrentados na percepção de acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado'?

Assim, partimos do pressuposto destacado por Pimenta e Lima (2004) de que o ECS é um retrato vivo da prática docente e de que o professor-aluno (estagiário) tem muito a dizer, a ensinar, expressando sua realidade, a de seus colegas de profissão e de seus alunos, que no mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na universidade.

Nesse sentido, o objetivo geral desta investigação foi analisar a complexidade da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado, enfatizando o seu papel/função de professor, os seus sentimentos e os seus desafios.

Em decorrência desse objetivo geral, buscamos atingir os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar o papel/

função do professor na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de ECS; 2) Analisar os sentimentos do professor na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de ECS; e 3) Analisar os desafios do professor na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção de acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de ECS.

Justificamos a realização desta investigação pela tentativa de compreender a complexidade da docência pertinente à situação de ECS de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. Dessa forma, a expectativa foi de que a investigação trouxesse significativas contribuições para a compreensão do fenômeno ECS, e que favorecesse a concretização da melhoria da qualidade da formação inicial de professores de Educação Física. Nesse sentido, é necessário citar Luft (2000, p. 151) que diz que complexidade significa qualidade de complexo. Complexo é o que abrange muitas coisas ou grande número de partes de uma coisa, é algo complicado.

### **Os procedimentos metodológicos da investigação**

Considerando que os procedimentos metodológicos manifestam a

intencionalidade e os pressupostos teóricos dos pesquisadores, destacamos que estes se caracterizam pelo enfoque fenomenológico sob a forma de estudo de caso com abordagem qualitativa.

Nesse sentido, Triviños (1987, p. 125) diz que a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica “surge como forte reação contrária ao enfoque positivista nas ciências sociais”, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana. O autor explica que, na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, a preocupação fundamental é com a caracterização do fenômeno, com as formas como se apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição.

Para Fazenda (1989), a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos nem num trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos; é, sim, um trabalho descritivo de situações, pessoas ou acontecimentos em que todos os aspectos da realidade são considerados importantes.

Já, segundo Lüdke e André (1986, p. 18), o estudo de caso enfatiza “a interpretação em contexto”. Godoy (1995, p. 35) coloca que:

[...] o estudo de caso tem se tornado na estratégia preferida quando os pesquisadores procuram responder às questões “como” e “por que” certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados



e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de um contexto de vida real.

O instrumento utilizado para coletar as informações foi um questionário contendo perguntas abertas, a que responderam quinze (15) acadêmicos do 7º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS, matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental), no 2º semestre letivo de 2012. É importante destacar que se respondeu ao instrumento no último dia do referido estágio. A escolha dos participantes aconteceu de forma espontânea, em que a disponibilidade deles foi o fator determinante para serem considerados colaboradores da pesquisa. Molina Neto (2004) diz que esse tipo de participação influencia positivamente no volume e credibilidade das informações disponibilizadas pelos colaboradores. Quanto aos aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, destacamos que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e suas identidades foram preservadas, pois estes receberam uma numeração (1 a 15).

Acerca do questionário, Triviños (1987, p. 137) afirma que “sem dúvida alguma, o questionário [...], de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa”. Já Cervo e Bervian (1996) relatam que o questionário representa a forma mais usada para coletar dados, pois

possibilita buscar de forma mais objetiva o que realmente se deseja atingir. Os autores consideram ainda o questionário um meio de obter respostas por uma fórmula que o próprio informante preenche.

Pergunta aberta “destina-se a obter uma resposta livre” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 138).

Como procedimento de elaboração do instrumento, todas as questões foram construídas, a partir do problema de pesquisa, levando em consideração o objetivo geral da investigação.

As questões norteadoras que compuseram o questionário estavam relacionadas com os objetivos específicos desta investigação e foram as seguintes: 1) Na sua percepção, qual é o papel/função do professor de Educação Física, no seu caso estagiário, na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? 2) Na sua percepção, quais foram os sentimentos manifestados durante a docência (estágio) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? e, 3) Na sua percepção, quais foram os desafios (problemas/dificuldades) enfrentados durante a docência (estágio) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A interpretação das informações coletadas pelo questionário foi realizada através da análise de conteúdo, que é definida por Bardin (1977, p. 42) como:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Godoy (1995, p. 23) diz que a pesquisa que opta pela análise de conteúdo tem como meta “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”.

Para Bardin (1977), a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais: 1ª) A pré-análise – que trata do esquema de trabalho, envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; 2ª) A exploração do material – que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, a leitura de documentos, a caracterização, entre outros; e 3ª) O tratamento dos resultados – em que os dados são lapidados, tornando-se significativos, sendo que a interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente aprendido.

Desse modo, é procurado obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos das descrições do conteúdo das mensagens, pontos indicadores que propiciem uma conclusão de conhecimentos referentes às condições de

produção/recepção que estão inseridas nas mensagens. E assim, a interpretação permite enriquecer o conhecimento por meio da tentativa exploratória que aumenta a propensão da descoberta.

## **Os resultados e as discussões da investigação**

Os resultados e as discussões desta investigação foram explicitados e orientados pelos objetivos específicos.

## **O papel/função do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado**

Segundo Tardif (2002, p. 180), “[...] as faculdades de educação devem ter como missão demonstrar ao aluno a grande variedade de correntes de pensamentos que norteiam a educação atual para que possam reconhecer o pluralismo de saberes que fundam a cultura atual e por consequência a atividade educativa”.

Já Volpato et al. (2011, p. 229) colocam que,

[...] ao longo do processo de formação, os acadêmicos, embora tenham tido os mesmos professores, acabam construindo a sua forma de interpretar e representar a função do professor no contexto atual. O contato com as diferentes correntes de pensamentos sobre o

processo de ensinar e aprender acaba dando condições de os acadêmicos atribuírem um sentido particular, próprio e, ao mesmo tempo, complementar e abrangente a respeito da função do professor.

Assim, as análises das informações coletadas com os acadêmicos estudados demonstraram o quanto é diversificado, abrangente e complementar o entendimento deles a respeito do papel/função do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As muitas expressões utilizadas para descrever o papel/função do professor foram interpretadas constituindo-se três categorias denominadas a seguir: a) Contribuir na formação integral do aluno; b) Ensinar e aprender; e c) Transmitir conhecimentos.

Dessa forma, o principal papel/função do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção dos acadêmicos estudados (5, 6, 7, 8, 9, 10, 13 e 15) foi 'contribuir na formação integral do aluno'. As falas foram: *o nosso papel é realizar um trabalho consistente que auxilie na formação integral dos alunos [...]* (Acadêmico 5); *o papel do professor/estagiário de Educação Física nos Anos Iniciais é proporcionar atividades que assegurem uma formação integral dos alunos, isto é, em todas as dimensões, motora, cognitiva, social, afetiva etc.* (Acadêmico 6); *possibilitar o acesso ao conhecimento específico da disciplina buscando a formação integral do aluno, isto é, o desenvolvimento motor, físico, social, cognitivo etc., em um ambiente*

*lúdico que contribua para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos* (Acadêmico 7); *o papel do professor/estagiário é contribuir na formação integral do aluno via conhecimento específico da disciplina* (Acadêmico 8); *[...] é proporcionar ao aluno, através do movimento, uma formação integral [...]* (Acadêmico 9); *o papel do professor/estagiário é de dar base para o aluno ter uma formação integral [...]* (Acadêmico 10); *a função do professor/estagiário é fazer com que os alunos tenham uma formação integral [...]* (Acadêmico 13); e, *o professor tem como função não só o desenvolvimento motor do aluno, mas deve considerar que a ação corporal deva facilitar a formação integral dos alunos* (Acadêmico 15).

Esse papel/função pode ser fundamentado por Contreira *et al.* (2009) que destacam que assumir responsabilidades na formação do aluno é uma das implicações da decisão de ser professor de Educação Física para a vida pessoal e profissional na percepção dos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFSM. Conceição e Krug (2008) chamam à atenção de que ser professor não é apenas ensinar conteúdos, mas sim ser coadjuvante na formação do cidadão.

Já Lima (2012) diz que a formação integral consiste em formar o aluno como sujeito crítico e questionador, discutir as questões sociais e a formação da cidadania, propiciar-lhe compreender a sociedade atual e atuar em sua transformação.

A educação integral representa uma meta na legislação educacional. Na

LDB/96, a educação (art. 2º) tem como objetivo o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Na educação básica (art. 22), o foco é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores (LIMA, 2012).

Outro papel/função do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção dos acadêmicos estudados (3; 4; 11 e 12) foi ‘ensinar e aprender’. As falas foram: *a função do professor de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é ensinar aos alunos as inúmeras possibilidades da cultura corporal de movimento [...], bem como aprender com estes alunos novas possibilidades desta mesma cultura [...]* (Acadêmico 3); *[...] é ensinar a cultura corporal de movimento ao aluno, buscando ampliar, isto é, aprender com os alunos a cultura deles [...]* (Acadêmico 4); *o papel é o de ensinar aos alunos o conhecimento da disciplina e aprender com eles novas possibilidades deste conhecimento [...]* (Acadêmico 11); e, *[...] é ensinar os conteúdos da cultura corporal e aprender com os novos significados desta mesma cultura* (Acadêmico 12).

A respeito dessas falas, citamos Tardif e Lessard (2005) que dizem que o professor precisa fazer malabarismos com uma multidão de papéis, e que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e aprender.

Já Marcelo Garcia (1999) coloca que é importante reconhecer que os professores são sujeitos que não somente ensinam, mas que também aprendem. Destaca ainda que essa forma de pensar requer que as investigações sobre o desenvolvimento profissional docente continuem a compreender como os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam as aprendizagens dos professores.

“Transmitir conhecimentos” foi mais outro papel/função do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção dos acadêmicos estudados (1, 2 e 14). Eles ainda apontam a importância do conhecimento científico específico da Educação Física em substituição ao conhecimento de senso comum. As falas foram as seguintes: *[...] o professor tem o papel de possibilitar o acesso às crianças dos conhecimentos pertinentes à área de conhecimento [...]* (Acadêmico 1); *[...] o papel do professor/estagiário é transmitir os conhecimentos da disciplina aos alunos [...]* (Acadêmico 2); e, *[...] acredito que o nosso papel como estagiário/professor seja transmitir os conhecimentos da Educação Física aos alunos [...]* (Acadêmico 14).

Gauthier *et al.* (1998) dizem que durante muito tempo pensou-se, e muitos, sem dúvida, ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos. Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo

de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas, sobretudo, negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários.

De acordo com Tardif (2002, p. 31), o educador “é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Entretanto esse autor alerta que a função do professor não se reduz à transmissão de saberes constituídos, além disso ele está envolvido com saberes curriculares, disciplinares, experienciais e de sua formação profissional.

Já Freire (1996) afirma que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas possibilidades para a sua própria produção ou construção.

Após relatarmos e analisarmos os papéis/funções do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção dos acadêmicos estudados, constatamos que são diversos, ocasionando assim, dificuldades aos estagiários na compreensão e execução da atividade docente.

De acordo com Ilha, Maschio e Krug (2008), os papéis/funções exercidos pelo professor, ou futuros professores em situação de ECS, trazem em si concepções, objetivos, visão de homem, de sociedade e de mundo próprias, que podem ser conscientes ou inconscientes. Já Darido e Neto (2005, p. 1) reforçam esse entendimento anterior ao pontuarem

que, “quando se conhecem os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade de ensino, é possível melhorar a coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente realizamos”.

Nesse sentido, é muito importante que o professor tenha claro para si e para os outros (alunos) o papel/função a ser desempenhado na atividade docente.

### **Os sentimentos do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado**

Segundo Silva e Krug (2007), o ofício da docência, mesmo o pré-profissional (estágio), é fonte de emoções, sentimentos e que esses sentimentos assumem uma importância ímpar, pois estudá-los permite o conhecimento dos aspectos peculiares à escola e aos docentes (ou futuros docentes) que podem interferir direta ou indiretamente no ensino.

Para Lima (2012), a profissão professor tem em si algo ambíguo, pois mescla diariamente sentimentos muito diversos. Em um mesmo dia, em uma mesma turma, com um mesmo aluno, o professor vivencia o sentimento de alegria com seu desenvolvimento em uma atividade, mas, de repente, entristece-se com uma atitude dele ou mesmo se revolta com as condições de vida desse aluno.

Já Krug et al. (2012) destacam que os sentimentos expressos por acadêmicos de Educação Física em situação de

estágio oscilam entre sentimentos positivos e negativos para com a docência.

Assim, as análises das informações coletadas com os acadêmicos estudados foram interpretadas constituindo-se em duas categorias denominadas a seguir: a) Sentimentos positivos para com a docência; e b) Sentimentos negativos para com a docência. Ressaltamos que essas categorias foram fundamentadas em Krug et al. (2012), que classificam os sentimentos expressos pelos professores em positivos e negativos. São positivos aqueles que se originam do sucesso pedagógico, e negativos, aqueles que se originam do insucesso pedagógico.

Dessa forma, identificamos um rol de doze (12) sentimentos expressos pelos acadêmicos, classificados como positivos: alegria, satisfação, prazer, gratificação, felicidade, confiança, motivação, dever cumprido, entusiasmo, segurança, orgulho e euforia. Já em relação aos sentimentos negativos, identificamos um rol de treze (13): frustração, insegurança, medo, desânimo, tristeza, indignação, impaciência, impotência, incapacidade, chateação, irritação, raiva e desconforto. É importante esclarecer que todos os acadêmicos estudados expressaram sentimentos positivos e negativos relativos à sua docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E esse fato é concordante com o que afirmam Krug et al. (2012) de que os sentimentos expressos por acadêmicos em situação de estágio oscilam entre sentimentos positivos e negativos para com a docência.

Quanto aos sentimentos positivos, constatamos que a ‘alegria’ foi o mais citado pelos acadêmicos estudados (2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12 e 15). De acordo com Luft (2000, p. 23), alegria significa “um contentamento, uma satisfação”.

Quanto aos sentimentos negativos, constatamos que a ‘frustração’ foi o mais citado pelos acadêmicos estudados (1, 6, 7, 13 e 14). Para Luft (2000, p. 308), frustração significa “desiludir-se, decepcionar-se”. Já Mattos (1994) destaca que as frustrações são causas importantes no declínio da motivação, ocasionando consequências negativas para o desempenho da função do professor, ou nesse caso do futuro professor.

Após relatarmos e analisarmos os sentimentos expressos pelos acadêmicos estudados, constatamos a existência de certo antagonismo de sentimentos, entre sentimentos classificados como positivos e sentimentos classificados como negativos. Esse fato vai ao encontro do destacado por Barreto (2007), que diz que, se levarmos em conta que o prazer ou o desprazer podem transpassar cada aula que é ministrada, isso nos leva a concordar que, nesses encontros (aulas), haverá lugar para a emoção, troca de calor humano e empatia. Salienta que o ofício docente está mesclado dos antagonismos inerentes à condição humana: prazer, dor, alegria e tristeza; antagonismos que convivem juntos, dialogam no ato de ensinar e na arte de conviver. É presença constante na vida do professor (ou futuro professor).

Também podemos constatar que os sentimentos positivos expressos pelos acadêmicos estudados foram em menor quantidade que os sentimentos negativos. Assim, essa constatação parece encontrar sustentação em Gatti (2000, p. 62) que diz: “as fontes de satisfação são mais reduzidas e delimitadas – mais facilmente nomeáveis –, enquanto as fontes de frustração têm um espectro mais amplo, com atuação mais difusa, porém mais forte pela somatória delas”.

### **Os desafios do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM em situação de Estágio Curricular Supervisionado**

De acordo com Lima (2012), ao mesmo tempo em que se torna o centro dos discursos das reformas educativas e é considerado fundamental no processo educativo, o sujeito ator e autor imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino, também enfrenta, no exercício da docência, vários desafios que dificultam e lhe impedem atingir sucesso em sua atuação.

Ainda Lima (2012) destaca que os professores convivem com inúmeros desafios no cotidiano de sua profissão e que estes podem ser identificados.

Assim, procuramos identificar e analisar, através das informações coletadas, alguns dos desafios que fazem parte da prática cotidiana da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na

percepção dos acadêmicos estudados. Estes se utilizaram de várias expressões para descrever os muitos desafios do cotidiano das aulas então interpretadas constituindo-se quatro categorias denominadas a seguir: a) A indisciplina dos alunos; b) A falta de condições de trabalho; c) A dificuldade de relacionar teoria e prática; e, d) Lidar com as diferenças, problemas e achar soluções.

Dessa forma, a questão da ‘indisciplina dos alunos’ foi o principal desafio que se posta diante da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção dos acadêmicos estudados (2, 5, 6, 7, 9, 13 e 14). As falas foram: *os desafios foram muitos, mas o principal é a indisciplina [...] (Acadêmico 2); a maior dificuldade e/ou desafio encontrado foi a indisciplina por parte de alguns alunos [...] (Acadêmico 5); [...] a indisciplina dos alunos [...] (Acadêmico 6); [...] foram vários desafios, mas a indisciplina dos alunos foi o principal [...] (Acadêmico 7); o meu maior problema foram os alunos indisciplinados (Acadêmico 9); o maior problema foram os alunos que por algum motivo acabaram por tumultuar as aulas com indisciplinas de todas as formas [...] (Acadêmico 13); e, [...] a turma era muito indisciplinada [...] (Acadêmico 14).*

Sobre esse desafio, citamos Aquino (1996), que destaca que, há muito tempo, os distúrbios disciplinares dos alunos deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras, para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais. Também, está claro

que a maioria dos educadores não sabe como interpretar e administrar o ato indisciplinado. Para Jesus (1999), a indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes perturbadoras, inviabilizando o trabalho que o professor deseja desenvolver. Já Krug (2011) constatou que a indisciplina dos alunos é o principal problema/dificuldade (desafio) na prática pedagógica dos acadêmicos em situação de ECS na Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM.

A 'falta de condições de trabalho' expressa pela falta de materiais e espaços físicos para desenvolver as aulas de Educação Física foi outro desafio muito citado pelos acadêmicos estudados (4, 9, 10 e 15). As falas foram: [...] *o grande desafio foi superar as dificuldades materiais que prejudicaram o andamento das aulas* (Acadêmico 4); [...] *não ter local e materiais para dar aula é um desafio muito grande* [...] (Acadêmico 9); *o maior problema foi a falta de materiais para a prática* (Acadêmico 10); e, *tive que me virar com o espaço físico que tinha para as aulas, pois, por mais estrutura que tivesse, eram muitos alunos para uma sala não muito grande, o pátio estava sempre muito úmido e frio. Por este fato, afirmo que tive isso como principal desafio* (Acadêmico 15).

A respeito desse desafio, nos reportamos a Farias; Shigunov e Nascimento (2001) que destacam que vários estudos realizados em escolas indicam que existe uma falta de materiais e de locais, principalmente nas públicas, para o desenvolvimento das aulas de Educação Física.

Além disso, Krug (2004) enfatiza que a falta de materiais e espaços físicos disponíveis para a realização das atividades é um fator que interfere negativamente na prática pedagógica dos professores de Educação Física.

Santini e Molina Neto (2005) reforçam essa afirmação abordando que a falta de espaços físicos fechados para as aulas de Educação Física acarretam vários problemas a serem superados no trabalho docente. Os autores citam como desafios dessa carência, por exemplo, as situações climáticas desfavoráveis, em que tanto professores como alunos estão expostos ao frio, umidade ou calor excessivo; frequentemente, os espaços destinados às aulas não suportam o número de alunos acarretando desordem e atitudes agressivas por parte dos alunos e ainda, por se tratar de um ambiente aberto, as aulas estão sujeitas às avaliações impróprias de colegas, alunos, pais ou funcionários, influenciando dessa forma o bom desenvolvimento das atividades.

Outro desafio apontado pelos acadêmicos estudados (1, 8 e 12) foi a 'dificuldade de relacionar a teoria e a prática'. As falas foram: [...] *considero muito difícil colocar em prática o que estudamos nas disciplinas na universidade* [...] (Acadêmico 1); [...] *aprendi que a teoria na prática é outra* [...] (Acadêmico 8); e, [...] *tive muita dificuldade de usar os conhecimentos adquiridos no curso nas minhas aulas, acredito que a prática é bem diferente da teoria que nos ensinam* [...] (Acadêmico 12).



Relativamente a esse desafio, mencionamos Shigunov; Dornelles e Nascimento (2002) que destacam que o relacionamento entre teoria e prática constitui-se em um problema básico no campo educacional. Entretanto, Infante, Silva e Alarcão (1996) dizem que a ação prática do professor não é desligada de conhecimentos teóricos. Também Sousa (1992) afirma que não é possível uma ação pedagógica sem condução e explicações teóricas, sem pensamentos, sem ideias. Se não há direção, uma que possa servir como guia dessa ação, as respostas são dadas pela influência do ambiente social, e esse ambiente social é influenciado pela ideologia dominante que é a ideologia da classe dominante.

Pimenta e Lima (2004) destacam que o estágio encontra-se como meio de superação da dicotomia entre teoria e prática. Ele é a aproximação da realidade com o embasamento teórico, como campo de pesquisa pedagógica e como um dos elementos iniciais de construção da identidade profissional docente. Salientam também que o estágio compreende um momento de articulação entre culturas diferentes, ainda que com bases epistemológicas comuns, entre a universidade, educação superior e as escolas de educação básica.

Tardif (2002) salienta que a prática do professor não é somente um espaço de aplicações de saberes teóricos, mas um espaço de produção de saberes específicos que surgem dessa prática. Com isso podemos ressaltar a importância de ver o ECS não como componente separado,

mas um espaço em que o acadêmico possa estar construindo também conhecimento, a partir do que está vivendo, relacionando essa vivência com a teoria, o que demonstra que, quanto mais cedo tiver contato com a realidade, mais o acadêmico pode estabelecer relações com a teoria que vê ao longo do curso, tendo assim um número maior de argumentos, mais consistência para discutir com o professor universitário, orientador ou supervisor do estágio. Já Ghedin, Almeida e Leite (2008) colocam que separar teoria e prática é o que constitui o maior desaminho da ação profissional do professor.

De acordo com Zeichner (1993), devemos superar a ideia de separação entre teoria e prática, em que as teorias somente existem nas universidades, e as práticas só se desenvolvem nas escolas, o que nos leva a uma extrema miopia que dificulta ou impede de enxergar que há conhecimento imerso nas práticas dos professores, os quais devem criticar as teorias ditas 'puras' e desenvolver suas próprias teorias práticas por meio do pensamento crítico reflexivo.

Segundo Pérez Gómez (1992), o fracasso mais significativo e generalizado dos programas de formação de professores baseados no modelo técnico reside no abismo que separa teoria e prática. A prática, definida como a aplicação no contexto escolar das normas e técnicas derivadas do conhecimento científico, é considerada o cenário adequado à formação de professores e desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes profissionais.

‘Lidar com as diferenças, problemas e achar soluções’ foi mais um dos desafios da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção dos acadêmicos estudados (3 e 11). As falas foram: [...] *foi muito difícil lidar com os alunos, os problemas que eles criam e ainda precisar achar como resolvê-los [...]* (Acadêmico 3); e, [...] *o problema mais difícil é tratar com alunos tão diferentes em uma mesma turma [...] ainda mais difícil é achar caminhos para fazer isto [...]* (Acadêmico 11).

Perrenoud (1997) diz que ser professor hoje em dia significa, simultaneamente, saber exercer a profissão em condições muito adversas e também saber lidar com públicos muito heterogêneos.

Nesse aspecto, Schön (2000) enfatiza a necessidade da formação de professores estar fundamentada num processo crítico e reflexivo que aproxime os futuros professores da realidade de sua profissão e dê a eles as condições mínimas para saber lidar com as ‘zonas indeterminadas da prática’, pois a atuação no cotidiano escolar vai variar em cada contexto, e para isso o futuro professor deverá desenvolver sua capacidade para lidar com diferentes situações.

Pérez Gómez (1992) destaca que as zonas indeterminadas da prática são: a) complexidade – quando notamos que na aula vários acontecimentos são simultâneos; b) incerteza – quando notamos que não temos certeza de como serão os acontecimentos da aula, isto é, mesmo planejando, não temos absoluta certeza de que tudo o que previmos irá

acontecer; c) instabilidade – quando notamos que a qualquer momento os acontecimentos da aula poderão ser modificados; d) singularidade – quando notamos que os acontecimentos não se repetem, não são iguais, no máximo são semelhantes; e, d) conflito de valores – é relativo às situações de conflito entre os participantes da aula.

Ainda é importante salientar a afirmação de Pérez Gómez (1992) de que o êxito do professor depende da sua capacidade para manejar a complexidade do ato pedagógico e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

Após relatarmos e analisarmos os desafios do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção dos acadêmicos estudados, constatamos a existência de diversos problemas/dificuldades que são obstáculos para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Assim, esses desafios interferem direta ou indiretamente na prática pedagógica do professor na escola.

A respeito desses desafios ainda podemos constatar que dois deles estão ligados a fatores externos à ação pedagógica dos professores/estagiários (indisciplina dos alunos e falta de condições de trabalho) e outros dois estão relacionados a fatores internos da própria ação pedagógica do professor/estagiário (dificuldade de relacionar a teoria e a prática e lidar com as diferenças, problemas e achar soluções). Esses achados estão em concordância com Volpato et al. (2011)

que afirmam que as dificuldades e os problemas (desafios) enfrentados pelo professor no mundo atual podem estar além da sala de aula, além do ambiente fechado onde se encontram frente a frente professores e alunos.

### **Conclusão: uma possível interpretação sobre a investigação**

Pela análise das informações obtidas constatamos que:

a) Quanto ao papel/função do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Foi possível identificar três categorias de entendimentos dos acadêmicos sobre o papel/função do professor de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 1) Contribuir na formação integral dos alunos; 2) Ensinar e aprender; e 3) Transmitir conhecimentos. Diante desse quadro, é importante salientar que, em uma instituição com múltiplas finalidades como é a escola, é de se afirmar que exista também uma multiplicidade de papéis/funções atribuídos aos professores, que precisam ser conhecidos e compreendidos para que se elaborem estratégias para a formação e a qualificação profissional.

Ainda podemos destacar que as três categorias de entendimento sobre o papel/função do professor de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, citadas pelos acadêmicos estudados, estão em concordância com o colocado por Lima (2012) de que, para ser professor, é essencial ter clareza que seu papel envolve o ensinar, o aprender

e o formar seres humanos, o que exige uma interação face a face e uma sólida qualificação profissional. Já Batista e Codo (1999) salientam que o papel/função do professor mais recentemente não é o de apenas informar ou transmitir o saber, mas também formar e educar.

Também é importante salientar que as três categorias de entendimento dos acadêmicos sobre o papel/função do professor de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não são excludentes entre si, isto é, as três podem ser integradas, ou seja, elas podem vir a se complementar já que o docente deve contribuir na formação integral do aluno, deve ensinar os alunos e aprender com o seu ensino, bem como transmitir nesse ensino o conhecimento sistematizado e acumulado pelas gerações passadas.

Entretanto não podemos perder de vista que o papel/função do professor acompanha a evolução dos tempos, portanto altera-se em função das mudanças do mundo, tal como outras ações culturais.

b) Quanto aos sentimentos do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Foi possível identificar vários (vinte e cinco) sentimentos expressos pelos acadêmicos estudados e que estes oscilaram entre sentimentos positivos (doze) e negativos (treze) para com a docência durante o ECS nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, podemos destacar a existência de certo antagonismo de sentimentos, entre sentimentos

positivos e negativos, expressos pelos acadêmicos estudados.

Ainda podemos destacar que o sentimento positivo mais citado foi a alegria, e o negativo, a frustração.

Dessa forma, esse quadro constatado está em concordância com o enfatizado por Lima (2012) de que a profissão professor é caracterizada pela ambiguidade de sentimentos, pois ele pode, em uma mesma aula, ter sentimentos de alegria, bem como de tristeza e que essa situação está relacionada com os acontecimentos da própria atuação docente.

c) Quanto aos desafios do professor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Foi possível identificar quatro categorias de entendimento dos acadêmicos estudados sobre os desafios do professor de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 1) Indisciplina dos alunos; 2) Falta de condições de trabalho; 3) Dificuldade de relacionar teoria e prática; e 4) Lidar com as diferenças, problemas e achar soluções. Diante desse quadro é importante salientar que sendo a escola uma instituição com múltiplas facetas, isto é, com uma realidade complexa, é de se esperar que a atuação

do professor também seja complexa, pois envolve, entre outras questões, uma variedade de desafios que precisam ser enfrentados para o desenvolvimento de processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, podemos inferir que um cotidiano educacional permeado de desafios provoca nos professores incertezas e insegurança que, sem dúvida, interferem em suas práticas pedagógicas, provocando um sentimento de inoperância frente aos seus alunos e sua tarefa profissional. Entretanto também podemos inferir que possa haver a revelação de um sentimento de luta e de resistência frente aos desafios do contexto profissional e a esperança e vontade de transformá-los em caminhos (aspectos positivos) para uma Educação Física mais valorizada e de melhor qualidade.

Para concluir, destacamos que constatamos uma realidade educacional complexa e desafiadora para a atuação do acadêmico de Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que, por isso, provoca uma variedade de sentimentos, tanto positivos quanto negativos, nos futuros docentes.

## Referências

AQUINO, J. R. G. Apresentação. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas técnicas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

BARRETO, M. da A. *Ofício, estresse e resiliência: desafio do professor universitário*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BARDIN, L. Tradução de Luis Antero Neto e Augusto Pinheiro. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, A. S.; CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, W. (Coord.). *Educação, carinho e trabalho* – burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTB/UnB, 1999.

Centro de Educação Física e Desportos - CEFD. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. *Projeto político-pedagógico*, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/cefd/index.php/graduacao/2-uncategorised/86-grade-licenciatura>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. *Metodologia científica*. São Paulo: Pretince Hall, 1996.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; KRUG, H. N. Influência das atividades acadêmicas na escolha pela área de atuação profissional em Educação Física: um estudo de caso sobre o currículo generalista dos cursos de Licenciatura. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, ano 13, n. 125, p. 1-6, out. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd125/atividades-academicas-na-escolha-pela-atuacao-profissional-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 25 out. 2008.

CONTREIRA, C. B.; FLORES, P. P.; KRÜGER, L. G.; KRUG, H. N. As implicações da decisão de ser professor de Educação Física para a vida pessoal e profissional: a compreensão dos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFSM. *Boletim Brasileiro de Educação Física*, Brasília, n. 77, p. 1-7, nov./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/biblioteca/2610/Implicacoes-da-decisao-de-ser-professor-de-Educacao-Fisica>>. Acesso em: 20 set. 2009.

DARIDO, S. C.; NETO, L. S. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. (Org.). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J. V. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). *A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física*. Londrina: O Autor, 2001.

FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GAUTHIER, C. et al. (Org.). *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

ILHA, F. R. da S.; MASCHIO, V.; KRUG, H. N. A compreensão dos acadêmicos da Licenciatura do CEFD/UFSM sobre as abordagens de ensino da Educação Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, ano 13, n. 127, p. 1-9, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/a-compreensao-dos-academicos-da-licenciatura-sobre-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2008.

INFANTE, M. J.; SILVA, M. S.; ALARCÃO, I. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

IVO, A. A.; KRUG, H. N. O Estágio Curricular Supervisionado e a formação do futuro professor de Educação Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, ano 13, n. 127, p. 1-18, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/a-formacao-do-futuro-professor-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 05 dez. 2008.

JESUS, S. N. de. *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Lisboa: ASA, 1999.

KRUG, H. N. *Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física*. 2004. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

\_\_\_\_\_. O planejamento, o desempenho e as contribuições deixadas aos escolares no Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a.15, n.148, p.1-8, sep., 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd148/contribuicoes-no-estagio-curricular-supervisionado.htm>>. Acesso em: 14 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Os problemas/dificuldades na prática pedagógica nos Estágios Curriculares I-II-III na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, ano 16, n. 158, p. 1-11, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd158/os-problemas-na-pratica-pedagogica-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2011.

KRUG, H. N.; ANTUNES, F. R.; MAZZOCATO, A. P. F.; CARAMÊS, A. de S.; CASSAROTTO, V. J. Os sentimentos expressos pelos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM durante a experiência docente no Estágio Curricular Supervisionado. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, ano 17, n. 172, p. 1-7, set. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd172/os-sentimentos-expressos-pelos-academicos.htm>>. Acesso: em 03 set. 2012.

LIMA, V. M. M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. *Revista Nuances: Estudos Sobre Educação*, ano XVIII, v. 22, n. 23, p. 151-169, maio/ago. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, C.P. *MiniDicionário Luft*. São Paulo: Ática/Scipione, 2000.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores – para uma mudança educacional*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, M. N.; KRUG, H. N. Os aspectos positivos e negativos sentidos pelos acadêmicos de Educação Física do CEFD/UFSM durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, ano 15, n. 147, p. 1-6, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd147/aspectos-positivos-do-estagio-curricular-supervisionado.htm>>. Acesso: 22 ago. 2010.

MATTOS, M. G. de. Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal: implicações em seu desempenho e na vida profissional, 1994. Tese (Doutorado em Administração Escolar) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). *A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Ph. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, n. 3, v. 19, p. 209-222, set. 2005.

SCHÖN, D.A. Tradução de Robert Cataldo Costa. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHIGUNOV, V.; DORNELLES, C. I. R.; NASCIMENTO, J. V. do. O ensino da Educação Física: a relação teoria e prática. In: SHIGUNOV NETO, A.; SHIGUNOV, V. (Org.). *Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SILVA, M. S. da; KRUG, H. N. Os sentimentos satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, ano 12, n. 115, p. 1-8, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd115/satisfacao-e-insatisfacao-dos-professores-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 08 dez. 2007.

SOUSA, I. S. de. Elementos críticos para elaboração de uma teoria pedagógica da Educação Física Escolar: um estudo nas escolas públicas do município de Aracajú (SE), 1992. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. Tradução de João Batista Kreuch. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLPATO, G.; BAUMER, E. R.; AZEREDO, J. L. de; DOMINGUINI, L. Desafios da profissão e problemas na formação de professores na percepção de acadêmicos de Artes Visuais e Matemática. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, p. 222-245, jul./dez. 2011.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profissional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogías*, Barcelona, n. 220, p. 44-49, 1993.

**Recebido em julho de 2014**

**Aprovado para publicação em abril de 2015**



# **A pesquisa sobre as práticas dos educadores e os princípios referenciais salesianos: um estudo de caso**

## ***Research on the practices of educators and Salesians benchmark principles: a case study***

Rodrigo Tarcha Amaral Souza\*

Renata Sieiro Fernandes\*\*

\* Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, unidade de Lorena, SP, Mestre pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, unidade de Americana, SP. Professor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, unidade São José/Campinas, SP. E-mail: ir.tarcharo@hotmail.com

\*\* Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Unicamp. Professora do Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, unidade Americana, SP. E-mail: renata.fernandes@am.unisal.br

### **Resumo**

Este artigo é fruto de uma dissertação de mestrado em Educação sobre o entendimento e o desenvolvimento dos princípios educacionais salesianos elaborados por Dom Bosco e que servem de referencial para os professores do Centro Profissional Dom Bosco (CPDB) da Escola Salesiana São José, Campinas, SP. O objetivo deste artigo é apresentar os aspectos metodológicos da pesquisa e a análise sobre a prática docente, buscando interpretar os modos pelos quais são desenvolvidos os princípios educacionais salesianos nos fazeres dos professores do CPDB. Essa busca permite indagar sobre os procedimentos metodológicos usados a fim de se refletir sobre o grau de fidelidade do projeto e da prática educativa dessa instituição com o ideal proposto pelo fundador Dom Bosco, na Itália do século XIX.

### **Palavras-chave**

Práticas docentes. Práticas educacionais. Pedagogia salesiana.

### **Abstract**

This article is based on a Master's thesis in Education on the understanding and development of the Salesian educational principles developed by Dom Bosco serving as a reference for teachers of St. Joseph Salesian School, Campinas Dom Bosco Vocational Centre (CPDB), SP. The objective of this paper is to present the methodological aspects of research and analysis on the teaching practice. From this, the article seeks to interpret the ways in which the Salesians are developed educational principles in the doings of teachers CPDB. This search allows to inquire about the methodological procedures used in order to reflect on the fidelity degree of the design and educational institution practice with the ideal proposed by founder Dom Bosco, in the nineteenth century Italy.

### **Key words**

Teaching practices. Educational practices. Salesian pedagogy.

## 1 Introdução

Este artigo é fruto da dissertação de mestrado<sup>1</sup> cujo objetivo foi retomar os fundamentos educacionais elaborados no século XIX por Dom Bosco e legados aos seus discípulos como instrumento de educação para suas obras espalhadas pelo mundo. Procuramos verificar se as práticas educacionais do Centro Profissional Dom Bosco (CPDB) de Campinas estão alinhadas, neste século XXI, com os princípios educacionais elaborados por Dom Bosco como educador e fundador.

Neste momento, o artigo se apresenta como recorte específico que foca a pesquisa sobre a prática educativa e docente, apresentando e discutindo os procedimentos metodológicos para a construção e coleta dos dados e as possibilidades de interpretação e análise destes, visando interpretar os modos pelos quais são desenvolvidos os princípios educacionais salesianos nos fazeres dos educadores do Centro Profissional Dom Bosco (CPDB).

A educação salesiana tem sua origem nas proposições teóricas, intuitivas e experienciais de Dom Bosco, se constituindo hoje numa escola de educação salesiana. Nesse sentido, os procedi-

mentos metodológicos serão discutidos por meio de análise dialética entre a perspectiva historicista dos fundamentos salesianos e o discurso institucional aliado à prática docente no CPDB.

Pautado em fundamentação literária atualizada, o artigo inicia discorrendo sobre o tempo e espaço do CPDB para tratar das mudanças de formato nas modalidades educativas (do tipo não formal para formal) em termos conceituais e de operacionalização. Na sequência, apresenta os procedimentos metodológicos e as análises dos dados para finalizar apontando os desafios e perspectivas que permeiam a realidade do CPDB – Campinas, SP.

## 2 Centro Profissional Dom Bosco (CPDB): tempos e espaços

Desde a chegada dos salesianos ao Brasil, em 1883, até se estabelecerem em Campinas, SP, em 1897, a sociedade brasileira passara do sistema imperial para o republicano, em 1889. Essa mudança política atingiu a Igreja, deixando o catolicismo de ser a religião oficial do Estado, e o clero de pertencer ao funcionalismo público. Proliferaram, então, os colégios privados, inicialmente os protestantes, especialmente metodistas.

Nesse período, os salesianos<sup>2</sup> fundaram, em Campinas, SP, duas unidades educacionais. O projeto de fundação

---

<sup>1</sup> Dissertação de Mestrado defendida em 2013, intitulada: “A incidência dos princípios referenciais salesianos na prática do educador docente do Centro Profissional Dom Bosco (CPDB) – Campinas” sob a orientação da Profa. Dra. Renata Sieiro Fernandes. Para maiores detalhes ver Souza (2013).

---

<sup>2</sup> Organização internacional de pessoas dedicadas em tempo integral ao serviço dos jovens, especialmente dos mais pobres e abandonados.

da Escola Agrícola de Artes e Ofícios floresceu quando, em 1905, o Barão Geraldo de Resende doou quatro mil m<sup>2</sup> de terras ao Liceu Salesiano, então, já implantado. Tratava-se da Fazenda Santa Genebra que não oferecia renda com a produção de café devido aos preços ínfimos praticados durante o período de crise. Por intermédio do Senador General Francisco Glicério, que solicitou do Congresso o benefício de cotas lotéricas anuais, a fazenda Santa Genebra foi transformada em Escola Agrícola, hoje Escola Salesiana São José, inaugurada em 1953 (MIRANDA, 2002).

Campinas tinha sido uma grande produtora de café, justificando-se assim a fundação do Instituto Agrônomo do Café no final do século XIX. Após os anos de 1930, verificou-se uma lenta passagem para a atividade industrial (SANTOS, 2000). Nesse sentido, a educação profissional foi um dos elementos motores da incipiente indústria nacional que, de forma tardia, centrou-se na produção de bens duráveis e semiduráveis, tendo como exemplo as indústrias têxtil, alimentar, de couro, de peles etc.

A partir dessa demanda de mercado, em 1972 foram construídas as instalações da ETEC (Escola Técnica de Telecomunicações de Campinas) e as do 2º grau técnico de Eletrônica e Telecomunicações, precursoras da criação da Faculdade Salesiana de Tecnologia (FASTEC), em 1987, e do Centro Universitário Salesiano (UNISAL), em 1997 (VIEIRA, 2002).

Com esse ritmo de crescimento, a escola fechou o ano de 1975 entre as

cinco maiores escolas técnicas do país, tornando-se modelo em Campinas e região. De acordo com Miranda (2002, p. 141), “[...] em 1976 a escola abriu suas portas aos adolescentes de baixa renda da periferia de Campinas para a promoção social local, oferecendo cursos de profissionalização”.

A Instituição foi se desenvolvendo, ampliando sua estrutura também alavancada pelo êxito dos cursos universitários com os quais o CPDB se beneficiou, ocorrendo assim uma simbiose com os cursos técnicos de nível médio e os da FASTEC, hoje UNISAL, pelo compartilhamento de oficina, de máquinas convencionais como Comandos Numéricos Computadorizados (CNCs), entre outras. No CPDB, até o ano de 2009, os cursos técnicos estavam na condição de ensino profissionalizante, categorizados como ação social pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei 8742/93, que dispõe sobre a organização da Assistência Social, alterada pela Lei nº 12.101/2009, conhecida como ‘lei da filantropia’ em que

[...] transfere a responsabilidade da concessão e renovação dos Certificados de Entidade Beneficente de Assistência Social para os ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Saúde e da Educação<sup>3</sup>. (SIERRA, 2012, s/p).

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://direitodoterceirosetor-lei121012009.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

O CPDB torna-se, assim, parte integrante da Escola Salesiana São José na condição de ação educacional, ofertando cursos técnicos e não mais profissionalizantes. Nessa nova configuração, são ofertados cursos de mecânica industrial, eletricidade, marcenaria, costura industrial e desenho de máquinas (CASTRO, 2002).

Com uma estrutura de curso de dois anos, o CPDB busca oferecer uma prática pedagógica que harmonize e integre valores humanos e salesianos com a formação para o trabalho e a profissionalização. Seu projeto pedagógico se desenvolve em paralelo ao Projeto Político Pedagógico Pastoral da Escola Salesiana São José, possibilitando uma interação de ideias e propostas aplicáveis no ensino profissional (CASTRO, 2002). Tem seu vértice conceitual salesiano na presença de disciplinas que, embora tenham sofrido alterações de nomenclatura por motivos de legislação, desdobram elementos de fundamentação religiosa e valores salesianos.

### **3 O ensino profissional como educação não formal, sociocomunitária e regular**

Sendo o braço social da Escola Salesiana São José, o Centro Profissional Dom Bosco esteve sujeito às leis do Estado, desde seu início com a antiga Associação de Educação e Assistência Beneficente e, depois, como Escola Agrícola. A lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, foi um marco na história da Educação no Brasil, trazendo

avanços, principalmente, quantitativos. Universalizou-se o ensino fundamental e foram atraídos mais alunos para as escolas, em todos os níveis e modalidades, ainda que a qualidade do ensino não tenha sido preservada com a expansão quantitativa de alunos, caracterizando um divórcio entre o ideal pedagógico e a instituição escolar (BUFFA, 1979).

Posteriormente, no ano de 2009, por motivos de legislação, na passagem do formato profissionalizante para técnico, não se abriram mais cursos de costura e marcenaria, pois se necessitava de alto investimento para a readequação de oficinas e maquinário, além de haver baixa procura por parte dos alunos pelo anterior formato do CPDB, havendo, então, espaços de oficinas não utilizáveis. Por outro lado, com a crescente demanda de alunos do UNISAL, a equipe de gestão da Escola Salesiana São José, em diálogo com a equipe de gestão da mesma instituição, acordaram de reformar as antigas oficinas para salas de aula, o que pode indicar, não somente uma readequação legislativa, mas também uma inclinação mercadológica das gestões, sobretudo do UNISAL.

Embora o CPDB esteja integrado a uma escola de ensino regular, sua estrutura interna e a operacionalização dos cursos profissionais e proposta pedagógica se enquadravam, até 2008<sup>4</sup>, na modalidade de educação não formal.

---

<sup>4</sup> Ano que o CPDB teve seus programas curriculares legislados pelo MEC. Anteriormente a essa data, a coordenação pedagógica realizava os programas curriculares com certa aproximação à estrutura do SENAI.

De acordo com Trilla (*apud* PARK; FERNANDES; GARNIGEL, 2007, p. 132), o termo se define como:

[...] como aquela (educação) que não tem uma legislação nacional que regula e que incide sobre ela; portanto seu foco é na parte legislativa que, ao ser adotada de forma generalizada, conforma as possibilidades do fazer educativo e pedagógico.

Na modalidade de educação não formal, compreendemos que, segundo Gohn (2008, p. 128):

[...] esta ocorre em ambientes e situações interativas construídas coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos – usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um.

A descrição da modalidade educativa do tipo não formal pode ser compreendida também como formação complementar em termos de formação e cultura geral, com potencial para aplicação no campo laboral.

E ainda, segundo Lima e Dias (2008, p. 05), “[...] propicia a reflexão sobre as desigualdades sociais e possíveis encaminhamentos para sua superação [...]”.

Dessa forma, salientamos que a parte educativa profissional no CPDB, com seu rol de competências e habilidades, está em correlação com valores e princípios humanos e salesianos, podendo se articular a formação profissional

com as práticas pedagógicas salesianas, que são permeadas pelas dimensões social e comunitária, visando não somente à preparação dos jovens para o mundo do trabalho, mas também sua formação integral (VILLANUEVA, 2012).

Nesse sentido, o CPDB, setor genuíno do trabalho salesiano, faz jus ao termo sociocomunitário, tendo uma perspectiva comunitária de cunho social que tem suas raízes pautadas em Dom Bosco, na sua história e formas de intervenção educativa.

De acordo com Gomes (2008, p. 52-53):

[...] a proposta da investigação em educação sociocomunitária surgiu do estudo da identidade histórica de uma prática educativa, a educação salesiana. Em suas origens históricas, ela se fundava na articulação de uma comunidade civil de religiosos e cidadãos comuns – em torno de um projeto educacional, que participou e promoveu transformações sociais em seu tempo e lugar histórico.

A educação sociocomunitária salesiana é o pano de fundo do programa educativo do CPDB, que procura favorecer e garantir a centralidade da pessoa em relação à economia, haja vista que é um setor de preparação para a inserção ao mundo do trabalho.

Nos últimos anos e, especialmente a partir de 2009, o CPDB passou a apresentar, por motivos de legislação, uma estrutura diferenciada em formato, currículo e público atendido. Tornou-se

ensino técnico regular/formal e não mais profissionalizante do tipo educação não formal, sendo o currículo fixado pelo MEC com suas respectivas portarias e pareceres educacionais, em detrimento de um currículo pautado em orientações internas da Escola Salesiana São José.

No novo formato do CPDB, a fim de cumprir seus objetivos legais de ensino profissional com cursos técnicos de informática, eletroeletrônica e fabricação mecânica, os quais passam a se enquadrar, respectivamente, aos eixos tecnológicos de informática e comunicação e os dois últimos, ao eixo de controle e processos industriais.

Observa-se um alinhamento teórico voltado para a busca da competência profissional produtiva, como se evidencia nos planos de curso. Percebem-se, então, os riscos do alinhamento unilateral, especialmente, para os modelos econômicos de enveredamento para produção mercantil que, de certa forma, delinea-se nos planos de curso do CPDB, nesse novo formato de ensino profissional.

Nesse sentido, cabe refletir sobre a seguinte problemática: como os princípios referenciais salesianos são assimilados, vividos e integrados pelos educadores docentes na prática de ensino?

A partir disso, surge a necessidade de uma melhor visualização e conhecimento da incidência dos princípios referenciais salesianos, entendidos, concisamente, pelo chamado 'sistema preventivo', que se pauta pela razão, religião

e bondade, na prática dos educadores docentes no CPDB. Além disso, busca-se saber se o conhecimento técnico é ensinado na perspectiva dos valores salesianos. Para tanto, para auxiliar a pensar sobre a pesquisa das práticas educativas, os procedimentos metodológicos mais adequados para este estudo de caso são apresentados a seguir.

#### **4 A pesquisa e os procedimentos metodológicos – o Estudo de caso**

Para tentar responder a tais questionamentos e problematizações, a pesquisa de abordagem quali-quantitativa, aliada ao trabalho de campo empírico, apresenta-se como instrumental metodológico imprescindível na visualização e no entendimento da realidade do CPDB, no âmbito de pedagogia salesiana, caracterizando-se como um estudo de caso.

A abordagem quali-quantitativa dentro de suas especificidades se dá pela recolha de dados a partir de amostragem ampla e significativa em termos percentuais, aliada a interpretações e análises do tipo qualitativa.

O estudo de caso é adequado ao campo da pesquisa por se tratar de

[...] uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer

o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade própria. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. (VILABOL, s/d).

Como técnica de pesquisa, optou-se pelo uso de questionários contendo perguntas abertas e fechadas com uma amostra de cento e cinquenta e nove alunos; da realização de entrevistas abertas com seis educadores docentes do CPDB; e, ainda, de observação participante, entendida como contato direto do pesquisador com os fenômenos observados e registrados no Diário de Campo, instrumento essencial da pesquisa de campo.

A observação participante é uma técnica sujeita a constantes críticas pela validade e rigor em sua utilização para posterior verificação (PAULILO, 1999). Reconhecida a argumentação quanto à real validação da técnica da observação participante, entende-se que as hipóteses e conclusões do pesquisador são decorrentes da interferência no fenômeno pesquisado, caracterizando e incorporando o caráter parcial de abordagens e perspectivas.

A observação participante exige condições pontuais para a inserção no grupo pesquisado como atividades e tempo para observação, elaboração e combinação de ideias em forma de registro, a partir das representações sociais apresentadas ao pesquisador.

A técnica da observação participante no foco desta pesquisa permite compreender a maneira como os docentes entendem e põem em prática os princípios educacionais salesianos, se em sua totalidade ou parcialmente. O acesso ao fenômeno pesquisado por meio da técnica da observação participante permite, também, ampliar novas perspectivas e olhares complementares com a aplicação de outras técnicas como questionários e entrevistas.

No processo de desenvolvimento da dissertação de mestrado, foi necessária a participação do pesquisador em inúmeras atividades da instituição, como reuniões pedagógicas, manifestações culturais, semanas de planejamento, festas em homenagem aos pais e nas atividades formativo-recreativas do DDT (Dia da Turma), realizadas em chácaras. Além dessas atividades extracurriculares, o pesquisador se fez presente nas salas de aula, na qualidade de observador participante.

Por meio de diário de campo foram descritas as sensações, os ambientes, gestos etc. sob a óptica e sensibilidade do próprio pesquisador. Realizadas as primeiras observações sistemáticas em sala de aula com os seis docentes, percebeu-se que a compreensão da pedagogia salesiana era expressa de forma diferente por cada um, um misto de compreensão pessoal e propostas institucionais dos princípios referenciais salesianos.

Observando posturas, atitudes e colocações dos docentes como educa-

dores, encontrou-se dificuldade em distinguir o que era habilidade profissional e singular de cada um deles e o que era procedimento nascido da pedagogia salesiana e integrada por esses educadores.

Para esta investigação, optou-se também por contemplar o uso do questionário como forma de construção de dados dentro da abordagem quantitativa e qualitativa para fim de comparação de informações, observações e hipóteses, levantadas ao proposto questionamento de como são entendidos e colocados em prática os princípios educacionais salesianos pelo corpo docente do CPDB.

Conforme a observação participante acontecia, aprimorando o olhar e sentidos do pesquisador ao descrever palavras, expressões, gestos, percepções pessoais, foi possível elaborar um questionário embasado em conceitos e orientações técnicas.

Quanto à técnica do questionário, para Groppo e Martins (2006, p. 28), “é uma relação de questões a ser apresentada a alguém que guarda informações sobre o tema e que, conhecidas, poderão ajudar a responder ao questionamento manifesto pelo problema”.

Optou-se por elaborar dez questões (sendo nove fechadas e uma aberta) o que, na interpretação e análise de conteúdo, deu margem para a escolha dos seis docentes que deram seus depoimentos posteriormente, a fim de detalhamento de suas ideias e argumentos.

Na última questão do questionário, o pesquisador precisou especificar melhor a relação do quadro docente do

CPDB com as características salesianas, utilizando-se de uma tabela com três quadrantes verticais e horizontais em que o respondente pôde mencionar o educador docente que, em sua percepção, integra mais fortemente as características salesianas. No segundo quadrante horizontal, pôde mencionar os aspectos salesianos de destaque do respectivo educador e, no último, uma cena vivenciada relacionada a esse educador.

Conforme os dados foram apresentados, o pesquisador pôde visualizar a realidade do CPDB, entendendo como os princípios referenciais salesianos são interpretados e aplicados. Visando buscar mais informações para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se a técnica de entrevista aberta com questões semiestruturadas para seis educadores docentes em forma de amostragem, sendo duas mulheres e quatro homens, dum total de três mulheres e treze homens como docentes no CPDB<sup>5</sup>.

A opção por esse modelo de entrevista teve por finalidade complementar as informações da técnica do questionário e da observação participante, permitindo a criação de uma estrutura para cotejamento de respostas e interpretação dos resultados, “[...] auxiliarian-

---

<sup>5</sup> Os critérios estabelecidos aos docentes para convite à depoência têm por base a descrição de dados da técnica questionário, precisamente, a questão de número nove de abordagem qualitativa e cunho investigativo aplicado aos cento e cinquenta e nove alunos do CPDB. Em tal questão, tornou-se evidente a alta e baixa significatividade em referência salesiana dos docentes no CPDB.



do na sistematização das informações fornecidas por diferentes informantes” (DUARTE, 2006, s/p).

Estabelecidos os critérios, foram convidados os seis depoentes que, en-

tendendo a importância da pesquisa, dispuseram-se a ajudar, favorecendo ao pesquisador obter os elementos e informações necessários para a investigação.

## 5 Categorias de análise e critérios estabelecidos a partir dos dados da técnica questionário

Depoente	Categorias			Critérios estabelecidos para convite à depoência
	Gênero	Idade	Tempo de vivência, conhecimento e trabalho salesiano	
D1	Feminino	60 Anos	22 Anos	(2) - Alta significatividade em referência salesiana com baixa carga horária
D2	Masculino	42 Anos	34 Anos	(3) - Baixa significatividade em referência salesiana com alta carga horária.
D3	Feminino	28 Anos	10 Anos	(2) - Alta significatividade em referência salesiana com baixa carga horária
D4	Masculino	50 Anos	30 Anos	(1) - Alta significatividade em referência salesiana com alta carga horária.
D5	Masculino	40 Anos	36 Anos	(1) - Alta significatividade em referência salesiana com alta carga horária.
D6	Masculino	56 Anos	41 Anos	(3) - Baixa significatividade em referência salesiana com alta carga horária.

A caracterização geral dos depoentes e o teor das respostas demonstram certa similaridade de ideias, como tempo de envolvimento e sentido de pertença na comunidade salesiana, embora se saiba que cada realidade e história sejam únicas.

Apresentaram certas semelhanças no conhecimento da Pedagogia Salesiana na história, desde os tempos de Dom Bosco até o momento presente no CPDB como professores. Apresentaram conhecimento e experiência de traba-

lho e vivência salesiana, embora cada um tenha diferente “tempo de casa” e vivência salesiana.

De maneira geral, os depoentes, cada um ao seu modo, manifestaram sentimentos de carinho e pertença à instituição salesiana demonstrando ter integrado os princípios referenciais salesianos, devoção à figura religiosa de Dom Bosco e preocupação com o público atendido no CPDB. Revelaram que provêm de “berço salesiano”, ou seja, que participaram de alguma obra salesiana

desde a adolescência. Apresentam características salesianas como acolhida, bondade, amizade, atenção etc.

De forma geral, são ideias que procuram colocar em prática docente no CPDB. A descrição e análise dos depoimentos permitiram visualizar, com mais precisão, como são compreendidos e desenvolvidos os princípios e referenciais salesianos no CPDB.

## **6 A prática educativa: desafios e perspectivas**

A partir do questionário, constatou-se que a descrição dos dados demonstra que há forte incidência salesiana dos educadores sobre os alunos no CPDB, já que o questionário aplicado apresentou um quadro favorável aos docentes no critério “semelhança com a figura de Bosco” e “integração das características salesianas”. Os alunos, no entanto, não compreendem com profundidade a proposta educacional salesiana, visto que uma parcela significativa deles está no meio salesiano sem o conhecimento de qualquer elemento e característica da Pedagogia Salesiana.

A técnica de entrevista aberta com os docentes revelou, nos depoimentos, amplo conhecimento da história salesiana e da figura do educador Dom Bosco, não de forma sistemática e linear, mas afetiva, sinalizando a proposta pedagógica salesiana como salvacionista<sup>6</sup> e mitológica

que ora é reconfigurada e ora é mantida, percebida de acordo com a conjuntura de cada tempo em suas nuances sociais, educacionais, políticas e religiosas.

Em contrapartida aos dados apresentados no questionário em relação à pergunta que se refere aos educadores incidirem pedagógica e salesianamente sobre os alunos do CPDB, somado ao conhecimento da pedagogia salesiana revelado nos depoimentos, constata-se, por meio da observação participante, que há incidência desses educadores docentes sobre os alunos, não ultrapassando, porém, os limites da sala de aula por motivos de operacionalização de horários ajustados. Ambas as partes, docentes e discentes, têm poucos momentos de convivência para além do ambiente da sala de aula.

Para além dos entraves e desafios sinalizados na operacionalização das estratégias políticas, pedagógicas e pastorais no CPDB, percebe-se que, por meio da observação participante, do questionário e da entrevista aberta, os educadores docentes demonstram ter integrado razoável ou elevadamente em termos de gradação, a pedagogia salesiana

---

de Dom Bosco. Passos Júnior (2011) apresenta em sua tese de doutorado uma reflexão sobre a configuração do rito, mito e símbolo da figura e método educativo de Bosco. Entende-se, porém, que a postura salvacionista está incorporada na sociedade por uma cultura cristã católica propagada. Integrada de forma equilibrada, traz seu aspecto positivo de encantamento, tornando a vida dinâmica.

<sup>6</sup> O termo “salvacionista” se assemelha à ideia de mitologização da figura e método educativo

na, somada a um apreço e respeito pela instituição salesiana.

O conhecimento e entendimento que os educadores docentes apresentam dos princípios referenciais salesianos são decorrentes da vivência salesiana que têm, seja na condição de ex-alunos, docentes remunerados ou voluntários – situação esta que isenta e desobriga a instituição salesiana de preocupar-se com a Pedagogia Salesiana em seu caráter sistemático, oferecendo assim, apenas os elementos básicos aos novos profissionais contratados, oferecendo uma formação genérica realizada em Campos do Jordão, SP.

Por meio das técnicas da observação participante, do questionário e da entrevista, constatou-se que os elementos pétreos da educação salesiana, razão, religião e bondade, são privilegiados no desenvolvimento pedagógico do CPDB, não, porém, em profundidade.

Em síntese, a pesquisa e os métodos escolhidos para se refletir sobre a prática docente revelam considerável grau de entendimento e desenvolvimento dos princípios referenciais salesianos, haja vista que os educadores docentes têm elevado “tempo de casa”. As dificuldades e desafios evidenciados estão em âmbito de operacionalização de estratégias que equacionem, tanto para a equipe de gestão da Escola Salesiana São José, como para os educadores da Pedagogia Salesiana, o perfil e realidade dos alunos.

## 7 Considerações finais

Na pesquisa em foco, de forma sensível e crítica, procurou-se verificar como são interpretados, entendidos e desenvolvidos os princípios referenciais salesianos pelos educadores docentes do CPDB, a partir de abordagem quali-quantitativa, de estudo de caso, utilizando-se de técnicas como: a observação participante, o questionário e a entrevista. Técnicas de pesquisa que, agrupadas, proporcionaram uma melhor visualização da realidade do CPDB, oferecendo respostas ao questionamento propulsor da pesquisa: como são entendidos, integrados e colocados em prática os princípios referenciais salesianos pelos educadores docentes no CPDB?

As respostas ao problema desta pesquisa apresentaram um amplo quadro de situações que são desafios nos campos operacionais da gestão, nas perspectivas educacionais de ênfase salesiana e profissional nos limites burocráticos e caracteres históricos na área da gestão escolar.

Evidenciou-se que a questão de como são interpretados e desenvolvidos esses princípios referenciais salesianos pelos educadores docentes não foram esgotados, sabendo-se que o problema desta pesquisa requereria levar em conta elementos que vão além dos espaços salesianos. Ela seria mais completa se fosse possível acompanhar os sujeitos pesquisados, os educadores do CPDB, em seus ambientes familiares, sociais e de relacionamentos, buscando perceber

se os valores salesianos permeiam suas vidas. Este processo, por ser abrangente em termos espaço-temporais, excederia os limites desta pesquisa, propostos inicialmente.

Neste momento, é possível afirmar que, por meio do material coletado, interpretado e analisado, foi possível apontar, num quadro reduzido de ambiente de trabalho, elementos que sinalizam modos e medidas da interpretação e desenvolvimento da Pedagogia Salesiana pelos educadores docentes no CPDB.

Para tanto, reconhece-se que a aplicação metodológica apresentou-se adequada à investigação, viabilizando o trabalho de coleta de dados, análise e interpretação.

Nesse sentido, em nenhum trabalho acadêmico anteriormente consultado sobre a Pedagogia Salesiana, encontrou-se algo semelhante no que compete à relação da abordagem metodológica historicista e temática focada em um estudo de caso, tratando-se da análise do entendimento e práxis dos princípios referenciais salesianos no CPDB. Torna-se assim, esta pesquisa, a partir dos critérios mencionados, material de consulta a futuros pesquisadores da educação salesiana.

Os resultados da pesquisa e as análises dão destaque aos desafios operacionais no CPDB, seja na esfera da gestão como na pedagógica, em âmbitos de deliberação e articulação dos processos educativos no CPDB.

Para tanto, são apresentadas algumas proposições. Quanto à esfera da gestão: elaborar um itinerário formativo sistemático em pedagogia salesiana para o corpo docente da escola e CPDB; continuar os esforços para elaborar estratégias e meios que favoreçam o uso dos espaços das duas instituições: Escola Salesiana São José e UNISAL; encontrar meios que ofereçam um real destaque ao CPDB, compatível ao discurso institucional; haver aumento real de salário conforme processo histórico de rescisões de contrato e análise de estabilidade financeira da receita; unificar os critérios ideológicos como competência profissional e vocacional no que compete à remuneração do administrativo e pedagógico do CPDB que trabalha com jovens de baixo poder aquisitivo.

Quanto à esfera do CPDB: elaborar e acompanhar a escala da estratégia didática ‘bom dia e boa tarde’ no início de cada período de aula, de modo que os educadores docentes possam incidir mais, pedagógica, salesiana e pastoralmente junto dos alunos; retomar nas reuniões pedagógicas, o discurso do valor da presença dos educadores docentes nos intervalos de aula e cotidiano escolar, a fim de oferecer ao alunado uma melhor experiência da Pedagogia Salesiana; pensar estratégias didáticas em que se favoreça uma melhor adequação da equipe pedagógica ao novo formato de ensino técnico no âmbito pastoral e salesiano; alinhar as ementas

de curso técnico do CPDB com o Projeto Político, Pedagógico e Pastoral da Escola Salesiana nas ementas dos cursos do CPDB.

Uma vez apresentadas as proposições para uma melhor operacionalização da proposta educacional salesiana no CPDB, tanto na esfera da gestão como pedagógica, entende-se que há

meios, em acordo com a equipe de gestão escolar, equipe pedagógica e corpo docente, de redirecionar os caminhos legados e encetados pelo educador Dom Bosco.

É um longo trabalho por se tratar de uma prática reflexiva, religiosa e afetiva, sendo preciso, porém, coragem para assumi-lo. Este é um grande desafio.

## Referências

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CASTRO, Maria Amália de Oliveira. *Do direito à profissionalização e à proteção no trabalho, ao direito de sonhar e construir o projeto de vida*. 2002. Trabalho de Conclusão (Especialização em Educação Social) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

DUARTE, Jorge. *Entrevista em profundidade*. 2006. Disponível em: <[xa.yimg.com/kq/groups/21729374/.../Entrevista+em+profundidade.doc](http://xa.yimg.com/kq/groups/21729374/.../Entrevista+em+profundidade.doc)>. Acesso em: 13 jan 2013.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e o educador social. *Revista de Ciências da Educação* – UNISAL, Americana, SP, ano X, n. 19, 2º semestre 2008. Disponível em: <[http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista\\_ciencia/EDUCACAO\\_19.pdf](http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_19.pdf)>. Acesso em: 25-03-2013

GOMES, Paulo de Tarso. *Educação sócio-comunitária: delimitações e perspectivas*. *Revista Ciências da Educação*, Americana, SP, ano X, n. 18, 1º semestre 2008. Disponível em: <[http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista\\_ciencia/EDUCACAO\\_18.pdf](http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_18.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

GROPPO, Luís Antonio; MARTINS, Marcos Francisco. *Introdução à pesquisa em educação*. Piracicaba, SP: Biscalchin, 2006.

LIMA, Paulo Gomes; DIAS, Izabel de Carvalho Gonçalves. Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização. *Revista de Ciências da Educação* – UNISAL, Americana, SP, ano X, n. 19, 2º semestre 2008. Disponível em: <[http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista\\_ciencia/EDUCACAO\\_19.pdf](http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_19.pdf)>. Acesso em: 21-03-2013.

MIRANDA, Antonio Carlos. *A importância do ensino profissionalizante básico para adolescentes de baixo poder aquisitivo, diante das exigências do mercado de trabalhos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro; GARNIGEL, Amarildo (Org.). *Palavras-chave em Educação não-formal*. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: UNICAMP/CMU, 2007.

PASSOS JÚNIOR, Dilson. *O ensino superior universitário salesiano de São Paulo – UNISAL – discutindo sua identidade salesiana*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista*, Londrina, PR, v. 1, n. 1, p. 135-148, 1999.

SANTOS, Manoel Isaú Ponciano dos. *Luz e sombras*. Internatos no Brasil. São Paulo: Editora Salesiana, 2000.

SIERRA, Jairo Macedo. *Terceiro setor*. 2012. Disponível em: <<http://direitodoterceirosetor-lei121012009.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

SOUZA, Rodrigo Tarcha Amaral de. *A incidência dos princípios referenciais salesianos na prática do educador docente do Centro Profissional Dom Bosco (CPDB) – Campinas*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano São Paulo – UNISAL, Americana, SP.

VIEIRA, Marcelo Luis Prata. *Escola profissionalizante – uma oficina para a vida*. 2002. Trabalho de Conclusão (Especialização em Educação Social) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, SP.

VILABOL, M. A. *O que é um estudo de caso*. [s.d.]. Disponível em <<http://agmkt.files.wordpress.com/2010/03/o-que-e-estudo-de-caso.pdf>>. Acesso em 28/02/2014>. Acesso em: 27 fev. 2014.

VILLANUEVA, Pascual Chávez. Testemunhas da radicalidade evangélica. In: *Atos do conselho geral da sociedade de São João Bosco*, ano XCIII, n. 413, maio/ago. 2012.

**Recebido em agosto de 2014**

**Aprovado em abril de 2015**

# **O olhar do formador sobre o ensino e a aprendizagem em cursos de pedagogia na modalidade EaD\***

## ***The look of the educator on teaching and learning in pedagogy courses in distance education modality***

Marilene Ribeiro Resende\*\*

Luiz Paulo Vinhal\*\*\*

Vania Maria de Oliveira Vieira\*\*\*\*

\* Agências Financiadoras: Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG); Programa de Apoio à Pesquisa (PAPE/UNIUBE).

\*\* Doutora em Educação Matemática. Docente e Vice Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento & Educação (GEPIDE); Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente na Contemporaneidade, Universidade de Uberaba (UNIUBE). E-mail: marilene.resende@uniube.br

\*\*\* Graduando do curso de Psicologia na Universidade de Uberaba (UNIUBE). Aluno de Iniciação Científica – Bolsista/FAPEMIG. E-mail: lpvinhal@hotmail.com

\*\*\*\* Doutora em Psicologia da Educação. Docente e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Grupo de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional e Trabalho Docente na Contemporaneidade; Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento & Educação (GEPIDE), Universidade de Uberaba (UNIUBE). E-mail: vaniacamila@uol.com.br

### **Resumo**

Este texto trata de pesquisa que teve o objetivo de investigar as percepções do formador sobre o ensino e a aprendizagem nos cursos de Licenciatura em Pedagogia – EaD, considerando o alto crescimento do número de cursos nessa modalidade, no Brasil, neste início do século XXI e os vários questionamentos que sobre eles são levantados. Optou-se por uma abordagem quali-quantitativa, utilizando levantamento documental e pesquisa de campo. Foi aplicado um questionário, respondido por 21 professores, e entrevista semiestruturada, realizada com 9 deles, em duas Instituições do Triângulo Mineiro, MG. Pode-se constatar que as percepções dos participantes em relação às aprendizagens são altamente positivas, atribuindo grande responsabilidade ao aluno, ao estabelecer como elementos essenciais para a aprendizagem, a disciplina, o esforço e a persistência. No que respeita às formas de organização do ensino, pode-se inferir, a partir das entrevistas, que a mediação didático-pedagógica – a relação professor-aluno-conhecimento, incluindo diferentes elementos mediadores, carece de cuidados, de pesquisas e de investimentos.

## Palavras-chave

Educação a Distância. Ensino e Aprendizagem. Formação de pedagogos.

## Abstract

This text is about research aimed to investigate the perceptions of the educator on teaching and learning in the Undergraduation Courses of Pedagogy, considering the high growth in the number of courses in this modality in Brazil at the beginning of the XXI century and the many questions that are raised about them. It was chosen a qualitative and quantitative approach, using documentary survey and field research. A questionnaire was answered by 21 teachers, and semistructured interviews was applied with nine of them in two institutions of Triangulo Mineiro, MG. It was possible to verify that the participants' ideas in relation to learning were highly positive, allowing great responsibility to the student. Regarding the organization of educational activities, it can be inferred that the conditions of teachers' work and how Virtual Learning Environments are used, the didactic and pedagogical mediation is limited and with little interaction and scientific dialogue, because are predominant the activities evaluative.

## Key words

Distance Learning. Teaching and Learning. Formation of pedagogue.

## Introdução

É crescente a disseminação da educação a distância (EaD) no Brasil nas últimas décadas. Há vários indícios disponíveis em toda parte que demonstram esse fato: cresce exponencialmente o número de instituições que oferecem algum tipo de curso a distância, o número de cursos e de disciplinas ofertados, de alunos matriculados, de empresas fornecedoras de serviços; crescem as tecnologias e o seu uso na mediação pedagógica nesses cursos; aumentam as pesquisas que tratam dessa temática.

A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) trouxe um acréscimo de cursos ofertados, especialmente os voltados à formação de professores da educação básica, e a busca pela EaD atingiu níveis surpreendentes, na primeira década do século XXI. As instituições

públicas de ensino superior se integraram a esse sistema e hoje formam uma rede complexa com polos espalhados por todo o território nacional (BRASIL, 2006a). Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2012 (MACIEL; DOURADO; FARIA, 2013), a EaD cresceu mais que a educação presencial de 2011 a 2012. O aumento das matrículas em um ano foi de 12,2% na educação a distância, e, na presencial, de 3,1%, mas a modalidade ainda representa 15,8% do total das matrículas.

Vários são os fatores que levaram a essa expansão vertiginosa, como nos mostra Barreto (2010): as políticas de formação capitaneadas pelos organismos internacionais que apregoam a liberalização da educação como um setor produtivo importante e que, portanto, deve ser aberto à comercialização; a necessidade de democratização do



ensino pela via da educação a distância que pode permitir, com menor custo, o acesso dos grupos que não tiveram o privilégio de usufruir das oportunidades oferecidas. Outro aspecto apontado pela autora é o avanço das tecnologias de informação e de comunicação (TIC).

Apesar dos dados crescentes acerca da procura pela EaD, existem diversos debates acerca de sua eficiência. De um lado, existem aqueles que acreditam na boa influência que a tecnologia pode trazer ao ensino, incentivando cada vez mais o seu uso; de outro lado, estão aqueles que afirmam que o conhecimento deve ser construído com trocas de experiências, algo presencial, que não pode ser substituído pela mediação de uma máquina. Porém o que se conclui é que o interessante não é discutir qual das formas é mais viável, mas sim, como trabalhar para o aprimoramento destas. É como afirma Sommer (2010, p. 27): “a questão não deveria ser colocada em termos de EaD *versus* educação presencial”, mas de promover o ensino de qualidade em ambas as modalidades, pela exploração, inclusive, do que uma tem a contribuir com a outra.

No Brasil, a modalidade EaD foi legalizada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que possibilita o uso orgânico dessa modalidade em todos os níveis de ensino. Em 2005, com o objetivo de regulamentar a EaD, que havia sido prevista no Art. 80 da LDBEN, foi assinado o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que, no seu Art. 1º, define a EaD como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 1).

Fica claro que a EaD é modalidade educacional e que as tecnologias de informação e comunicação têm papel central na mediação didático-pedagógica, dado que professores e alunos podem estar em espaços e tempos diferentes. Tal decreto define em quais níveis de educação a EaD pode ser implantada – na escola básica, na educação de jovens e adultos, na educação tecnológica, na graduação e na pós-graduação; legaliza e determina a maneira de avaliar as atividades presenciais; estabelece que as IES deverão solicitar credenciamento para oferta de cursos nessa modalidade, além de determinar outras providências relacionadas a essa modalidade.

Como forma de controle de qualidade, o MEC, em 2007, apresentou um documento chamado “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”, no qual se apresentam todos os pré-requisitos e elementos necessários para criação, supervisão e avaliação de um curso a distância com qualidade. Tais referenciais também se propõem a coibir a precarização da educação superior e impedir uma oferta indiscriminada e sem condições básicas (BRASIL, 2007).

Por ser o Brasil um país de grande extensão territorial, muitas vezes se torna difícil o acesso a cursos superiores, e a EaD entra como uma via de promoção de oportunidades.

O Brasil, com suas características continentais, desigualdades regionais e com suas significativas carências educacionais, encontrou na EaD uma alternativa importante para implementação de programas de formação, principalmente para a qualificação de professores que já atuam nesta rede de ensino e sem formação. (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p. 21).

Entretanto, devido à íntima ligação com os meios tecnológicos e à constante busca por novos recursos de interação e melhoramento, a EaD é uma modalidade que demanda um grande investimento financeiro, tanto para a manutenção dos meios eletrônicos, para a capacitação de profissionais nessa área, como para o devido acompanhamento do aluno, se se pretende fazer algo com qualidade.

Portanto a educação a distância no ensino superior é hoje uma realidade, que tem provocado debates acirrados e tem instigado muitos estudos e publicações, pois é ainda recente no cenário dos cursos de graduação no Brasil. Nesse contexto, o interesse deste estudo está ligado às percepções dos professores sobre a aprendizagem do aluno e as formas de organização das atividades de ensino. Como os formadores de pedagogos percebem

o papel do aluno nessa modalidade de ensino? Como olham para o seu papel e para a mediação nesses cursos? Como percebem a formação oferecida?

Essas questões que nortearam o estudo remetem fundamentalmente à atividade pedagógica, que, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é uma atividade humana, portanto sempre mediada, cujo objetivo é a transformação dos indivíduos, ou seja, a sua humanização.

A atividade, como categoria central no materialismo histórico-dialético, é, para Davydov (1988), a abstração teórica de toda a prática humana universal. Atividade é trabalho orientado por um fim, para satisfazer uma necessidade. Desse modo, é na atividade que se revela a universalidade do sujeito humano.

A atividade pedagógica nessa perspectiva teórica é aquela que permite ao homem se apropriar de forma intencional da cultura, do conhecimento acumulado pela humanidade, desenvolvendo-se como homem. Como nas demais atividades, a mediação é elemento fundamental na atividade pedagógica e se realiza por meio de instrumentos e de signos. A atividade pedagógica sintetiza as ações de ensino e aprendizagem como unidade dialética. Ao professor cabe organizar o ensino de modo a promover a apropriação do conhecimento pelo aluno e o seu desenvolvimento. Ao aluno cabe tomar para si essa atividade que passa a ser uma atividade de estudo. Os estudantes como produto das circunstâncias próprias do contexto formativo,

são também sujeitos na medida em que influenciam na organização do ensino a partir de suas características e necessidades (BERNARDES, 2012).

Assim, considerando o contexto da EaD no Brasil, nas primeiras décadas deste século, o objeto dessa investigação foi construído com base nesse referencial teórico, tendo como objetivo identificar as percepções do professor (responsável, tutor, preceptor) sobre o ensino e a aprendizagem do aluno nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, EaD, ofertados por IES da região do Triângulo Mineiro, MG. Como objetivos secundários, contextualizar a EaD e o curso de pedagogia nas Instituições pesquisadas, traçar o perfil desse formador e identificar os elementos mediadores no processo ensino-aprendizagem nos cursos estudados.

O termo *percepção* é polissêmico. Neste trabalho, está sendo usado no sentido de “uma operação determinada do homem em suas relações com o ambiente” (ABBAGNANO, 2000, p. 753). Nessa acepção, a percepção não se coloca como qualquer atividade cognoscitiva, confundindo-se com pensamento, nem como conhecimento empírico, mas como uma interpretação dos estímulos, provisória e incompleta, baseada em indícios, mantendo-se na esfera do provável (ABBAGNANO, 2000, p. 753). Ainda que possam ser provisórias, essas percepções interferem nos modos de os professores organizarem as atividades de ensino.

## A trajetória metodológica

Considerando os objetivos da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualiquantitativa, ou mista. Para Santos (2009, p. 147),

[...] nos projetos de pesquisa mistos, é estabelecida uma junção de procedimentos quantitativos e qualitativos numa mesma pesquisa. Os dados quantitativos são combinados com os dados qualitativos provenientes de observações, entrevistas ou outros tipos de fonte. Desta forma, busca-se comparar diferentes facetas da realidade para ter uma melhor compreensão das características e fatores constituintes de determinado fenômeno social.

Nesse tipo de pesquisa, há a combinação de procedimentos quantitativos e qualitativos, não só para a coleta de dados, mas como também para a sua análise e tratamento. Foi realizada uma pesquisa documental, visando à contextualização do estudo e pesquisa de campo, cujo *locus* foram os cursos de Pedagogia, ofertados por IES, cujas sedes se encontram na região do Triângulo Mineiro – Minas Gerais – uma pública federal, ligada ao sistema UAB, e uma privada, de natureza filantrópica, uma das pioneiras na oferta de cursos na modalidade EaD no estado de Minas Gerais, aqui denominadas de IES A e IES B, respectivamente, por questão de confidencialidade.

A pesquisa documental incluiu a busca a documentos oficiais, como Leis, Decretos, Referenciais e Diretrizes, que são documentos norteadores produzidos em âmbito do MEC e documentos que regulamentam o Programa de EaD e o curso de Pedagogia nas IES pesquisadas. Permitiu acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social do fenômeno em estudo, não se restringindo apenas a algo escrito, mas incluindo a organização e a categorização das informações, e posteriores análises.

A pesquisa de campo se iniciou com a aplicação de um questionário cujo caráter era exploratório, pois suas informações foram posteriormente retomadas e complementadas na entrevista semiestruturada. O questionário era composto de 26 questões fechadas, sendo as 11 primeiras referentes ao perfil dos participantes, abordando aspectos pessoais, de formação e profissionais; 15 questões para avaliar a percepção desses formadores sobre a aprendizagem dos alunos na EaD, utilizando a escala Likert de 5 pontos (concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente). Foi elaborado, utilizando-se a ferramenta de criação e gerenciamento de formulários *Google Docs* e, inicialmente, encaminhado aos sujeitos por *e-mail* para ser respondido *on-line*. Entretanto, o retorno foi baixo, em torno de 15%, mesmo com a insistência dos pesquisadores, o que levou também ao uso do formulário impresso.

A intenção era aplicar o questionário a todos os professores do curso de Pedagogia em ambas as IES, que aceitassem participar, algo em torno de 40 professores. Entretanto foi possível atingir 21 professores das duas IES, sendo 7 da IES A e 14 da IES B, os quais concordaram em participar, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A entrevista semiestruturada com o objetivo de ampliar e complementar as informações teve a participação de 9 professores, sendo 6 da IES B e 3 da IES A.

Por questão de confidencialidade dos dados, conforme protocolo de pesquisa aprovado no Comitê de Ética institucional, os entrevistados foram identificados por um código, formado de duas letras maiúsculas, seguidas de um número. A primeira letra, P, indica professor, e a segunda, A ou B, a IES, e o dígito identifica o participante dentro de cada IES. Assim, PB5 é professor da IES B, identificado pelo número 5.

### **A EaD e o curso de Pedagogia nas IES pesquisadas – o contexto da pesquisa**

As duas IES pesquisadas iniciaram as suas atividades na modalidade EaD no final da década de 1990, com iniciativas ainda não institucionalizadas. Como aconteceu em nível nacional, a criação de uma infraestrutura institucional e o credenciamento pelo MEC para oferta de cursos de graduação nessas IES ocorreram na segunda metade da década de 2000, após o Decreto 5.622/ 2005.

Segundo Arruda (2012), a IES A empreendeu ações com características dessa modalidade desde 1997, com projetos de formação de professores da própria IES e da educação básica, tendo participado de projetos de formação, como Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) da SEE de Minas Gerais e o Projeto Veredas, também da mesma Secretaria. Segundo o mesmo autor, em 2004, o Conselho Universitário (CONSUN) da IES A, por meio de Resolução, que institucionalizava outras modalidades de ensino, abriu caminho para a EaD. Em 2008, a instituição foi credenciada pelo MEC para oferta de cursos de graduação nessa modalidade, embora já houvesse funcionado o curso de Administração, desde 2006, como projeto piloto, dentro do Sistema UAB. Também em 2008, foi criado um Centro – CeAD, com diretoria própria para apoiar as ações de EaD nessa IES. O curso de Pedagogia teve início em 2009.

A trajetória da IES B na EaD não é muito diferente da descrita para a IES A. As iniciativas para a implantação dessa modalidade iniciaram-se ao final da década de 1990, com a formação de seu corpo docente em um curso de especialização para esse fim. Cursos de extensão e de especialização começaram a ser preparados e ofertados no início dos anos 2000. A IES B também firmou parceria com a SEE de Minas Gerais para participação no Projeto Veredas. O programa de EaD da IES B foi credenciado pelo MEC em junho de 2005, para a oferta de cursos superiores a distância,

e a licenciatura de pedagogia – EaD foi aprovada no ano de 2006, enquanto a da IES A foi aprovada em 2009. Ambas as IES já tinham tradição na oferta do curso de Pedagogia presencial.

As justificativas para a oferta do curso de Pedagogia nessa modalidade são bem semelhantes nas duas IES: o desejo de levar o ensino superior àqueles que anseiam por ele, porém não apresentam disponibilidade de tempo ou de deslocamento para um curso presencial; a exigência estabelecida pela Lei nº 9.394/96 de que todos os professores do ensino fundamental e médio tivessem curso em nível superior; as experiências acumuladas institucionalmente em iniciativas ligadas a essa modalidade de ensino no campo da formação de professores, como é o caso do Projeto Veredas; os avanços das tecnologias de informação e comunicação – TIC. A IES A ressalta, ainda, a importância de a formação do pedagogo contribuir na consolidação de conquistas na democratização da educação.

Nos documentos, consta que a IES A disponibiliza aos seus alunos materiais de leitura e estudo impressos, videoconferências e aulas de vídeo, e ambiente virtual de aprendizagem na plataforma *Moodle*, onde se encontram várias ferramentas para a aprendizagem e a interação entre os envolvidos no processo de formação nesta modalidade – *chat*, fórum, *wiki*, dentre outras. As atividades presenciais envolvem palestras, mesas-redondas e seminários, avaliações escritas, apresentação dos resultados de

pesquisas. A carga horária prevista é de 16 horas semestrais, divididas em pelo menos dois encontros.

A IES B conta com materiais em mídia impressa, material audiovisual que é disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (ambiente próprio). Estão previstas atividades presenciais: seminários, oficinas e provas, além das atividades propostas a distância no AVA, organizadas pelo professor responsável pela disciplina e acompanhadas pelos tutores, que, muitas vezes, são os próprios professores responsáveis.

Ambas as instituições reconhecem a importância de um material de qualidade a ser disponibilizado aos seus alunos, de maneira que contribuam efetivamente para sua formação. Os materiais são produzidos por professores das próprias instituições.

## **O perfil dos pesquisados**

A maioria (76%) dos professores que atuam na EaD, nas IES pesquisadas, está na faixa de 40 a 60 anos, portanto não são jovens e, provavelmente, têm experiência docente, mesmo que não seja exclusivamente no ensino superior, pois a EaD tem se constituído em porta de entrada para esse nível de ensino. Com relação ao sexo, apenas 25% são homens, o que é comum ocorrer no curso de Pedagogia.

É interessante observar que 42% dos sujeitos que estão exercendo atividades docentes na EaD, nessas IES, também atuam na educação básica.

Não se questionou a forma de atuação nesse nível de ensino – se como professor dos anos iniciais, ou como técnico nas secretarias de educação ou como componente da equipe pedagógica/administrativa da escola. Essa é uma situação mais presente na IES privada e pode ter interferências no trabalho docente, pois, ao mesmo tempo em que pode representar uma sobrecarga de trabalho desse professor, pode, por outro lado, trazer contribuições à formação dos alunos. A experiência na educação básica pode favorecer maior isomorfismo entre a formação e as demandas que os licenciandos irão encontrar, assim como pode favorecer a relação teoria-prática. A maioria, 71%, atua também no ensino presencial, sendo que 19% com carga horária superior a 20 horas semanais.

Como a maioria dos cursos de graduação na modalidade EaD foi criada na primeira década deste século, depois da abertura dada pela LDBEN/96 e da regulamentação da EaD em 2005, são poucos os professores que têm tempo de atuação nessa modalidade superior a 6 anos. O percentual dos que têm menos de 3 anos de atuação (43%) iguala-se ao daqueles que têm de 3 a 6 anos. Esses dados permitem inferir que os professores estão num processo de construção de sua prática pedagógica e de sua identidade nessa modalidade de ensino.

Mais da metade dos professores pesquisados é constituída por licenciados em Pedagogia, e 41% são licenciados em outras áreas. Essa situação

é compreensível, porque no curso de Pedagogia há conteúdos advindos de outros campos do conhecimento, como Sociologia, Psicologia, Filosofia, Letras, Matemática. No que se refere à pós-graduação, 48% têm especialização, enquanto 48% têm mestrado ou doutorado. Sobre esses números, nas IES públicas, grande parte do corpo docente tem cursos de pós-graduação *stricto sensu*, enquanto nas IES privadas nem todos os professores têm formação nesse nível, o que também ocorre com os tutores na IES pública.

Em síntese, os professores que atuam no curso de Pedagogia-EaD nas IES pesquisadas não são jovens; a maioria é mulher; grande parte atua também na educação básica; metade atua na EaD e também no ensino presencial; a maioria tem contrato por tempo e não como horista; o tempo de atuação como docente na EaD varia, porém, poucos ultrapassam os seis anos. Certamente essas condições pessoais e profissionais interferem nas percepções desses professores a respeito do ensino e da aprendizagem nessa modalidade.

Cabe registrar, ainda, que, na IES A ligada ao sistema UAB, o trabalho docente está fragmentado nas figuras do “professor”, do “tutor presencial” e do “tutor a distância”, cada qual com atribuições específicas. O professor-autor pertence ao quadro docente, é o responsável pela disciplina: escreve o material impresso, grava uma aula em DVD, elabora as avaliações presenciais e acompanha o desenvolvimento da disciplina, orienta

os tutores a distância, não entra em contato diretamente com os alunos. O tutor a distância acompanha e corrige as atividades dos alunos no AVA e também as avaliações presenciais dos alunos. O tutor presencial atende ao aluno nos polos e não participa da organização das atividades de ensino. Os tutores não têm vínculo institucional. Recebem uma bolsa para executar suas atividades.

A IES B passou por alterações na organização do trabalho docente. Hoje, no curso de Pedagogia há a figura do “professor responsável”, dado que o material impresso já foi produzido por “professores-autores”, pertencentes ao quadro institucional ou convidados para essa finalidade. O professor responsável organiza as atividades no AVA e não tem contato com os alunos. Há, também, o professor tutor, que faz a mediação didática e corrige as atividades propostas. Entretanto há professores que acumulam as duas funções – de professor responsável e de tutor, o que não ocorre na IESA.

### **Percepções dos formadores do curso de Pedagogia – EaD em relação ao ensino e à aprendizagem**

As percepções dos formadores sobre a aprendizagem dos alunos do curso de Pedagogia – EaD, neste estudo, foram investigadas a partir do questionário e da entrevista.

Com base na Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky e de seus seguidores, entende-se que o ensino e a aprendizagem, ainda que tenha cada

qual a sua especificidade, constituem uma unidade dialética, como já mencionamos anteriormente. As atividades de ensino, devidamente organizadas pelos professores, transformam-se em atividades de estudo ou de aprendizagem, quando os alunos as tomam para si e nelas se envolvem, tendo como necessidade o aprender. Segundo Moura et al. (2010, p. 90), “A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante.” Desse modo, ao investigar a aprendizagem do aluno na EaD, não se pode apartá-la do ensino, e é nesse movimento que se buscou conduzir essa pesquisa.

Assim, na elaboração dos instru-

mentos e na análise dos dados, estiveram presentes algumas dimensões fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, tais como os elementos mediadores, a interação entre os envolvidos, a organização do ensino e a mobilização do aluno.

Para levantar a percepção dos formadores sobre a aprendizagem dos alunos, no questionário, foram apresentadas 15 afirmações<sup>1</sup>, utilizando uma escala Likert, cujos resultados se encontram na tabela, a seguir. Essas proposições foram formuladas a partir de leituras sobre a EaD e com a contribuição de alunos dessa modalidade em pesquisa realizada anteriormente com os discentes.

**Tabela 1** – Percepção dos formadores em relação ao ensino e à aprendizagem

Sobre a aprendizagem na EaD	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
1. A EaD faz acreditar que a aprendizagem é possível, basta que o aluno tenha vontade de aprender.	38%	47%	5%	5%	5%
2. A aprendizagem na EaD é caracterizada pela busca, pela pesquisa, pelo desejo e persistência do aluno em aprender.	47%	43%	5%	5%	0%
3. Na EaD, a aprendizagem depende de muito esforço e disciplina do aluno.	43%	57%	0%	0%	0%
4. A aprendizagem na EaD é construída num contexto de interação, troca e diálogo entre os diversos atores.	35%	48%	5%	14%	0%
5. A EaD estimula a capacidade de autonomia e autodireção na escolha e organização de seus estudos.	38%	57%	5%	0%	0%
6. As aprendizagens na EaD atendem às expectativas dos alunos.	0%	57%	24%	19%	0%

<sup>1</sup> Essas afirmações foram elaboradas a partir de um instrumento aberto, respondido por um grupo em outra pesquisa.



Sobre a aprendizagem na EaD	Concordo totalmente	Concordo	Sem opinião	Discordo	Discordo totalmente
7. As aprendizagens na EaD atendem às minhas expectativas como professor.	0%	81%	5%	14%	0%
8. A EaD oportuniza uma formação de qualidade.	24%	62%	9%	5%	0%
9. A formação do professor na EaD prepara o aluno para enfrentar uma sala de aula.	24%	43%	14%	19%	0%
10. A aprendizagem na EaD garante um domínio suficiente dos conteúdos específicos necessários para a docência na educação básica.	24%	48%	14%	14%	0%
11. A EaD permite ao aluno compreender a relação teoria e prática.	24%	52%	10%	14%	0%
12. A aprendizagem do aluno na EaD apresenta as mesmas dificuldades e oportunidades que em um curso presencial.	10%	38%	0%	38%	14%
13. Na EaD, os encontros presenciais com a presença de professores especialistas são imprescindíveis para a realização dos estudos.	29%	52%	5%	9%	5%
14. Os encontros presenciais são totalmente dispensáveis considerando a utilização do AVA.	0%	9%	5%	62%	24%
15. O ensino na EaD pode ser prejudicado por não permitir aproveitar as oportunidades do “aqui e agora” da sala de aula.	0%	24%	19%	52%	5%

Fonte: elaboração dos autores

Tendo como referência a perspectiva da Teoria Histórico-cultural, estabelecemos três eixos de análise: A atividade de aprendizagem na modalidade EaD: o papel do aluno; A organização das atividades de ensino na modalidade EaD: a qualidade da formação; A organização dos cursos e a mediação.

### **A atividade de aprendizagem na modalidade EaD: o papel do aluno**

As afirmações que se referem ao papel do aluno na aprendizagem nessa

modalidade tiveram um alto grau de concordância. Assim, 85% concordam que “A EaD faz acreditar que a aprendizagem é possível, basta que o aluno tenha vontade de aprender”; 90% concordam que “A aprendizagem na EaD é caracterizada pela busca, pela pesquisa, pelo desejo e persistência do aluno em aprender”, sendo que desses 47% concordam totalmente; 100% concordam que “Na EaD a aprendizagem depende de muito esforço e disciplina do aluno”; 95% concordam que “A EaD estimula a capacidade de autonomia e autodireção

na escolha e organização de seus estudos”. Chama a atenção o fato de que essas afirmações têm altos percentuais na categoria “concordo plenamente”, o que evidencia o peso delas nas percepções dos participantes. O menor percentual foi constatado na afirmação “As aprendizagens na EaD atendem às expectativas dos alunos”, em que o percentual de “concordo” foi de 57%, com 24% assinalando não ter opinião, e 19%, discordando.

Essas constatações permitem observar que, na percepção do formador, o estudante tem uma responsabilidade muito grande no processo de ensino-aprendizagem na EaD, a ponto de a maioria concordar que, para aprender, basta que o aluno tenha o desejo de aprender. Ora, sabe-se que a atividade de estudo supõe necessidades e motivos que impulsionem o aluno, mas as atividades de ensino adequadamente organizadas podem mobilizar os alunos para desenvolverem ações que vão conduzir à aprendizagem e ao desenvolvimento (DAVYDOV, 1999). Essa tarefa de organização das atividades cabe ao professor, e ela é fundamental, inclusive, para que desperte no aluno motivos para a aprendizagem.

É inegável que o aluno na EaD tenha que assumir um grau maior de responsabilidade e de persistência do que em atividades de ensino em que há maior controle do professor, pois cabe a ele a organização dos espaços e tempos de estudo. Entretanto não se pode esquecer de que a autonomia de que

tanto se fala na EaD é uma construção, e não apenas de responsabilidade do indivíduo.

Autonomia é projeto político, social e institucional que deve ganhar concretude em ações e práticas pedagógicas coerentes para não correremos o risco de estar elaborando simplesmente um “discurso sobre” a autonomia, de cunho ideológico, e mistificando relações a serviço de um sistema de dominação. (PRETI, 2005, p. 112).

Nas entrevistas, alguns participantes reforçam esse papel do aluno e a sua autonomia, inclusive estabelecendo comparação com a modalidade presencial, na qual o professor, segundo eles, fica mais suscetível à irresponsabilidade/acomodação do aluno:

É como lhe disse, aquele aluno que aprende a estudar vai além, porque a EaD no início é dolorida, ainda mais para o aluno que não tem o hábito. Se ele consegue esse hábito ele conseguirá estudar sozinho, ele se torna muito autônomo. No presencial, passamos muito a mão na cabeça, trabalho de grupo... Na EaD não tem isso, se ele aprende, aprende com qualidade. (PB5, 2013).

Uma das coisas que a gente tem que levar em consideração é que o aluno da educação à distância, pelo menos a gente imagina, que seja um aluno que tenha uma maior autonomia e

uma maior responsabilidade, porque ele sabe que vai organizar seu tempo, seu espaço, para conseguir fazer o curso a que ele se propôs, [...] mas que ao mesmo tempo exige dele uma maior responsabilidade, porque ele não vai ter um professor o tempo todo ao lado dele, [...] porque, às vezes, as pessoas pensam que a educação a distância é mais fácil, mas na realidade não é - ela exige mais do aluno. (PB4, 2013).

Pensamos que essas concepções dos formadores acerca do papel do aluno na EaD não podem obscurecer ou mascarar o papel e a responsabilidade do professor e das instituições no processo ensino-aprendizagem. Aliás, qualquer que seja a modalidade de ensino, o discurso da centralidade no aluno ou de sua autonomia não pode ser idealizado, pois, como afirma Preti (2005), a autonomia é conquista, é projeto, que depende de condições estruturais e conjunturais.

### **A organização das atividades de ensino na modalidade EaD: a qualidade da formação**

As afirmações que se referem ao curso e à qualidade do processo de formação também têm a maioria dos respondentes concordando com as proposições que dizem respeito a concepções positivas, ainda que com percentuais um pouco menores do que os valores atribuídos ao eixo anterior. Desse modo, 86% concordam que “A EaD

oportuniza uma formação de qualidade”, com 24%, concordando totalmente; 67% concordam que “A formação do professor na EaD prepara o aluno para enfrentar uma sala de aula”, enquanto 14% não têm opinião e 19% discordam; 72% concordam que “A aprendizagem no EaD garante um domínio suficiente dos conteúdos específicos necessários para a docência na educação básica; 76% concordam que “A EaD permite ao aluno compreender a relação teoria e prática”. Com relação à afirmação “A aprendizagem do aluno na EaD apresenta as mesmas dificuldades e oportunidades que em um curso presencial”, não há consenso, os respondentes se dividem entre os que concordam, 48%, e os que discordam, 52%.

Entretanto uma das professoras entrevistada deixa transparecer a sua preocupação com a qualidade da formação oferecida e expressa certa angústia, ao afirmar:

A gente tem trabalhado para que o material saia de primeira qualidade. A gente esforça, a gente tenta acudir tudo que é possível. Mas acho que ainda está falho, há alunos que ainda encaram a EaD como curso vago e não levam com tanta responsabilidade. Vou dar um exemplo: a gente pega relatórios de aluno que está prestes a colar grau, escrevendo da maneira que escreve. Não é questão de cultura, é de bagagem, de conhecimento. A proposta não é essa, mas

a qualidade do aluno que sai para o mercado – eu não sei se eu poderia apostar. (PB3, 2013).

Com relação à formação nessa modalidade, considerando o perfil de pedagogo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – DCN (BRASIL, 2006b) propõem formar e as propostas pedagógicas dos cursos nas IES estudadas, chama a atenção a forma como as atividades de ensino são organizadas, desde o seu planejamento, execução e avaliação. Em primeiro lugar, identifica-se o engessamento dos cursos, porque, ainda que exista alguma autonomia para exploração dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, nem sempre são aproveitados pelo aluno, como se pode constatar nas falas de alguns dos entrevistados:

[...] o “esqueleto” da apostila é igual para todas as disciplinas, ou seja, todas têm: 1) texto básico, 2) atividades do texto básico, 3) leitura complementar, 4) atividades da leitura complementar, vídeo básico, atividades do vídeo, atividades complementares, síntese do módulo, bibliografia adicional e referências. Isto tenho que cumprir, é como se fosse um padrão, é um mesmo “esqueleto”, então o que eu vou colocar é da minha disciplina, é da minha autoria, por exemplo, o texto básico é elaborado por mim. (PA1, 2013).

[...] então o menino entra e responde a um questionário, tira uma determinada nota por cada questão respondida e esta atividade o próprio *Moodle* corrige, gabarito fechado. Quando for questão aberta, eu mesmo faço a correção. Nas questões abertas, o professor faz uma pergunta, a resposta do aluno vem logo abaixo e nesse item faço um comentário e faço uma avaliação. É onde vou dar o *feedback*. (PA2, 2013).

Sou livre para colocar a quantidade de atividades que acho necessário na matéria. Às vezes, por exemplo, eu coloco atividades avaliativas no texto básico, às vezes no vídeo. Eu vou mudando, mas a gente não muda muito, porque se não é complicado para o aluno a distância, que é um aluno diferenciado. (PA1, 2013).

Eu disponibilizo materiais extras que não estão no material, eu sempre coloco *links*, vídeos, os autores, os slides das aulas, sugestões de atividades pedagógicas e didáticas, e sites. (PB6, 2013)

Ainda, nesse sentido, destaca-se a ênfase em atividades que não se constituem em verdadeiras atividades de ensino, que, por sua vez, se converteriam em atividades de estudo para o aluno. Devido à forma de organização dos cursos, à formatação que eles têm,

às condições de trabalho do professor, à fragmentação do trabalho docente, fica evidenciada uma organização do ensino centrada na elaboração e correção de questões abertas e fechadas. São tarefas de estudo, “possíveis” de serem realizadas pelo aluno e acompanhadas pelo tutor. O aluno se transforma em executor de tarefas e, assim, o diálogo científico não se estabelece. Isso pode ser constatado na fala da maioria dos entrevistados, apontando diferentes aspectos:

As atividades a distância são todas avaliativas, atividades de aprendizagem, eu acho que a gente pratica muita a pedagogia do exame, faz e verifica, é muita prova. (PB2, 2013).

Começou o curso, se eu percebo certa dificuldade nas questões que eu estou propondo ou mesmo na prova, eu tenho que retornar, como no presencial. No AVA nós temos total liberdade de colocar questão e tirar questão. Se vai uma questão que o aluno não compreende, ele manda via central de mensagem ou pelo tutor/preceptor, a gente revê essa questão e modifica. (PB5, 2013).

Então o que eu penso que falta é que não dá para contribuir muito na construção do texto, você fica muito na resposta, às vezes você orienta o aluno, colocando o que precisa melhorar na resposta. (PB6, 2013).

E, ao final de cada módulo, eu corrijo essas atividades... [...] posto em cada uma delas um *feedback*, de acordo com o que foi solicitado na atividade, de acordo com o gabarito que o professor propôs na atividade. E, ao final de toda a disciplina, eu corrijo as provas deles, então o professor põe lá a prova e o *gabarito* e, com base nesse gabarito, faço a correção e atribuo a nota ao aluno. (PA2, 2013).

O aluno posta a resposta e a tutora corrige, porque já dei a *chave de correção* para a tutora corrigir e é ela que lança a nota no sistema, mas ela é orientada pela minha chave de correção. Aí se ela tem dúvida, ela procura a coordenadora. Nesta chave de correção é tudo mastigado. (PA1, 2013).

O meu papel é elaborar as questões, as avaliações e também ministrando aulas, porque eu ministro outros componentes, mas também trabalho com o meu, e acho muito bom quando estou trabalhando com ele, porque você tem uma maior liberdade de mexer mais. (PB4, 2013).

Tentamos fazer essa mediação, enquanto estamos corrigindo uma prova e tem alguma resposta errada eu questiono o aluno daquela resposta e, às vezes, até tenho retorno, às vezes, não. (PB2, 2013).

Nas falas desses entrevistados, percebe-se que a atividade de organização das atividades de ensino fica restrita à elaboração de questões, visando a avaliar o aluno.

Ainda, com relação à organização das atividades de ensino e às condições de trabalho, na IES B, ligada ao sistema UAB, fica mais nítida a divisão do trabalho docente – professor responsável, tutor presencial e tutor a distância. Na IES B, geralmente o professor responsável pelo componente é também o tutor. Porém nem sempre ele é autor do texto básico. Em ambas, o tutor nem sempre é especialista nos conteúdos que ministra ou até mesmo não tem formação necessária e suficiente para estabelecer o diálogo científico e criar condições para a aprendizagem, como se manifestou a professora PB2, “Porque fazemos tutoria, às vezes, de conteúdo do qual não temos domínio, eu sou muito preocupada com isso”.

Chama a atenção também a fala de um tutor a distância da IES A, com relação às suas condições de trabalho – as ferramentas de trabalho são pessoais:

Eu devo providenciar minhas condições de trabalho, o computador é meu, o acesso à internet eu providencio. Faço na minha casa (o trabalho), onde tenho um escritorzinho que eu mantenho para os trabalhos corriqueiros da EAD. Trabalho 20 horas por semana, não chega à carga horária efetiva de 20 horas, e não preciso ir ao polo

a não ser nas reuniões com os professores que acontecem no início do semestre e no primeiro terço dele. (PB2, 2013).

## **A organização dos cursos e a mediação**

As últimas afirmações constantes da tabela dizem respeito à forma de organização dos cursos, a qual tem implicações na mediação didática. A maioria dos respondentes, 81%, concorda, ou concorda totalmente, que “Na EaD, os encontros presenciais com a presença de professores especialistas são imprescindíveis para a realização dos estudos”, e 86% discordam de que eles são dispensáveis, dado que existe o AVA. Com relação a uma questão que se refere à mediação didática, constatamos que 83% concordam que “A aprendizagem no EaD é construída num contexto de interação, troca e diálogo entre os diversos atores”.

Essas respostas que valorizam os encontros presenciais conduzem à reflexão e ao levantamento de algumas hipóteses. A primeira é que esses professores exerceram e muitos ainda exercem as suas atividades no ensino presencial. As suas representações de ensino estão ligadas às crenças, valores, conhecimentos e experiências vividas naquela modalidade de ensino. Essas representações são fortes e resistentes a mudanças, portanto conduzem os professores a considerarem que a presencialidade e o “estar junto” fisicamente são imprescindíveis nas

atividades de ensino e de aprendizagem, ainda que reconheçam que a EaD esteja estabelecida, como se constata na fala de alguns professores:

[...] quando é totalmente *online* ela desqualifica um pouco, nesse sentido, mas não estou dizendo que é culpa da instituição. Então acho que não pode ficar preso totalmente à tecnologia. Por outro lado, o próprio MEC exige que seja tudo colocado *online*. No entanto, acho que não tem volta. Acho que a gente está passando por esta crise agora de reestruturação. (PB1, 2013).

Por mais inovadora (EaD) que ela seja, que existam as tecnologias de ponta, eu, enquanto pessoa e profissional, eu sinto falta do contato com meu aluno. Eu tento estabelecer um contato mesmo que virtual. (PB3, 2013).

Outro aspecto é que os AVAs ainda são pouco explorados em atividades de interação e de construção coletivas, como constatou Pereira (2013), em seu trabalho de pesquisa sobre a mediação didática em cursos de Licenciatura em Matemática – EaD, concluindo que:

[...] os AVAs têm um papel fundamental na mediação didática no EaD. São considerados ricos pelas possibilidades de interação e de interatividade, entretanto são subutilizados, com uma mediação didática

que tende a ser instrucionista e unidirecional. (PEREIRA, 2013, p. 8).

À mesma conclusão chegou Souza (2013), em seu estudo sobre a mediação em cursos de Pedagogia – EaD:

[...] a interação social é essencial no processo ensino-aprendizagem. Entretanto a organização das atividades de ensino está submetida a determinações verticalizadas, que engessam e fragmentam a atuação docente, não dando ao professor oportunidade de realizar a mediação didático-pedagógica de forma mais apropriada, de modo a interagir mais com o aluno, mesmo que ele assim o deseje (SOUZA, 2013, p. 7).

Nas entrevistas, ao serem questionados sobre as ferramentas de interação, a mais citada é o Fórum no AVA, entretanto não é explorado como poderia ser. Outra ferramenta é a Central de Mensagens, utilizada para tirar dúvidas que nem sempre são do conteúdo que está sendo estudado, como se pode constatar na fala de alguns dos entrevistados:

A ferramenta que mais propicia isso é o Fórum, onde eu fico intrigada, porque eu interajo muito pouco pela quantidade de aluno que temos. (PB2, 2013).

Existem os fóruns de atividades, de respostas, onde o professor coloca uma pergunta

sobre determinado assunto e os alunos respondem, mas não discutem as respostas, porém cada aluno pode visualizar as repostas de seus colegas. Os fóruns de discussões normalmente não são muito bons, eu tive nesses últimos módulos um fórum de discussão muito bom, mas normalmente esses fóruns não tem uma frequência de discussão boa. (PA2, 2013).

Eu entro muito em contato com eles, quando eu percebo que está todo mundo não indo muito bem. Aí eu entro em contato com a turma, ou com todos que for necessário, utilizando a Central de Mensagem. (PB6, 2013).

E também na central de mensagem. Quando percebo que o aluno não está participando, ou quando a resposta é cópia, eu não respondo na resposta, eu vou até a Central de Mensagem que é mais pessoal. E assim que é a mediação. E se tiver problema eles mandam na Central mesmo, mandam para a ouvidoria, mandam para todo mundo, enviam muitos questionamentos. (PB5, 2013).

Eles usam muito a Central de Mensagens. Para tudo, para reclamar – se ele não encontra a resposta, se a resposta não está batendo. Não é um *chat*. (PB3, 2013).

Outros elementos mediadores são citados, por um ou outro entrevistado,

como aulas *online*, aulas gravadas, *blog*, ferramenta do tipo *wiki* e o próprio material impresso.

Sobre a questão da mediação, os professores da IES B, instituição privada, em sua maioria apontam para a insuficiência da carga horária para as atividades que devem realizar – alimentar o AVA, estabelecer a interação com um número excessivo de alunos, acompanhar e corrigir as questões no AVA e as avaliações realizadas presencialmente, como se pode constatar nos depoimentos:

Hoje eu tenho na tutoria 960 alunos mais ou menos [...] Nas outras atividades (exceto o fórum), a gente tem que ser sincero, não dá pra promover esse diálogo, não dá tempo. São muitas atividades e são muitos alunos. Eu sinto falta disso, porque acho que isso é muito importante. (PB4, 2013).

Um fator que acho negativo é o excesso de aluno. Porque quanto mais aluno você tem, menos tempo você tem de fazer essa mediação que é tão necessária. (PB5, 2013).

Nesta formatação do curso a distância, o professor ainda está distante, por causa da quantidade de alunos, voltando naquilo que nós estávamos falando, você estaria presente se tivesse menos alunos. (PB2, 2013).

A gente tem que fazer a mediação, mas fica falho, porque



a gente tem muito aluno. Por exemplo, eu tenho 3 componentes, é difícil mediar aluno por aluno. É um total de 600 alunos. É impossível mediar toda essa discussão. (PB3, 2013).

Diante desse quadro de pouco tempo para um grande número de alunos e de atribuições, os professores criam estratégias de sobrevivência, como a de padronizar as respostas e elaborar questões de respostas curtas:

[...] você tem que corrigir mil e tantas questões, o problema não está na EAD, está na quantidade. Procuro elaborar questões em que o item é bem elaborado, mas que tenha uma resposta objetiva, direta e curta. Eu tenho exercitado muito comigo a maneira de elaborar um item que o aluno busque o livro para conseguir responder, para que não tenha muita subjetividade. (PB2, 2013).

Quando eu crio um fórum, a gente vai criando artifícios, eu já tenho um comentário salvo. (PB3, 2013).

Eu leio a pergunta e já formulo no Word, na hora, alguma resposta, levando a um caminho. Aí começo a ler a resposta dos alunos, aí vou acrescentando, coloco comentários. (PB6, 2013).

Normalmente, eu padronizo. Se ele cumpriu 100%, eu faço

só um comentário a respeito, se são correções intermediárias, eu faço *feedback* intermediário. (PA2, 2013).

Assim, as respostas dadas na entrevista sobre as formas de mediação e de interação e as condições efetivas de trabalho do professor colocam em xeque a afirmação de que a construção de aprendizagens ocorre num clima de interação, troca e diálogo.

Outro aspecto a ser pensado e investigado é o de que o diálogo, a troca, enfim, a interação que ocorre no espaço da sala de aula é fundamental na construção das aprendizagens, como também na construção das subjetividades dos sujeitos, como futuros professores. Se é fundamental, faz falta, principalmente quando não se têm outros meios como as teleaulas, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem utilizados para interações mais efetivas.

### **Considerações finais**

No estudo realizado, cujo objetivo era investigar as percepções dos professores, formadores de pedagogos na modalidade EaD sobre a aprendizagem dos alunos, não há a pretensão de fazer generalizações acerca desses aspectos, mas apresentar elementos que possam suscitar reflexões e novas pesquisas. Embora tenha sido realizado em apenas duas IES, uma privada e uma pública ligada ao sistema UAB, permitiu fazer constatações que certamente não são próprias dessas IES.

Primeiramente, chama atenção a percepção positiva que os professores, tanto os responsáveis pelas disciplinas/componentes, como os tutores presenciais e a distância, têm acerca da aprendizagem e da qualidade da formação. Essa constatação instiga a reflexão e o questionamento: de onde vêm essas percepções e quais são as suas consequências? As atividades de ensino-aprendizagem e os elementos mediadores utilizados possibilitam um ensino de qualidade que atenda ao previsto nas DCN do curso de pedagogia e aos projetos pedagógicos dos cursos?

Com relação à primeira questão, sabe-se que as percepções dos professores interferem em suas práticas e são por elas influenciadas, jogando um papel importante no pensamento e na ação. Assim, percepções positivas em relação à aprendizagem e à qualidade do curso podem contribuir para que se tenha um professor entusiasmado com o seu trabalho, envolvido com as suas atividades, pronto para superar obstáculos e desafios. Assim como podem, por outro lado, gerar certa “cegueira” que impede de ver os problemas que ocorrem, os limites de seu trabalho e das condições em que é exercido.

Não se pode deixar de considerar também outro aspecto relacionado aos altos índices de respostas positivas – para o professor, negar a qualidade das aprendizagens e do curso é, de algum modo, desqualificar o seu trabalho. Esse sentimento, às vezes não explícito, é também base de respostas dadas pelos

participantes de estudos dessa natureza. A fala de uma das professoras entrevistadas expressa esse sentimento, quando lhe perguntamos sobre esse fato – “Pode ser suspeito, porque você está no processo – eu não posso criticar uma coisa na qual eu estou trabalhando nela e que eu acredito nela” (PB3, 2013).

Os resultados desta pesquisa, com base nas percepções dos professores que atuam na EaD, apresentados neste artigo, trazem elementos importantes para a reflexão acerca da unidade dialética ensino-aprendizagem, assim como, apontam questões para novas investigações. Dentre elas, estão as relacionadas aos modos como os professores estão construindo a sua identidade docente nessa modalidade, aos modos como o trabalho docente é afetado pelas novas reestruturações a ele impostas, além da investigação sobre as contribuições que a EaD pode trazer para a modalidade presencial e vice-versa.

Ainda que as percepções dos formadores sejam positivas em relação à aprendizagem dos alunos, no que respeita às formas de organização do ensino, pode-se inferir, a partir das entrevistas, que a mediação didático-pedagógica – a relação professor-aluno-conhecimento, incluindo diferentes elementos mediadores, carece de cuidados, de pesquisas e de investimentos. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem nas IES pesquisadas da forma como vêm sendo utilizados, quer pelas ferramentas empregadas, quer pelas condições de trabalho docente, afetada pela fragmentação das

atividades de ensino, pelo excesso de alunos e o pouco tempo para atendimento, não têm possibilitado uma mediação que promova aprendizagem. A ênfase em atividades avaliativas, disponibilizadas nos AVAs, e o escasso diálogo científico apontado pelos participantes da pesquisa corroboram essa conclusão.

## Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARRUDA, E. P. (Org.). *Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em foco*. Uberlândia: Edufu, 2012.

BARRETO, R. G. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. *Em aberto*. Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov. 2010.

BERNARDES, M. E. M. *Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem*. Curitiba, PR: CRV, 2012.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. *Decreto-Lei nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.800, de junho de 2006a*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm). Acesso em: 13 maio 2014.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006b*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 13 maio 2014.

\_\_\_\_\_/MEC. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância 2007*. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf). Acesso em: 20 set. 2012.

DAVYDOV, V. V. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. Tradução de José Carlos Libâneo. In: HEDEGARD, Mariane e JENSEN, Uffe Juul. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscu: Editorial Progreso. 1988.

MACIEL, W. K. S.; DOURADO, R. C.; FARIA, T. A. de. *Principais resultados do Censo 2012*, 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/encontro\\_nacional/2013/palestra\\_resultados\\_do\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/encontro_nacional/2013/palestra_resultados_do_censo_da_educacao_superior_2012.pdf). Acesso em: 15 maio 2014.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; RIBEIRO, F. D.; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro, 2010. p. 81-94

PEREIRA, D. G. *A mediação didática no curso de licenciatura em matemática a distância na perspectiva do formador*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013.

PA1. *Entrevista*. Uberlândia, 20, março. 2013.

PA2. *Entrevista*. Uberlândia, 20, março. 2013.

PA3. *Entrevista*. Uberlândia, 03, abril. 2013.

PB1. *Entrevista*. Uberaba, 12, março. 2013.

PB2. *Entrevista*. Uberaba, 14, maio. 2013.

PB3. *Entrevista*. Uberaba, 10, abril. 2013.

PB4. *Entrevista*. Uberaba, 25, março. 2013.

PB5. *Entrevista*. Uberaba, 08, maio. 2013.

PB6. *Entrevista*. Uberaba, 04, março. 2013.

PRETI, O. A “autonomia” do estudante na educação a distância: entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Liber livro, 2005. p. 109-147.

SANTOS, T. S. dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 146-147. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20812>. Acesso em: 02 abr. 2012.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. *ETD – Educação Temática Digital*. v. 10, n. 2, p. 16-36, jun. 2009.

SOMMER, L. H. (Org.). Educação a Distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades. *Em Aberto*, Brasília, vol. 23, nº 84, p. 17-30, 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1787/1351>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

SOUZA, M. G. O. *A mediação no curso de pedagogia-EaD: um estudo na perspectiva histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013.

**Recebido em setembro de 2014**

**Aprovado para publicação em abril de 2015**



# **A formação do professor de dança: um estudo da licenciatura em Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul**

## ***The formation of a dance teacher: a study for the Performing Arts and Dance degree, Mato Grosso do Sul State University***

Christiane Araújo\*

Flavinês Rebolo\*\*

\*Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professora do Curso de Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: chris.araujo@yahoo.com.br

\*\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). E-mail: flavines@ucdb.br

### **Resumo**

O estudo analisa a formação do professor de dança e o currículo proposto pelo curso de Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) desde a sua implantação, em 2010, até sua reformulação, em 2014. Realizado por meio da análise de documentos (Projeto Pedagógico do Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS, Atas de reuniões e Matriz Curricular do Curso), apresenta a implantação e a estrutura do curso. Relata as atividades e ações propostas durante os seus quatro primeiros anos de existência e reflete sobre a formação dos professores no âmbito dessa proposta. Traz um breve histórico dos cursos de graduação em dança no país e destaca a importância da formação docente para que o artista possa atuar como professor. Conclui que a Educação e a Arte são campos de conhecimento pelos quais transita o professor de Arte/Dança na escola e que ter o professor bem formado é uma das condições para a melhoria do ensino da Arte nas escolas.

### **Palavras-chave**

Graduação em Dança. Formação docente. Professores de Artes.

### **Abstract**

The study analyzes the formation of a dance teacher and the curriculum proposed by the course of Performing Arts and Dance at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS) since its inception in 2010 until its reformulation in 2014. Developed by analyzing documents (Education Program Course for the Performing Arts and Dance of UEMS, minutes of meetings and curriculum of the course), presents the implementation and structure of the course. Reports the activities and actions proposed during its first four years of existence and reflects on teacher training under this proposal. Presents

a brief history of dance in undergraduate courses in the country and highlights the importance of teacher training so that the artist can act as a teacher. Concludes that the Education and Art are fields of knowledge through which transits Professor of Art / Dance in school and have well trained teacher is one of the conditions for improving art education in schools.

### **Key words**

Graduation in Dance. Teachers education. Arts teachers.

## **Introdução**

Pensar em Arte na sala de aula, considerando-a área do conhecimento necessária para a formação humana, tem sido uma preocupação de vários educadores e pesquisadores brasileiros; tanto quanto a ciência, a filosofia, a matemática, etc., a Arte é criadora de mundos e do mundo. Barbosa (2005, p. 292) diz que a arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual, e que “[...] por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica e assim analisar a realidade percebida”. Para Strazzacappa (2011c), o ensino da arte do espetáculo vivo nas escolas, como possibilidade de termos um especialista em teatro e dança trabalhando no contexto escolar, talvez seja uma forma de garantirmos a possibilidade de efetivas experiências estéticas para a aquisição do conhecimento nessas linguagens.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – nº 9.394/96 estabelece, em seu artigo 26, parágrafo segundo, a Arte como conteúdo

curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Consequente à LDBEN, o Ministério da Educação e do Desporto publicou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como instrumento norteador para a elaboração de projetos educativos, planejamento de aulas, reflexão sobre a prática educativa e análise do material didático referente à Arte.

Segundo expressam os PCNs, a Arte desempenha função tão importante no processo de ensino e aprendizagem quanto a dos outros conhecimentos, das outras áreas disciplinares, mas, apesar de estar relacionada com todas as demais áreas, tem suas especificidades e deve ser tratada como área diferenciada (BRASIL, 1997). Os PCNs propõem, ainda, que a escola trabalhe com os conteúdos das diferentes linguagens artísticas, entre elas a Dança, além da Música, Teatro e Artes Visuais.

A opção pelo ensino de Dança nas escolas é algo ainda bastante discutido. Barbosa (1998), Strazzacappa (2001; 2011b; 2006) e Marques (2010), entre outros pesquisadores da área, relatam que grande parte das escolas opta pela linguagem das Artes Visuais como caminho pedagógico para a realização da disciplina de Arte na escola. Strazzacappa



(2011a) aponta três fatores principais que determinam a predominância das Artes Visuais na escola:

- 1) A formação da maioria dos professores de arte que não abrangeu as demais linguagens artísticas (licenciados na então denominada Educação Artística);
- 2) O fato de que a maioria das escolas não estava equipada para acolher outras formas de ensino-aprendizagem a não ser a convencional, isto é, em sala de aula com carteiras e lousa;
- 3) A ausência de concursos públicos para professor especialista que permitisse a inscrição de licenciados em dança. (STRAZZACAPPA, 2011a, p. 28)

Quanto à formação dos professores de arte, a LDBEN nº 9.394/96 estabelece, no seu artigo 62, que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” e, essa exigência, amplia a presença do professor licenciado para o ensino de Arte na escola. Porém, a predominância das Artes Visuais ainda é sentida nas escolas e, nesse sentido, torna-se imprescindível a oferta de cursos de licenciatura, voltados para as diferentes linguagens artísticas, a fim de atender não só o que determina a Lei, mas também contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino

de Arte na escola, valorizando as diversas linguagens da arte no currículo escolar, modificando o modelo/padrão existente e minimizando os descompassos entre o que se lê nas legislações e a concretude da vida escolar.

Se a formação do professor pode ser considerada como uma das condições necessárias para a efetiva implantação das aulas de dança, teatro e música na Educação Básica, contemplando, assim, a totalidade das linguagens de Arte nas escolas, é importante que se discuta como essa formação está acontecendo nas universidades. Nesse sentido, discutiremos, neste texto, como estão se constituindo, no Brasil, os cursos de licenciatura em Arte, mais especificamente aqueles voltados à Dança. E, para isso, inicia-se com um breve histórico da criação dos cursos de graduação em dança e, na sequência, analisa-se o curso de licenciatura em Artes Cênicas e Dança (AC e D) da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) como lócus da pesquisa.

O Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS tem como característica ser bivalente, isto é, contemplar duas linguagens artísticas (Teatro e Dança) no seu currículo. Essa bivalência, ou hibridismo de linguagens, apresenta-se como um perfil novo nas licenciaturas em Arte do país, pois, em outras instituições, existem cursos polivalentes ou, então, voltados especificamente para uma só linguagem.

## Um breve histórico das graduações (bacharelado e licenciatura) de dança no país

Com o objetivo de agrupar vestígios, perceber ressonâncias e indicar mudanças referentes a um momento histórico de mudanças dos cursos de Graduação de Dança no Brasil, trazemos, a seguir, um breve relato dos cursos existentes no país.

Antes, porém, convém diferenciar o profissional licenciado em Dança e o instrutor e monitor de dança. De acordo com Strazzacappa (2011a), intitula-se *Professor de Dança* o graduado em curso superior de Licenciatura (terceiro grau) em Dança ou em áreas afins; já o que chama de *instrutor* “[...] é aquele que possui uma formação completa em curso livre, geralmente ofertado em academias e estúdios privados ou se graduou em curso técnico (segundo grau) regulamentado pelos MEC”; e *monitor* é aquele que “[...] cursou exclusivamente um curso livre ou ainda está em formação, porém já atua ministrando oficinas e/ou auxiliando professores e instrutores” (STRAZZACAPPA, 2011a, p. 27, grifo nosso).

Navas (2006) relata alguns dados históricos acerca do início dos cursos de Dança, em nível superior, na década de 50. De acordo com a autora, um Reitor, preocupado em marcar a diferença de um novo *campus* universitário Federal, mediante a inserção das Artes em seus programas, implantou o primeiro curso superior do país em Dança. Tal fato ocorreu na Universidade Federal da Bahia

(UFBA), em 1956, segundo informa Souza (2013). Esse mesmo autor ressalta que, desde então, um hiato de 28 anos ocorreu com essas Licenciaturas, uma vez que o curso de graduação em Dança criado a seguir data de 1984, na atual Faculdade de Artes do Paraná (FAP) – antigamente da PUC/Paraná-Fundação Teatro Guaíra.

Nessa mesma década de 1980, foram criados também mais três cursos de Graduação em Dança: na UNICAMP, na UniverCidade (Rio de Janeiro) e a Graduação, hoje já extinta, na Faculdade Santa Cecília dos Bandeirantes, em Santos (NAVAS, 2006). O contexto em que isso se deu é assim analisado por Navas:

Num primeiro momento, a criação dos bacharelados em dança surge em descompasso com os rumos da produção do mercado, deixando evidente um não engendramento entre universidade e certas etapas do sistema produtivo da dança, ainda que estas rotas estejam, em alguns casos, sendo sucessivamente corrigidas. De uma maneira geral, há que se salientar que as graduações em dança, de maneira acertada, não se propuseram a suprir certos modelos do mercado, ancorados em pressupostos de performance corporal a ser atingida como em uma corrida de obstáculos. (NAVAS, 2006, p. 101).

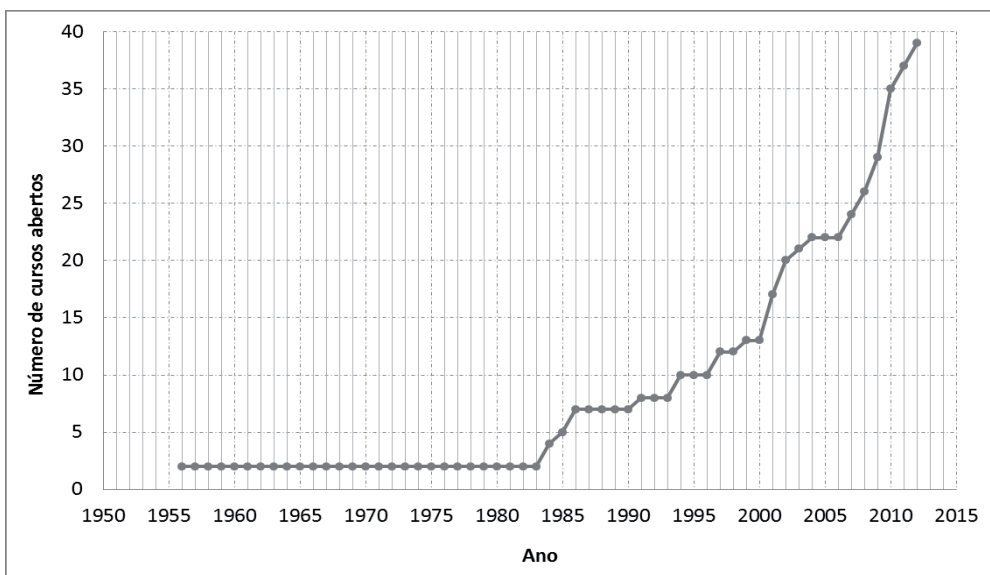
Com o decorrer dos anos, esses cursos de Graduação foram se fortalecendo e ampliando sua atuação no campo da pesquisa em Arte, o que contribuiu para

que a Dança não fosse vista apenas como educação de corpos em movimento, mas, sim, como uma área de conhecimento, dentro do campo da Arte.

Na década de 1990, sob a perspectiva de um novo paradigma, baseando-se nas manifestações de culturas diversas e de novos estudos na área sobre “corpo expressivo”, outros três cursos de Graduação foram implantados, todos na cidade de São Paulo: o Curso de Dança e Movimento, da Universidade Anhembi Morumbi; de Comunicação das Artes do Corpo, da PUC/SP; e a Graduação em Dança, da Faculdade de Artes de São Paulo.

A partir desse momento, outro grande intervalo é dado nessa história. Um novo incremento na criação desses cursos vai ocorrer nos anos 2000. Anali-

sando a evolução da oferta desses cursos, Souza (2013) comenta que, embora tenha havido “um intervalo de quase 30 anos entre a criação do primeiro e do segundo cursos de graduação em dança no Brasil, a oferta de tal formação nas instituições de ensino superior aconteceu, nos anos subsequentes a este último, com certa regularidade”. O autor assinala que dados do e-MEC de 2013 informam a existência de 29 instituições de ensino superior (universidades, faculdades isoladas e centros universitários) que oferecem um total de 39 graduações em dança (bacharelado e licenciatura). O gráfico apresentado pelo autor (Figura 1) mostra a evolução da implantação dos cursos de Dança nas Instituições de Ensino Superior brasileiras até 2013.



**Figura 1** – Evolução da implantação dos cursos de graduações em Dança (1955-2013)

**Fonte:** SOUZA (2013).

O estudo de Souza (2013) mostra o nítido e vertiginoso crescimento da oferta de formação superior em Dança no Brasil, o que coincide com a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>1</sup>, especificamente nas instituições públicas federais, muito embora os cursos também ocorram em instituições de ensino superior privadas.

Os cursos de licenciatura, nesse contexto, se propõem a atender à legislação brasileira que considera o licenciado como o único habilitado a atuar na educação básica formal. No entanto é importante lembrar que, na história dos cursos de Graduação de Dança, o professor formado acabava encontrando como campo de trabalho a modalidade de educação não-formal. Assim, atuando na modalidade de educação não-formal, não exercia função muito diferente do instrutor ou monitor, como definido por Strazzacappa (2011a).

---

<sup>1</sup> O REUNI consiste em um programa governamental que tem por objetivo a criação de “condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o qual o Governo Federal almeja atingir a meta de inclusão de 40% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior até o ano de 2021” (SOUZA, 2013, p. 37).

Ao longo dessa história, foi se construindo uma grande articulação de pesquisadores e professores com intuito de ampliar e fortalecer essas linguagens artísticas por meio de cursos de Graduação do país, tendo em vista atender às escolas nas disciplinas de artes.

Entretanto, a despeito desse esforço e da legislação que trata da necessária formação em nível superior do professor de Arte da educação básica que data de 1996 e dos PCNs que recomendam a introdução da Dança, entre outras linguagens desde 1998, ainda não encontramos nas escolas os professores formados em Dança. O que se observa é que os cursos de Graduação de Dança mais antigos e também os que surgiram nos últimos anos, formaram e ainda estão formando o licenciado em Dança para atuar no ensino não-formal, pois, na maioria das vezes, os cursos estão distanciados do que a escola atualmente exige do professor na disciplina de Arte, isto é, a “polivalência”, ou seja, que ele ministre aulas abrangendo as quatro linguagens artísticas: Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. Este é um impasse que vem sendo bastante discutido entre os professores e pesquisadores.

Existem alguns poucos cursos de graduação no Brasil que se propõem a contemplar as quatro linguagens artísticas na formação do professor. Vejamos:

A graduação em Arte-Educação, oferecida pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) em Guarapuava, PR, propõe um curso de Licenciatura em Artes. De acordo com as informações

presentes no site do curso (<http://sites.unicentro.br/uab/arteeducacao/>), essa graduação tem o objetivo de habilitar profissionais para atuar na docência, na produção e na pesquisa em Arte por meio do constructo do exercício artístico, possibilitando a ampla atuação intelectual e artística da música, dança, teatro, artes visuais e demais atividades de natureza artístico-culturais. O profissional formado em Arte-Educação, além de ser qualificado para o ensino, também pode atuar em galerias, centros culturais, consultorias e assessorias de assuntos culturais, dentre outros segmentos.

Outra universidade que oferece um curso voltado às múltiplas linguagens artísticas, nomeado de Artes-Licenciatura, é a Universidade Federal do Paraná – Litoral (UFPR Litoral), localizada no município de Caiobá, Matinhos, PR. Consta no site do curso (<http://www.litoral.ufpr.br/artes>) que essa formação visa desenvolver conhecimentos e experiências nos campos da arte-educação, na compreensão e crítica da arte e na prática artística a partir da multiculturalidade. O licenciado em Artes pela UFPR Litoral recebe formação para a docência tendo como referência a arte-educação e a prática e reflexão artística em quatro linguagens: Artes Visuais, Música, Dança e Artes Cênicas. É habilitado para o exercício do magistério na educação infantil, ensino fundamental e médio, assim como em espaços de educação não-formal.

Em relação aos cursos de graduação que contemplam diferentes lingua-

gens das artes e as exigências do sistema educacional brasileiro para a atuação do professor de Arte na educação básica, Duarte Júnior (2010) traz a seguinte reflexão: uma graduação que se propõe a formar um licenciado nas quatro linguagens pode estar formando um “especialista em generalidades”.

Entre os cursos de Graduação que oferecem mais de uma linguagem artística está o de Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Conhecer a configuração e a história deste curso foi um dos objetivos desta pesquisa.

## **A implantação do Curso**

As informações que seguem, a respeito da história, estrutura, matriz curricular, entre outras que constam desta seção, foram obtidas por meio do acesso a documentos como legislações, Projeto Pedagógico do Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS, Atas de reuniões, Matriz Curricular do Curso, e também a página do Curso disponível na rede mundial de computadores (<http://www.portal.uems.br/graduacao/curso/artes-cenicas-danca-licenciatura-campo-grande>).

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com sede na cidade de Dourados, criada em 1979 e ratificada em 1989, com a finalidade de implantação de diversos cursos para o ensino superior, sendo em sua maioria Licenciaturas, possuía o intuito de elaborar uma proposta de Universidade que ti-

vesse compromisso com as necessidades regionais, particularmente com os altos índices de professores em exercício sem a devida habilitação, e, ainda, com o desenvolvimento técnico, científico e social do Estado.

Com Unidades espalhadas por todo o Estado em 2001, por meio da Resolução COUNI-UEMS nº 184, de 10 de outubro de 2001, foi criada a Unidade Universitária de Campo Grande, com a finalidade de atender à demanda do curso de Graduação Normal Superior também na Capital.

Buscando responder às demandas da educação na capital e nos municípios de seu entorno, pesquisadores e professores da UEMS, apoiados por representantes do poder público de MS, justificaram perante o governo do estado o quanto os cursos de graduação de Teatro e Dança se constituíam uma necessidade emergencial para a região. Com base na Resolução CNE/CES nº 3 e 4, de 8 de março de 2008, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e Dança a fim de promover uma formação específica desse profissional para atuar no ensino formal, fundamentaram a solicitação para a criação desse curso em Campo Grande, MS. Foi criado, então, por meio da Portaria UEMS nº 55, de 03/09 2009, publicada no Diário Oficial nº 7536, de

04/09/2009, o *Curso de Artes Cênicas e Dança (Ac e D)*<sup>2</sup>, Licenciatura, visando à formação do professor que atuará na Educação Básica.

Como é previsto em Lei, ao final do quarto ano de implantação, quando da conclusão do curso da primeira turma, há avaliação do MEC para que se proceda ao reconhecimento do curso. Com o curso de Ac e D da UEMS, isso ocorreu no mês de outubro de 2013, tendo sido aprovado com média “3”, e algumas recomendações para a sua melhoria foram emitidas pelos pareceristas, o que apresentaremos a seguir.

## **O currículo do Curso**

Para abordarmos o currículo desenvolvido no curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS, é importante, primeiramente, refletirmos acerca do que vem a ser currículo. A concepção de currículo com a qual nos alinhamos, parte do pres-

---

<sup>2</sup> Cabe ressaltar que nesta nomenclatura existe um erro conceitual, pois Artes Cênicas é uma grande área da arte que envolve teatro, dança, circo e performance, segundo a Associação Brasileira de Artes Cênicas (ABRACE). Esse equívoco já está sendo solucionado. Está tramitando o pedido de alteração do nome junto ao MEC e ao Instituto de Educação Superior (IES), para, assim, com base nas características do curso, adotar a denominação pertinente. Encontramos nas atas registradas nas reuniões de colegiado em 2012, a sugestão do corpo docente para que se altere para Licenciatura em Teatro e Dança. A previsão de mudança do nome é para 2015. Para este estudo, utilizaremos o nome vigente no momento da realização da pesquisa.

suposto de que currículo é uma parte importante da organização de um curso e da instituição de ensino, no qual o Projeto Pedagógico, as disciplinas e seus respectivos conteúdos, o corpo docente são apenas alguns dos aspectos que o compõem. Nesse sentido, Hornburg e Silva (2007) assinalam:

Questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos”. (HORNBURG; SILVA, 2007, p. 61).

Tal perspectiva situa-se numa visão crítica do currículo, a qual propõe a compreensão deste num contexto mais amplo, situado econômica, histórica, social e culturalmente, e atravessado por relações de poder.

Para compreendermos o currículo de uma instituição de ensino, importa considerar toda a gama de acontecimentos que nela se encontram, como esclarece Pavan (2010), tais como:

[...] o tratamento que é dispensado ao aluno e à aluna, que tipo de exigências são feitas em relação ao seu comportamento, as suas aprendizagens, avaliação, o que é considerado conhecimento válido, o que é

cultura, bem como os valores que são trabalhados explícita e/ou implicitamente no espaço escolar. Além disso, que tipo de identidades são legitimadas, incluídas e valorizadas. (PAVAN, 2010, p. 126).

Portanto, quando nos referimos ao currículo, estamos nos referindo a uma “arena de significados” (SILVA, 2003 apud PAVAN, 2010).

Vários autores apontam para a possibilidade de o currículo não ser organizado baseando-se em conteúdos isolados. Sabendo dessa realidade e pensando na graduação analisada (Artes Cênicas e Dança) da UEMS, tomamos inicialmente o conceito apresentado por Carvalho (2005) para apresentar a matriz curricular do curso, vigente desde seu início, em 2010, até o presente momento, 2014. Em seu livro “Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo”, a autora aborda duas concepções de currículo escolar, sendo elas: *currículo concebido* e *currículo vivido*. A pesquisadora relata que *currículo concebido* é aquele regido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>3</sup> e por propostas em nível regional, como planos e propostas estaduais e municipais, ou seja, o que nomeamos de *currículo formal*, composto por planos político-pedagógicos

---

<sup>3</sup> Normatização brasileira para a educação. O debate sobre as inúmeras implicações epistemológicas e políticas dos PCNs, por sua complexidade e abrangência, foge ao objetivo deste presente texto.

e suas matrizes curriculares. Aqui nos cabe ressaltar que a Educação Superior não é regida pelos PCNs, no entanto possui suas caracterizações e orientações propostas pelo MEC, para construção de seus currículos. Já o *currículo vivido* é o que realmente se manifesta, um currículo praticado que envolve as relações entre poder, cultura e escolarização.

O currículo vivido é o que realmente se manifesta, ou não, a concretização do currículo concebido [...] o currículo praticado envolve as relações entre poder, *cultura* e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, *o jogo de interações e/ou relações presentes no cotidiano escolar*". (CARVALHO, 2005, p. 96; grifo nosso).

Dentro dessa perspectiva, Silva e Delboni (2012) mostram-nos a necessidade de os professores terem um forte de compromisso social e político, ou seja, um currículo articulado, integrado; afirmam elas que o conhecimento que está sendo construído nesta contemporaneidade demanda um sistema de ensino capaz de educar para uma cidadania que aprenda a se mover na complexidade, para ensinar a conviver na incerteza.

Deve-se buscar então a promoção de uma formação que favoreça ao acadêmico um aprendizado contextualizado com a realidade que estes encontrarão no ensino formal, assim como em qualquer outro campo de trabalho que

venham atuar. É importante pensarmos que a matriz curricular de um curso, neste caso, estudos em Dança e Teatro, devem ser transformadores em um processo educativo formal. Assim, ao pensar que a educação nessa sociedade deverá contribuir para formar seres com autonomia intelectual e moral, que desenvolvam operações mentais e sensíveis facilitadoras da mobilização de conhecimentos, de habilidades, valores, emoções e atitudes que os tornem capazes de assumir responsabilidade plena por sua carreira, por suas relações, por suas ações, teríamos atributos que contribuiriam, decisivamente, para levar o ser humano a estar em permanente processo de educação, pois nada do que se adquire é mais para o resto da vida: há que se aprender a aprender, a desaprender e a reaprender, indefinidamente.

No entanto não temos a pretensão de abordar todas essas dimensões do currículo do Curso lócus desta pesquisa. Limitaremos nossa análise ao Projeto Pedagógico do Curso, que inclui a Matriz Curricular e o Corpo docente. Abordaremos também algumas atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas no curso do Curso, infraestrutura e propostas de reformulações.

Quanto aos objetivos do Curso, de acordo com o que está expresso no Projeto Pedagógico (PP),

A graduação de Ac e D visa a uma formação que ofereça ao aluno uma sólida formação ética, teórica, artística, técnica e



cultural, que o capacite tanto a uma atuação profissional qualificada, quanto à investigação de novas técnicas, metodologias de trabalho, linguagens e propostas estéticas da dança e do teatro. Propicia a formação de um profissional envolvido com a produção do conhecimento, utilizando-as como elemento de valorização da pessoa e da expressão corporal cênica. Pretende, com essa formação que contempla diversificadas linguagens, contribuir para o fortalecimento da Arte nas escolas da educação básica, suprimindo lacuna das escolas dos sistemas que, no Estado do Mato Grosso do Sul, carecem de profissionais habilitados para as atividades da arte-educação. (UEMS, 2009).

O Curso busca a formação do “artista docente”, conforme esclarece o PP do Curso.

Essa concepção de artista docente enseja a formação integral do professor, possibilitando a compreensão das relações de trabalho, das alternativas sócio-políticas de transformação da sociedade e de si mesmo, da construção de bases para o contínuo e necessário processo de pesquisa e reconstrução do saber numa perspectiva da integralidade de saberes que permitem: a percepção do valor da subjetividade e da alteridade; a

compreensão do papel social da educação e da escola; o domínio dos conteúdos de Artes Cênicas e suas didáticas; a construção de processos de investigação que tenham por finalidade o aprimoramento das práticas cênicas e pedagógicas; a apropriação de conhecimentos artísticos, pedagógicos e da diversidade presente na prática das Artes Cênicas. (UEMS, 2009).

A primeira turma ingressou em 2010. No primeiro ano, esses alunos tinham poucas aulas específicas de cada linguagem (teatro e dança). Os professores já efetivos da Instituição, das áreas de Letras e de Pedagogia, assumiram a maior parte das disciplinas, o que causou muito desconforto e exigiu ajustes no oferecimento das disciplinas.

Dos aproximadamente 30 alunos ingressos em 2010, 16 concluíram seus estudos em 2013. Um dado interessante é que todos aqueles que se formaram em 2013 já possuíam experiência prévia em dança ou teatro, na educação não-formal, antes de iniciar a Graduação.

A Matriz Curricular do Curso desde sua implantação até o momento desta pesquisa (2014) pode ser vista no Quadro 1.

S E R I E S	Módulos	Unidades de Estudo	Aulas Teóricas	C.H Semanal	Prática como Componente Curricular- PCC	Estudos Orientados	Total
1ª	Módulo I - Fundamentos da Educação e do Ensino da Arte	1. História da Arte	84	03	10	08	102
		2. História e Filosofia da Educação	94	03	-	08	102
		3. História do Teatro	50	02	10	08	68
		4. História da Dança	50	02	10	08	68
		5. História do Ensino da Arte no Brasil	50	02	10	08	68
		6. Fundamentos da Psicologia da Educação	60	02	-	08	68
		7. Semiótica	60	02	-	08	68
		8. Prática de Leitura e Produção de Texto	50	02	10	08	68
		9. Itinerários Científicos I	40	02	20	08	68
		10. Itinerários Culturais I	40	02	20	08	68
				<b>578</b>	<b>22</b>	<b>90</b>	<b>80</b>
2ª	Módulo II - Fundamentos da Educação, do Teatro e da Dança	1. Linguagem Visual e Movimento	74	03	20	08	102
		2. Fundamentos Teóricos da Dança	84	03	10	08	102
		3. Arte Visual	50	02	10	08	68
		4. Literatura Dramática Brasileira	84	03	10	08	102
		5. Fundamentos Teóricos do Teatro	84	03	10	08	102
		6. Políticas e Legislação na Educação Brasileira	50	02	10	08	68
		7. Sociologia da Educação	60	02	-	08	68
		8. Itinerários Científicos II	60	02	-	08	68
		9. Itinerários Culturais II – Direção Teatral	40	02	20	08	68
				<b>586</b>	<b>22</b>	<b>90</b>	<b>72</b>
3ª	Módulo III Fundamentos Pedagógicos	1. Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	50	02	10	08	68
	Módulo III – Fundamentos Pedagógicos	1. Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	50	02	10	08	68
		2. Didática e Metodologia do Ensino da Dança	74	03	20	08	102
		3. Didática e Metodologia do Ensino do Teatro	74	03	20	08	102
		4. Tópicos em Educação Especial	40	02	20	08	68
		5. Fundamentos de LIBRAS	40	02	20	08	68
		6. Técnicas de Interpretação	74	03	20	08	102
		7. Tecnologias, Educação e Arte	40	02	20	08	68
		8. Itinerários Científicos III	40	02	20	08	68
		9. Itinerários Culturais III – Composição Coreográfica	40	02	20	08	68
		10. Estágio Curricular Supervisionado I	-	06	-	-	204
		<b>472</b>	<b>27</b>	<b>170</b>	<b>72</b>	<b>918</b>	
4ª	Módulo IV – Fundamentos Históricos e das Linguagens Estéticas	1. Elementos Cênicos	74	03	20	08	102
		2. Danças Indígenas	50	02	10	08	68
		3. Danças Afro-Brasileiras	50	02	10	08	68
		4. Música e Artes Cênicas	74	03	20	08	102
		5. Arte e Cultura Regional	50	02	10	08	68
		6. Arte Educação	74	03	20	08	102
		7. Itinerários Científicos IV	60	02	-	08	68
		8. Itinerários Culturais IV – Produção Teatral	40	02	20	08	68
		9. Estágio Curricular Supervisionado II	-	06	-	-	204
				<b>472</b>	<b>25</b>	<b>110</b>	<b>64</b>
UNIDADES DE ESTUDO*						2.856	
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**						408	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES**						200	
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**						68	
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO</b>						<b>3.532</b>	

**Quadro 1 – Matriz Curricular do Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS**

Fonte: UEMS (2009)

No que se refere à infraestrutura, a graduação de Artes Cênicas e Dança da Unidade Universitária de Campo Grande, desde sua implantação, vem utilizando espaços físicos de escolas estaduais. Atualmente em caráter temporário, utiliza o espaço da Escola Estadual Hércules Maymone, compartilhado em outros turnos com turmas do Ensino Médio e também com o curso de Geografia da UEMS.

Além do ensino das disciplinas propostas na Matriz Curricular, o Curso desenvolve outras ações, a fim de propiciar ao aluno uma formação mais sólida e contextualizada (Figura 2). A análise da Figura 2, que apresenta as ações extracurriculares, nos remete ao que diz Oliveira (2005) a respeito da importância dos diferentes “espaçotempos”

de produção curricular. Cada forma de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular que o professor propõe em suas aulas está diretamente relacionado com a formação de seus alunos e alunas. Isso significa dizer que o “[...] processo de formação docente associa-se de modo efetivo e importante ao fazer docente” (OLIVEIRA, 2005, p. 46)

Especificamente no que diz aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares pelas quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. (OLIVEIRA, 2005, p. 46).

## ACOES EXTRAS CURRICULARES desenvolvidas pelo curso de Artes Cênicas e Dança - UEMS

### Atividades Complementares:

1. Parcerias com a Fundação de Cultura do Município, Estado e rede SESC afim de organizar visitas e apreciação dos acadêmicos à espetáculos de Dança e Teatro assim como a participação em oficinas, cursos de curta duração, e exposições que ocorrem na cidade. Estas geralmente suscitam discussões posteriores nas aulas, dos professores que solicitaram a atividade.
2. Participação no programa de Iniciação à Docência (PIBID)

### Extensão Universitária:

- É oferecido 3 grupos de extensão voltados à prática da Dança e Teatro.
1. Oficina de Dança Contemporânea (dois anos)
  2. Grupo de extensão em Teatro Musical (permanente)
  3. Oficinas de Extensão de curta duração em : Ação Dramática e Movimento Funcional, Melodrama e Commedia dell'arte. (ambas com 10hs de duração)
  4. Cine Cênico (quinzenal)
  5. Ciclo de Palestras APE IPÊ (mensal)

### Eventos promovidos pelo curso:

1. Jornada de Artes Cênicas - JART (bienal)
2. Mostra de vídeo arte: Tecnocênicas (anual)
3. Criação de espetáculos de teatro e dança, bem como performances e intervenções, resultante dos estudos das disciplinas desenvolvidas.
4. ADOCE- Encontro de Arte e Docência do Mato Grosso do Sul (bienal)

### Pesquisa:

1. Grupo de pesquisa Aliança de Pesquisa e Extensão Interdisciplinar em Percursos Criativos e Estéticas Cênicas - APE IPÊ (mensal)
2. PIBIC – bolsa de iniciação científica para acadêmicos a partir dos projetos de pesquisa dos docentes efetivos do curso, cadastrados na pró-reitoria de pesquisa da UEMS.

**Figura 2** – Ações extracurriculares do curso de Artes Cênicas e Dança, vigente em 2014.

**Fonte:** Texto elaborado pela autora. Design gráfico por Paula Buenno.

Explicitaremos abaixo como ocorrem ou ocorreram algumas dessas ações nesses anos iniciais do curso. As informações que seguem foram obtidas diretamente dos coordenadores de cada ação desenvolvida.

O Grupo de Pesquisa “Aliança de Pesquisa e Extensão Interdisciplinar em Percursos Criativos e Estéticas Cênicas”, APE IPÊ, registrado no CNPq, reúne-se mensalmente. Além dos estudos e pesquisas, o Grupo promove palestras e explanações para professores e demais interessados em arte e educação. O Grupo está organizado com duas linhas de pesquisa. A primeira, Percursos Pedagógicos e Criativos, tem por objetivo estudar os percursos criativos das artes cênicas em ambientes educativos, concluídos ou em andamento, da natureza educacional do fazer artístico ou da formação do artista cênico com bases filosóficas e metodológicas. Também propõe estudos relacionados ao treinamento do ator e do dançarino, à composição de personagens, à coreografia, às técnicas e modos de atuação e movimentos. Além disso, tem como propostas de estudo a relação das estratégias pedagógicas com os percursos criativos, respeitando a diversidade e a interdisciplinaridade. A segunda linha

nomeia-se Estéticas e Poéticas da Cena e tem o objetivo de promover pesquisas sobre estéticas e poéticas de encenações focalizando tendências contemporâneas das artes cênicas incluindo montagens didáticas, fronteiriças, tecnológicas, experimentais, amadoras ou profissionais. Esses estudos são relacionados ao imaginário e às matrizes estéticas, étnicas ou culturais da cena, oriundas do território nacional ou estrangeiro, fundamentadas por uma história, ética, filosofia, religião ou política, investigação da relação produção/ recepção da cena contemporânea.

Outra ação desenvolvida com o intuito de fomentar a pesquisa em Teatro e Dança foi a 1ª JART (Jornada de Artes). Essa Jornada, criada em 2010, em parceria com outras Instituições de Ensino Superior e de Cultura, foi composta de sessões de apresentação de trabalhos científicos e artísticos, mesas redondas, seminários e oficinas, com objetivo de estabelecer um diálogo entre as atividades Ensino, Pesquisa e Extensão. Em 2012 e 2014, houve novas edições da JART, configurando-se, assim, como uma Jornada Bienal.

O corpo docente do Curso é composto por uma equipe bastante diversificada, como se pode observar na Figura 3.



**Figura 3** – Corpo docente do curso de Artes Cênicas e Dança, vigente em 2014.

**Fonte:** Texto elaborado pela autora. Design gráfico por Paula Bueno.

Na análise da Figura 3, percebe-se certa equanimidade no número de professores efetivos e contratados/temporários da UEMS no período de 2013-2014, quando houve o reconhecimento do Curso. Percebemos também que havia somente dois professores efetivos e dois convocados com graduações nas áreas específicas em Dança e Teatro. Esses pontos, assim como outros que veremos adiante, foram considerados como uma fragilidade do Curso pelos avaliadores.

A Comissão de Avaliação de MS, a partir da visita *in loco*, emitiu um amplo relatório, do qual citamos aqui apenas algumas das recomendações e fragilidades identificadas:

- “Recomenda-se a ampliação de contratação (através de concurso) de professores com titulação específica (Teatro e Dança)”;
- “A estrutura curricular foi analisada como fragilidade, pois não atende às competências e habilidades dos egressos devido ao fato do número de disciplinas específicas não serem equânimes entre as áreas específicas de teatro e dança, e a formação é confusa”;
- “Que fossem destinados espaços físicos adequados para atividades docentes e que se acelerasse a construção do prédio próprio para o funcionamento do Curso”;
- “Quanto ao acervo bibliográfico, recomenda-se uma

urgente ampliação do acervo através de compra de livros e assinatura de periódicos especializados na área (Teatro e Dança)”.

Ao longo do processo de implantação do curso na UEMS, muitas discussões permearam as reuniões de colegiado, diálogos com os acadêmicos e uma articulação com as Secretarias de Educação da cidade de Campo Grande e do Estado do Mato Grosso do Sul sobre a matriz curricular, o projeto pedagógico, a carga horária destinada a cada disciplina, a estrutura física, a titulação do corpo docente, a ampliação das atividades de pesquisa e extensão etc.

Diversas preocupações em relação à melhoria da qualidade do Curso constam registradas nas Atas de reunião de colegiado. Por exemplo, foram discutidas tanto a necessária reformulação do corpo docente como também as metodologias do ensino. Neste último aspecto, apontam que o Curso deve proporcionar situações de aprendizagem organizadas, que utilizem conteúdos como meios e não como fins, em currículos integrados que, ao superarem a fragmentação do conhecimento, adotem estratégias de tratamento interdisciplinar e transdisciplinar, buscando uma inter-relação e uma interação das diversas áreas e saberes acumulados pela humanidade e, mais especificamente, a união das linguagens artísticas.

Diversas modificações e ajustes ocorreram e vem ocorrendo desde então. A partir das recomendações

dos avaliadores, foi criada uma comissão para reformulação do Projeto Pedagógico em maio de 2014, que entrou em vigor para a turma ingressante em 2015. Também foi realizado, no segundo semestre de 2014, um concurso de professores para compor o quadro efetivo do curso, contemplando três vagas para áreas específicas, com exigência de serem graduados, mestres e doutores em dança e teatro ou áreas afins. Além disso, uma sede própria que comporte todos os cursos da unidade Campo Grande está sendo construída.

Uma das reformulações propostas no novo Projeto Pedagógico, em sua Matriz Curricular (Quadro 2), são as

disciplinas organizadas por núcleos de conhecimentos. Os núcleos de conhecimento são concebidos como conjuntos de disciplinas cuja integração se dá por meio de seus fundamentos. Essa concepção de organização curricular ultrapassa a mera sequência de conteúdos isolados e fragmentados, atuando como possibilidade de nortear a ação pedagógica, orientada pela prática e pela pesquisa em arte e em educação de forma a proporcionar interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento (Teatro, Dança e Educação) que englobam a formação proposta. Todas as disciplinas propostas nessa Matriz são de caráter obrigatório.



<b>Núcleo de Teatro:</b>	
Compreende as disciplinas da área de conhecimento específicas do Teatro.	
<b>Unidade de estudo</b>	<b>Carga horária</b>
História do Teatro	68
Literatura Dramática Universal	68
Teatro Brasileiro	102
Teoria e prática da Interpretação Teatral I	68
Dramaturgia	68
Teatro de Animação	68
Teoria e prática da Interpretação Teatral II	102
Direção Teatral	68
<b>Total</b>	<b>612</b>
<b>Núcleo de Dança:</b>	
Compreende as disciplinas da área de conhecimento específicas da Dança.	
<b>Unidade de estudo</b>	<b>Carga horária</b>
Percepção Corporal	68
História da Dança	68
Poéticas do Corpo na Educação	102
Fundamentos Teóricos da Dança	102
Pedagogia do Movimento Expressivo	102
Composição Coreográfica	102
Danças Brasileiras	68
<b>Total</b>	<b>612</b>
<b>Núcleo de Artes Cênicas (comum):</b>	
Compreende as disciplinas da área de conhecimento comum para o Teatro para a Dança.	
<b>Unidade de estudo</b>	<b>Carga horária</b>
Artes Visuais	68
História da Arte	68
Técnicas Circenses	68
Música nas Artes Cênicas	68
Elementos Cênicos	68
Arte e Tecnologias	68
Produção Cultural	68
Arte e Cultura Regional	68
Relações étnico raciais	34
Arte Educação	68
<b>Total</b>	<b>714</b>
<b>Núcleo de Disciplinas Pedagógicas:</b>	
Compreende as disciplinas da área de conhecimento específicas da licenciatura.	
<b>Unidade de estudo</b>	<b>Carga horária</b>
Educação Ambiental	34
Fundamentos de LIBRAS	68
Fundamentos da Educação	102
Tópicos em Educação Especial	68
Didática do Ensino da Arte	68
Didática e Metodologia do Ensino do Teatro	102
Didática e Metodologia do Ensino da Dança	102
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	102
Políticas e Legislação da Educação Brasileira	68
Estágio Supervisionado I	204
Estágio Supervisionado II	204
<b>Total</b>	<b>1122</b>
<b>Núcleo de Pesquisa:</b>	
Compreende as disciplinas da área de conhecimento específicas de pesquisa.	
<b>Unidade de estudo</b>	<b>Carga horária</b>
Itinerários Científicos I	68
Itinerários Científicos II	68
Itinerários Científicos III	68
Itinerários Científicos IV	69
<b>Total</b>	<b>272</b>

**Quadro 2** – Matriz Curricular Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS, proposta que entrou em vigor a partir de 2015.

Fonte: UEMS (2014).

O novo Projeto Pedagógico foi implantado para os alunos egressos do ano letivo de 2015, mas as disciplinas que não mais fazem parte dessa nova Matriz serão ofertadas normalmente até 2017, para os alunos matriculados até o ano de 2014.

Dentro dessa nova perspectiva para o Curso, grande é o desafio de formar professores para atuarem nas escolas nos dias atuais, de modo a oportunizar ao educando o desenvolvimento de operações mentais e sensíveis que contribuam, por meio da Arte, para a sua participação consciente e permanente da construção da sociedade em que vive.

Para tanto, faz-se necessário que o ensino da Arte esteja voltado para tornar o educando um ser criativo, que saiba pensar, analisar, criticar, avaliar, desconstruir, construir, interpretar, sugerir, fazer, refazer, desfazer, sentir, capaz de ler as entrelinhas do conhecimento, como aponta Leenhardt (2000):

Aprendemos a ler e a escrever, não a olhar. O crítico de arte sabe, ou deveria saber apreciar uma cor, uma intensidade, uma tonalidade, uma linha. Deveria achar aí um significado e comunicá-lo na linguagem verbal. Assim transcrito, o efeito plástico torna-se perceptível para aquele que não está acostumado com ele e o texto crítico funciona, por sua vez, como uma escola do ver, uma pedagogia da sensibilidade. (LEENHARDT, 2000, p. 22).

## Considerações finais

Muitas questões permeiam os desafios enfrentados pelos professores de arte na escola contemporânea, como, por exemplo, o reconhecimento e a valorização profissional de arte em seu trabalho, a infraestrutura adequada para atender à demanda e às necessidades específicas da disciplina de Arte e, particularmente, a do professor graduado em Dança, linguagem que ainda resiste a adentrar na escola básica como componente curricular da disciplina de arte, e não somente como aulas extras curriculares.

Nesse sentido, procurou-se conhecer alguns aspectos relacionados à formação em Dança e, também, contextualizar a formação do professor de Dança para atuar na Educação Básica, levantando informações sobre os Cursos de Graduação voltados para a Dança no país, com especial atenção para o Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS, instituição que foi o lócus da pesquisa.

A partir do histórico das graduações em Dança no país, percebe-se que houve um grande avanço quantitativo, dos anos 2000 até o momento da pesquisa, em 2014, na oferta desses cursos. Foi possível, também, constatar que os cursos vêm passando por reestruturações, o que, conseqüentemente, reflete e refletirá no perfil do professor que atuará na escola nos próximos anos.

As pesquisas mostram que a maioria dos professores, formados nas primeiras licenciaturas em Dança no país, encontravam, como campo de trabalho,

o ensino não-formal (academias de dança, grupos teatrais, Ongs, escolas especializadas e também aulas extra-curriculares oferecidas pelas escolas). Com a oferta da formação do professor nessa linguagem específica, abre-se a possibilidade da inclusão da Dança no ensino formal.

Contudo a inserção da Dança como disciplina na escola parece não ser algo simples. Nos currículos das escolas brasileiras, não há a disciplina específica de Dança, e sim a disciplina de Arte que, segundo orientações oficiais, deve contemplar diferentes linguagens (música, artes visuais, dança e teatro). Como atender a essa demanda da escola? A formação do professor em uma linguagem específica seria um fator limitante? A solução seria a formação do professor polivalente? Ou a escola deveria optar por uma ou por outra linguagem? Essa é uma discussão ainda em aberto. Respostas a essas questões exigem mais pesquisas, e que também levem em conta as diferentes experiências vivenciadas pelas escolas, bem como as experiências de Instituições que formam professores em uma ou mais linguagens, colocando em discussão as potencialidades e os limites encontrados na formação e na prática do professor.

A rigor, entende-se que, diante da demanda da escola, faz-se necessária uma reconfiguração, seja nas matrizes curriculares dos cursos de formação, seja nas das escolas, a fim de adequar o ensino da Arte a esse novo contexto. Muitas dúvidas se levantam nesse sentido. Seria viável para as escolas con-

tratarem quatro profissionais diferentes para atuar na disciplina de Arte? Seria possível o professor que tem a formação inicial em uma única linguagem atuar numa proposta polivalente para o ensino da Arte? A formação continuada desse professor seria uma alternativa razoável para solucionar esse dilema? Se sim, como deveria ser essa formação?

Com vistas a situar o curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS no bojo dessa problemática, buscou-se conhecer como ele foi constituído e como é desenvolvido atualmente. O Curso está em processo de reformulação e uma nova matriz curricular deverá ser implantada a partir de 2015. Nesse novo Curso, pretende-se formar os professores dentro de uma perspectiva contemporânea, que valorize ambas as linguagens como campo de conhecimento.

Ressalta-se a importância da formação do artista para atuar no campo da docência em Arte, e que é imprescindível a formação docente para que o artista possa atuar como professor. A Educação e a Arte são campos de conhecimento pelos quais transita o professor de Arte/Dança na escola. Ambas compõem, de modo inseparável, a sua identidade. Ser o professor bem formado é uma das condições da melhoria do ensino da Arte nas escolas.

No que diz respeito à formação dos professores, nos alinhamos com os teóricos que defendem a formação de pessoas críticas e reflexivas. Assim, é preciso rearranjar os currículos dos cursos de graduação para articulá-los com os

desafios da contemporaneidade. Vivemos um cotidiano na escola, nas universidades e no trabalho, tensionado entre dois mundos, o abstrato da tradicional conformação das estruturas e o mundo em que vivemos e nossos alunos vivem, cheios de desvios, avesso e interligado. Mundo este que nos coloca a pensar que a escola, com sua forma tradicional de organização, não mais atende às demandas da estrutura caótica e mutante do nosso mundo. Por isso mesmo, a formação do professor deve oferecer a ele condições para pensar e agir nessa zona de tensão e conflito. A nova proposta do Curso de Artes Cênicas e Dança da UEMS, ao se

alinhar com essa perspectiva, pretende formar futuros professores para atuarem numa pedagogia da sensibilidade.

Refletindo sobre essa nova proposta, percebe-se que o curso que está sendo pensado é um curso que pretende contemplar as singularidades e pluralidades da sociedade, de estar em permanente reflexão crítica e construção constante do diálogo; de ser capaz de assumir o desafio de articular o individual e o coletivo, valendo-se das subjetividades dos alunos e dos docentes, dos saberes dos professores construídos na sua trajetória de vida, na formação profissional e durante a realização do seu trabalho.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: leitura de subsolo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Decreto n. 6.096*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC, 1997.

CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 94-111.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *A montanha e o video-game: escritos sobre educação*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

HORNBERG, Nice; SILVA, Rubia. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. *Revista de Divulgação Técnico Científica do ICPG*, Florianópolis, v. 3, n. 10, p. 61-66, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/520266/TEORIAS-SOBRE-CURRICULO>>. Acesso em: 27 maio 2014.

LEENHARDT, Jacques. Crítica de arte e a cultura no mundo contemporâneo. In: MARTINS, Marie Helena (Org.). *Rumos da Crítica*. São Paulo: Senac/Itaú Cultural, 2000. p. 19-28.

MARQUES, Isabel A. *A linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

NAVAS, Cássia. A arte da dança na universidade pública contemporânea. In: AJZENBERG, Elza (Org.). *Arte Contemporânea e suas interfaces*. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea/USP, 2006. p. 99-105.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 42-63.

PAVAN, Ruth. Currículo e multiculturalismo: reflexões para a formação de educadores. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 15, p. 125-135, 2010.

SILVA, Sandra K.; DELBONI, Tânia M. O currículo integrado como campo possível de intervenção de mundos plurais e emancipatórios. Uma conversa com Jurjo Torres Santomé. *Revista Teias*. UERJ, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 279-286, jan./abr. 2012.

SOUZA, João Batista Lima. Formação Superior em Dança no Brasil: Panorama Histórico-crítico da constituição de um campo de saber. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013. p. 36-45.

STRAZZACAPPA, Marcia. Profissão professor de dança: uma breve cartografia do ensino de dança no Estado de São Paulo. *Revista Moringa-Arte do Espetáculo*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 27-40, jul./dez. 2011a.

\_\_\_\_\_. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das Artes*. Construindo caminhos. Campinas, SP: Editora Papirus, 2011b, p. 39-78.

\_\_\_\_\_. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Org.). *Educação e Arte: linguagens artísticas na formação humana*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011c. p. 77-96.

\_\_\_\_\_. Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

STRAZZACAPPA, Marcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006.

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS. Projeto Pedagógico – Artes Cênicas e Dança, Licenciatura, 2009. Disponível em: <<http://www.portal.uems.br/graduacao/curso/artes-cenicas-danca-licenciatura-campo-grande>>. Acesso em: 04 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico – Teatro e Dança, Licenciatura, 2014. (mimeo).

**Recebido em abril de 2015**

**Aprovado para publicação em maio de 2015**



# A atitude do professor ensina, seu gesto fala: a trama da dimensão ética no campo da docência universitária

## *Attitude of teacher teaches, your gesture speak: the dimension ethics in the field of university teaching*

Solange Martins Oliveira Magalhães\*

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2004). Professora do curso de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás. E-mail: solufg@hotmail.com

### Resumo

Num mundo marcado por inúmeros desafios, dentre eles o desafio da instrumentalização do mundo da vida pela racionalidade técnico/instrumental, a formação acadêmica encontra-se num contexto de crise paradigmática, em que não somente a ideia de verdade e os ideais educacionais entram em crise. A própria razão perde seu *status* de auto suficiente e passa a ser convidada a colocar-se na escuta e no entendimento do “Outro”, demandando aos processos formativos, particularmente à formação docente, todo um processo pautado na instituição de relações baseadas no respeito e no “cuidado ético”. Por entender que a formação do sujeito ético só é possível mediante processo pedagógico que envolva necessariamente exercícios de reflexão sistemática, conduzida para que os alunos possam integrar a preocupação e a atitude ética durante sua formação, neste ensaio refletimos sobre a dimensão ética da docência como possibilidade de ajudar a aflorar uma radical “sensibilidade ética” entre os professores no seu processo formativo. Afinal, se essa mediação pedagógica faltar na formação docente, poderá não ocorrer o desenvolvimento da sensibilidade ética entre os professores, o que também faltará no seu agir cotidiano nas escolas.

### Palavras-chave

Ética. Docência universitária. Formação de professores.

### Abstract

In a world marked by numerous challenges, including the challenge of instrumentalization of the lifeworld by technical rationality/instrumental, academic training is in a crisis context paradigm, in which not only the idea of truth and the ideal educational experience a crisis. Reason itself loses its status as a self-sufficient and shall be invited to put themselves in listening and understanding the “Other”, demanding the formation process, particularly for teacher training, a whole based institution grounded in relationships based on respect and “ethical care.” Understanding that the formation of the ethical subject is only possible through the educational process that necessarily involves reflection exercises systematically conducted for students to integrate the concerns and ethical attitude during its formation, this essay reflect on the ethical dimension of teaching as possible help bring out radical “ethical sensitivity” among teachers in their formation process. After all, if this mediation training lacking in teacher training may not occur the development of ethical sensitivity among teachers, which also fail to act in their everyday life in schools.

### Key words

Ethics. University teaching. Teacher training.

### *Juramento do Curso de Pedagogia<sup>1</sup>*

Prometo, no exercício de minha profissão, enfrentar os desafios que a educação me propõe, dentro e fora da escola, com criatividade, perseverança e competência, buscando novos caminhos para o processo educacional. Prometo trabalhar por uma educação para a responsabilidade social, ética e política, participando profissionalmente da construção do homem íntegro, da humanidade e da pátria.

### *Juramento do Curso de Pedagogia<sup>2</sup>*

Prometo, valer-me do conhecimento que me foi dado como instrumento de mudança e construção de um mundo onde o homem possa realizar-se com liberdade.

Prometo, no exercício de minha profissão, enfrentar os desafios que a educação me propõe, com criatividade, perseverança e competência, buscando novos caminhos para o processo educacional.

Prometo, envolver-me com meus alunos no espaço que existe entre teorizar e viver a prática, porque acredito ser nesse espaço que educadores e educandos se encontram e se transformam mutuamente.

Prometo, não isolar no gabinete da Administração Escolar, mas dele partir para uma realidade mais

abrangente, em que eu possa enxergar o homem no seu contexto social e político e que o meu trabalho na educação tenha um sentido justo, observando sempre os dispositivos legais e éticos da profissão.

Ao presenciar várias solenidades de formatura, nos chamam a atenção os juramentos de cada grupo. A maioria enfatiza o compromisso ético, a responsabilidade social, confirma práticas e posturas que devem estar presentes no exercício da profissão. Os juramentos aludem ao valor da construção acadêmica e indicam que ela se concretiza por meio do que os estudantes vão aprendendo, e do como o fazem. Seu tom imperativo e afirmativo tem centralidade no compromisso que todos os alunos assumem com o ser e o fazer algo digno, ético, moral e construtivo com o que aprenderam durante sua formação.

Apesar das diferenças de redação e apresentação, como se pode ver na epígrafe, os discursos valorizam o que os formandos creem ser mais valioso na sua prática profissional. Aquilo que posteriormente afirmam que pretendem realizar, os expõe ao compromisso público, ético e coletivo, diz respeito à identidade construída. Certamente, envolve uma construção pessoal, profissional, e coletiva que se referencia, principalmente, na vida acadêmica de cada um, o que definitivamente passa pelo fazer de cada professor em sala de aula.

Isso nos interroga como docentes, coloca-nos na posição de corresponsá-

<sup>1</sup> Retirado do site: <<http://pedagogiaufmg.wordpress.com/juramento/>>.

<sup>2</sup> Retirado do site: <[http://www.fev.edu.br/colacao\\_grau/arquivos/upload/juramento\\_pedagogia\\_www\\_unifev\\_edu\\_br.pdf](http://www.fev.edu.br/colacao_grau/arquivos/upload/juramento_pedagogia_www_unifev_edu_br.pdf)>.



veis pela formação e, em certa medida, pelas promessas futuras dos estudantes, pelo que estão se propondo fazer. Assim pensando, ficamos frente a frente com a responsabilidade de nossas ações desenvolvidas no processo de formar pessoas que sejam éticas, morais, políticas, transformadoras, com um olhar avaliativo crítico da realidade atual.

A essa responsabilidade soma-se o peso do que se espera da própria universidade pública. Por ser a expressão do público, a expectativa é que seja um espaço de formação, pesquisa e extensão; um local de debates e confrontos de ideias, de críticas que resguardem a perspectiva de pluralidade, argumentação, local de construção de novas posições.

Como bem argumenta Santos (2000), a universidade pública deveria pautar-se por três princípios: a prioridade da racionalidade moral prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental, tirando as humanidades da marginalidade na produção e distribuição dos saberes universitários. Espera-se que ela se institua como local de construção de cidadania, eticidade, onde se tenha o exercício pleno da igualdade e justiça social.

Entretanto, convém lembrar que, no atual contexto de reestruturação produtiva, a formação tem engendrado relações opacificadas por um discurso ideológico que se reifica e interfere na construção do nosso modelo social, no nosso modo de viver, no como concebemos a realidade, inclusive no como

construímos nossa história profissional futura.

Mesmo que possa parecer utópico, é desse lugar que falamos, ou seja, de uma universidade que se coloca como instituição social (CHAUÍ, 1999), a partir de uma perspectiva contra-hegemônica com a qual buscamos construir mais que discursos teóricos e tautológicos nos processos formativos, pois sabemos que não basta formar sujeitos competentes que jurem posturas éticas, idôneas e humanistas, que estejam prontos para empregabilidade, para atender as solicitações do mercado de trabalho; importa ajudar nossos alunos a terem uma formação menos fragmentada, mais humanizadora em que se pretende Ética e Moral.

Conforme afirmou Lampert (2009, p. 49), esse processo também se refere a um novo paradigma que busque a integralidade, postura dialógica, conexão entre os saberes e sujeitos, sensível às interconexões existentes no mundo. Um paradigma que poderá induzir a “construção de um novo modelo pedagógico, visando ao equilíbrio entre a excelência técnica e a relevância social”. Ansiamos criar espaços para discussões que girem em torno, preferencialmente, de eixos humanísticos: sociais, políticos, ecológicos, e éticos, com focos relacionados à vida em sociedade.

O momento requer atitude crítico-reflexiva que ajude a questionar os quadros gnosiológicos (pensamento da realidade) e ontológicos (natureza da realidade), para que possamos rever

princípios fundamentais no processo formativo que, via forma cartesiana de ver e conceber o mundo, gradativamente reduzem e fragmentam o conhecimento, dicotomizando homem e natureza. Desse lugar, parece-nos razoável interrogar sobre as implicações ético-sociais de nossas práticas educativas, e sobre os significados que estamos ajudando a construir.

### **1 Sobre a Ética e a Moral no cotidiano das pessoas**

Os valores e os princípios que norteiam nossas culturas têm consequências para a ação ou a inação dos sujeitos, e constituem a base sobre a qual, tradicionalmente, se realiza a formação das pessoas, o que define formas de ser e de viver. A maneira como as pessoas se imaginam e imaginam o outro e, o mais importante, como imaginam a sociedade que querem para si e para outros, está diretamente relacionada a uma matriz axiológica referencial.

A matriz referencial de valores tende a ser considerada heterônoma em nossa sociedade, e, mesmo que seja, em muitos casos, fruto da alienação, também define o que acreditamos ser justo, bom e melhor. Essa matriz axiológica norteia nossa compreensão da realidade, é definidora de um conjunto de normas e valores que chamamos de moralidades. Nesse sentido, os valores alteram significativamente as práticas sociais, ajudam a construir condutas, ajudam na resolução dos problemas cotidia-

nos, e acabam normatizando as práticas educativas e socializadoras. Além disso, preconizam propostas muito concretas sobre o tipo de sociedade, educação, escola, e homem que se quer formar.

Em sentido amplo, Moral vem do latim *mos*, significa originariamente costume, que tem valorização pelo que representa para uma comunidade (VÁZ-QUEZ, 2006). A Moral refere-se a um conjunto de valores, regras e princípios de conduta, admitido por um determinado grupo social com a finalidade de organizar as relações entre as pessoas. Sua principal função é desenvolver valores que orientem as práticas sociais tornando as relações mais humanizadas entre os homens.

Podemos dizer que a Moral é o par bipolar complementar da Ética, ambas pertencem ao mesmo nível epistemológico, cuja função é amalgamar valores à própria Ética dos sujeitos e às práticas sociais, associando-se às normas estabelecidas. A moral define o significado do que é “bom” e “justo” em cada sociedade, mesmo que esses conceitos sofram alterações em cada cultura e no interior de uma mesma cultura, nos diferentes momentos históricos.

A ideia de justiça e injustiça social, por exemplo, é encontrada em Locke (1991) e Marx (1989) através dos princípios da proporcionalidade e da igualdade. Com Locke, na obra intitulada *Dois Tratados sobre o Governo Civil*, temos a sugestão do estabelecimento de um contrato social que retiraria o homem do estado de natureza, inserindo-o na

sociedade civil, na qual, os direitos naturais – vida, a liberdade e os bens – seriam protegidos pela lei. Em linhas gerais, essas são ideias que servem de base para o princípio da proporcionalidade, no qual cada indivíduo recebe aquilo que lhe é devido em função de seu mérito, determinando, como sabemos, o conceito de “justiça” ou de “equilíbrio” no liberalismo econômico. Já o princípio da igualdade deriva de Marx (1989), trata de uma expressão legal dos interesses de classes, na qual o Estado é compreendido como o resultado encontrado pela classe dominante de garantir seus interesses e sua dominação. A ideia de justiça, em Locke, está em cada indivíduo receber aquilo que lhe cabe em função de seu mérito; em Marx, está em receber de acordo com as suas necessidades.

O princípio de proporcionalidade, conforme o liberalismo econômico, permite que as injustiças sociais não sejam percebidas como tais, já que decorrem de diferenças de mérito. Serve ainda para estimular o esforço pessoal, aumentando a eficiência e a produtividade, mas, ao mesmo tempo, camufla e perpetua as injustiças sociais.

A partir dessa lógica, grupos são excluídos do universo da justiça – processo inclusive de exclusão moral, o que nos leva compreender que cada sociedade e cada cultura, ao longo de sua história, em um interminável processo de negociação entre seus membros, elegem um determinado conjunto de valores e práticas sociais, em detrimento de outros, ordenando e dando significado à vida

social. Desse mesmo modo, consagra-se o sentido do que é considerado bom, adequado, justo, mal, inadequado ou injusto, um sentido que varia no tempo e no espaço, sempre ligado à moral, ao sistema de regras, valores e princípios, determinado pela necessidade social do grupo a que se destina.

No entanto, independente das especificidades culturais, pode-se definir um conjunto de valores mais justos que outros, como a igualdade de direitos e deveres entre os homens, o respeito ao outro, ou formas afetivas de conduta, como o amor ao humano, a amorosidade para com a natureza e as pessoas, respeito nas inter-relações, etc. Esse conjunto de valores é pautado na Ética que procede do grego *ethos*, e quer dizer o modo de ser, o caráter (VÁZQUEZ, 2006) que orientam as relações humanas para que estas se mantenham em condições mínimas de moralidade.

Ao lado das diversidades sociais e culturais, observamos a existência de valores comuns que permitem a percepção de certos aspectos da sociedade de forma semelhante; mesmo que esses valores carreguem a marca da divergência e da heterogeneidade, existe um acordo sobre as práticas “valorosas” e do “bem” entre os grupos sociais nas diversas sociedades. Nesse sentido, o autor Da Matta (1982, p. 15) afirma que: “uma sociedade se revela tanto pelo que preza como sagrado e como fundamental para seu bem-estar, quanto pelo que teme e despreza como pecado, crime e violência”.

Portanto, no plano social, temos um conjunto de valores, de premissas que expressam a ideologia das práticas sociais, e dos comportamentos como parte integral de um sistema que inclui tanto condutas concretas, quanto o aspecto reflexivo-valorativo do sujeito. Nesse processo ou sistema valorativo, a Ética nos remete aos valores mais elevados que conhecemos: nobreza de caráter, justiça, respeito entre as pessoas, honestidade, equilíbrio, bondade e solidariedade são apenas algumas das faces com que se manifesta o comportamento ético. Em sentido amplo, esses valores são o próprio objetivo da Ética.

Severino (2001) faz importante distinção entre a Ética e a Moral, para ele: a Moral refere-se a valores consagrados pelo tecido social, entremeando os costumes e as práticas. Em certo sentido, a moral é anterior e exterior ao indivíduo, à medida que o homem, ao nascer, já se depara com um sistema moral constituído na sociedade que orienta o comportamento de seus membros. A Ética diz respeito aos valores com algum alcance universal, transcendendo as fronteiras de cada sociedade.

Por um lado, a Moral tem um aspecto social no tocante aos valores passados pela tradição, e, por outro, tem um aspecto pessoal na medida em que o sujeito personaliza os valores morais, conferindo-lhe significado próprio. Individualizados pelo sujeito, os valores e normas sociais atuam no processo de regulação de seu comportamento por meio de sua personalidade – conjunto

de recursos psicológicos que permite ao indivíduo atuar de uma ou de outra forma em sua vida. Em outras palavras, o sujeito por meio de suas operações psicológicas mediatiza ativamente as influências do meio que recebe, assim como as atividades que realiza. O desenvolvimento do indivíduo e, portanto, de sua personalidade é um processo contínuo e ilimitado que ocorre ao longo de toda a sua existência. Trata-se de uma integração qualitativa individualizada dos conhecimentos e da experiência do indivíduo. Nesse processo, a educação/socialização quando ocorre de forma efetiva, torna-se elemento essencial do desenvolvimento.

Em maior amplitude, a Ética define um discurso normativo para as práticas sociais, constituindo-se como um conjunto de princípios para o seu ordenamento. A Ética pertence a esfera que permite um modelo cultural ascender à legitimidade ou perder essa possibilidade; instituidora de normas é um fato e, apesar de ter autonomia relativa, manifesta-se em modelos que podem propor, numa perspectiva futura, uma modalidade que preserve, transforme ou oriente o presente. A Ética, assim concebida, serve de norma crítica frente às estruturas sociais existentes.

As representações dos valores que perpassam os processos formativos atuam promovendo princípios éticos e práticas morais que, por suas vezes, agem sobre os condicionamentos históricos, ao mesmo tempo em que recebem as influências deles. Assim, na relação

entre diferentes grupos sociais e culturais, os padrões de práticas e princípios são tomados como indispensáveis para viver em sociedade, significando que os modelos instituídos podem alçar-se à hegemonia, ou, ao contrário, perderem tal viabilidade diante de formas sociais inovadoras e transformadoras.

Seria, pois, na dialeticidade, que se manifesta a “autonomia relativa” da Ética, bem como a “relativa liberdade” da Moral, que reflete diretamente na construção e no intercâmbio de valores. Quanto a esse processo, Buber (1982) manifesta-se a favor de uma Ética como ideal de conduta em que não há lugar para meio-respeitos. O autor posiciona-se contrário ao reducionismo individualista, que está na base dos subjetivismos equivocados, desencadeando um reducionismo coletivista.

Buber (1977) elabora a proposta do dever ser, pautada na instituição de relações baseadas no respeito. Para ele, “os seres humanos não podem desrespeitar-se em nível nenhum, para ele, o fato fundamental da existência humana é o homem com o homem” (BUBER, 1982, p. 146).

Brandão (2002) resgata a importância da contribuição do sujeito de maneira consciente na melhoria da sociedade e da cultura, tendo nos valores o ponto qualificador para tal empreendimento. Se a educação lida com valores, eles devem limitar-se a serem equilibradamente éticos, promovendo ações ajustadas. A educação não pode apenas instruir e habilitar o sujeito para

responder adequadamente aos chamados do mercado de trabalho.

De fato, a educação lida com valores e com a Ética, e, se pensarmos numa prática educativa como práxis (MARX, 1989), como atividade humana, real, efetiva e transformadora, pode ajudar os sujeitos a alcançar um “agir livre e responsável”. Nesse processo formativo, há a conscientização dos sujeitos. Conscientização, na perspectiva de Freire (1997), que evidencia o processo de aprofundamento da consciência crítica, que é, ao mesmo tempo, ação/reflexão/ação que visa à superação da realidade opressora, sendo, em virtude disso, um apelo à ação (práxis). Nesse processo de constituição, os sujeitos se reconhecem no mundo e com o mundo, havendo a possibilidade de que, na transformação do mundo, transformem a si mesmos.

O desenvolvimento de tal nível de consciência crítica (LUKÁCS, 2003) é condição para que se possa (re)organizar o conjunto das relações sociais em torno da produção, mas a emancipação dos sujeitos precisa da educação e dos princípios da Ética que para que possam avaliar e compreender os critérios e valores que utilizam na vida.

É na circularidade dialética entre a Ética e a Moral que esses princípios e valores acabam sendo instituídos-instituidores dos conteúdos e estratégias no campo da docência, ajudando o professor a definir a conotação social e o posicionamento político de sua atuação docente, o que dá maior sentido à afirmação de que a educação pode ser

construtora da cidadania, fundada no respeito, na justiça e na solidariedade. Além disso, todos e cada um desses princípios – respeito, justiça e solidariedade – reforçam a necessidade de que a formação docente promova o reconhecimento do “outro” em sua alteridade, que sejam considerados sua palavra, suas ideias, seus conhecimentos prévios e seus sentimentos. Como afirmou Freire (1996, p.20): “é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade [...]” dos professores no processo educacional. Isso diz muito ao campo da docência universitária.

## 2 A Ética no campo da formação de professores

O debate sobre a Ética no campo da formação docente parece ter tornado trivial o seu valor. Presencia-se certa insensibilidade e uma falsa crença de que já se entende o seu real sentido, muito embora sua exigência emergja no próprio exercício da prática educativa como já foi destacado.

Apesar do silêncio, a missão educativa, em sua essência, envolve autonomia, escolhas e compromissos, ao mesmo tempo em que é guiada por motivos que não são indiferentes a valores e aos princípios éticos. Portanto, pensar a docência universitária como práxis requer inclusão, escuta, respeito, intencionalidade, posicionamento político, aspectos que ajudarão os alunos

em suas trajetórias formativas - profissionais, individuais e coletivas.

Assim, o caráter ético e moral da docência universitária ganha amplo sentido no campo da formação docente e no exercício profissional, primeiro porque o professor desenvolve uma atividade entre e com pessoas, segundo, porque envolve os objetivos e motivos profissionais e pessoais de cada aluno. A ação do professor ultrapassa os limites profissionais e acadêmicos, envolve uma relação que mistura sentimentos e deixa marcas para toda a vida.

Sem desmerecer que atuamos em contextos predeterminados que nos condicionam, “cada ação é sempre radicalmente única e incorpora a necessidade de orientar-se por critérios”, conforme Sacristán (1999, p. 45):

[...] pode-se dizer que se trata de uma *caracterização epistemológica do pensar sobre educação* como algo aberto em sua concepção, quanto à possibilidade de que tenha diversos significados e diferentes desenvolvimentos [...]. (grifos nossos).

Assim sendo, a única prática educativa aceitável é a “boa”, a que busca o “bem humano”. Essa afirmação torna a docência universitária profundamente imbuída de significado ético, e a coloca intrinsecamente relacionada a uma existência do Outro. Sacristán (1999) realiza uma sólida reflexão a respeito do caráter moral da ação educativa. Essa reflexão, cujos principais argumentos sintetizamos aqui, leva-nos a pensar

na importância da ação docente como algo que é movido por motivos; temos como consequência a consideração da docência universitária como um assunto moral, uma vez que opera sobre seres humanos e para isso é preciso que haja critérios sobre o que se possa fazer com eles. É preciso deixar claro que isso não significa que a prática docente deva tratar da transmissão de valores morais, mas sim de que o ensino em si mesmo é um problema moral.

O ensino compreendido dessa forma integra uma autonomia, exige opções e compromissos, define-se como práxis que demanda todo um fundamentado “cuidado ético” (SEVERINO, 2011, p. 131), especialmente por pressupor intervenção sistemática capaz de atingir a identidade e a dignidade das pessoas. Conforme o autor, impõe-se imbuir a formação de uma radical “sensibilidade ética”.

Ao final, é possível entender que uma docência que se pauta em princípios éticos ajuda os sujeitos em suas futuras práticas ético-morais. Para “[...] que haja conduta ética é preciso que haja o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício”, esse agente é por ela denominado de “sujeito ético” (CHAUÍ, 1995, p. 337).

Conforme a autora, esse sujeito é consciente de si e dos outros; dotado de vontade, de capacidade de deliberar e decidir; responsável, reconhece-se como autor da ação; livre, autodeterminado,

capaz de dar a si mesmo as regras de conduta, autônomo. Vasconcellos (1995) completa mostrando as características que seriam desejáveis na formação do docente como um sujeito ético na profissão. Essas características desejáveis, segundo o autor, estão fundamentadas em alguns princípios orientadores, tais como: conscientização, autonomia, intencionalidade, responsabilidade, competência e compromisso. Com esses pressupostos, consideramos que o principal constituinte do desenvolvimento do sujeito ético e sua existência ética é o sujeito moral, aquele que realiza os valores e as obrigações que formam o conteúdo das condutas morais ou virtudes éticas.

A autora alerta para o fato de que não haverá sujeito ético por incorporação da ética por passividade, o que só é possível mediante processo pedagógico que envolva necessariamente exercícios de reflexão sistemática conduzida, para que os sujeitos possam integrar a preocupação e a atitude ética durante sua formação. No caso dos professores, se essa mediação pedagógica faltar na formação, de forma bem concreta, não haverá o desenvolvimento da sensibilidade ética, e ela faltará no agir cotidiano dos professores (SEVERINO, 2011).

Nesse sentido, nunca foi tão necessário rever o sentido atribuído à ética, nos mais diversos enfoques e matizes. O “agir humano implica, além de sua referência cognoscitiva, uma referência valorativa” (SEVERINO, 2011, p. 135), conceitos e valores são as referências

básicas para a intencionalização do agir humano em toda a sua abrangência, isso inclui a ação pedagógica.

Tem-se intensificado a imbricação entre ética e a formação docente, a qual, na proposta de Severino (1990), ainda precisa ocupar-se do desenvolvimento equilibrado de algumas dimensões que possibilitariam a obtenção de sucesso no processo ensino-aprendizagem: dimensão técnica, estética, sensível e apolítica. Conforme o autor, preparar o professor para a docência é tarefa que pressupõe o desenvolvimento harmonioso dessas dimensões que se impõem com a mesma relevância, que se distinguem, mas ao mesmo tempo se implicam mutuamente, que só produzem seu resultado, se atuando convergente e complementarmente. Essas dimensões, no processo relacional dariam conta dos conteúdos, habilidades didáticas e relações situacionais envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

Disso se entende que a docência universitária depende de um processo de significação simultaneamente epistêmico e axiológico que articula o desenvolvimento de várias dimensões da docência: técnica, estética, política, sensível e a ética. Calil, Castro e Azevedo (2008, p. 6) ainda incluem às citadas dimensões, os saberes morais como “opção ética, compromissos com os resultados de ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores”. No conjunto, essas dimensões qualificam o “saber fazer bem”, como proposto em Rios (1999, p. 46), um fazer que encontra referência na presença da Ética (FREIRE, 1997).

### **3 A dimensão ética da docência universitária na interface com a dimensão técnica, estética, sensível e política**

Como se afirmou, as possibilidades de aperfeiçoamento da docência universitária estão, entre outras iniciativas, no seu planejamento com forte recuperação do compromisso ético que implica o trabalho docente. É a isso que se referiu Freire (1997, p. 26) quando observou a necessidade de “decência e seriedade” no campo da docência. Isso envolve o que o professor sabe, quem ele é, como entende e se revela ao outro, pois “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1996, p. 86). Conforme essa ideia, a docência não se faz com indiferença, de forma neutra ou estática; a ética necessária ao fazer docente, da qual nos falou Freire (1996, p. 106), não constitui uma habilidade inata ao professor, não é uma aquisição imediata, tecida pessoal e solitariamente pelo educador. Ela é uma composição histórica, social, cultural, pode e deve ser aprendida de forma intencional.

Como visto, em sua totalidade, a docência articula as dimensões técnicas, estética, sensível, política e a ética (RIOS, 2008), que estão interligadas, complexamente dialogando e mutuamente influenciando-se. A dimensão *técnica* implica o domínio do conteúdo teórico da área, o diálogo e interlocução com os recursos, métodos e técnicas que, por sua vez, precisam ser eivados de sentidos profissionais e pessoais – objetivos, sub-



jetivos e culturais, para que o docente seja capaz de realizar seu trabalho com competência, aqui compreendida como articulação dialética entre a competência técnica e a competência política, tendo a ética como mediadora (RIOS, 2010). Para Freire (1997), a competência do docente é uma exigência ética e é ela que lhe confere a força e a autoridade moral para exercer sua tarefa.

Assim, para além da necessidade e objetividade da técnica, pura, simples e pragmática, sustentada no domínio do conteúdo, existe nessa dimensão, o componente subjetivo do professor que se estabelece *no* e *com* seu fazer de forma política, o que tende a consolidar uma postura dialógica que amplia a convivência acadêmica como ponto facilitador na troca de experiências, na abertura de perspectiva mútua. Ao final, essa atitude tende a alavancar a produção do conhecimento.

Para além da técnica, a docência também envolve o “[...] bem observar, bem comparar, bem intuir, bem imaginar, bem liberar a sensibilidade [...]” (FREIRE, 1997, p. 46), aspectos relacionados à *dimensão estética*. Essa dimensão faz relação direta com a arte e suas formas de manifestação, mostra-se amalgamada à dimensão sensível, o que ajuda o professor a ir muito além do domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo. Circunda conhecimento de si mesmo e dos estudantes, da sociedade de que fazem parte, das características dos processos de ensinar e aprender e da cultura.

Outra dimensão, a *política*, reforça que a docência é prenhe de significado político, social, cultural, ideológico, econômico, que necessitam ser comprometidos, sobretudo, em função das mudanças atualmente ocorridas na sociedade, nas práticas individuais e sociais. No sentido freireano, essa dimensão é fundamental, ajuda os professores a assumir um papel ativo no seu processo de formação e na construção de um pensamento crítico que o liberte da alienação.

A *dimensão ética*, como se discutiu até aqui, é fundante da docência, favorece o questionamento, interroga a finalidade da educação, do trabalho docente, sua significação e seu sentido desde sua gênese, articula um compartilhamento subjetivo de sentidos e valores definidores do que se ensina, qual sujeito se quer formar, para qual sociedade.

Essas dimensões, em conjunto, dizem respeito à forma de organização da docência como práxis, planejada, executada e avaliada, de forma que sua organização seja aberta, promotora do diálogo entre os sujeitos e os vários campos dos saberes, para que concretize um movimento inter e transdisciplinar, acolhendo as incertezas do cotidiano formativo e permanecendo sempre permeável a influências múltiplas – diálogos, saberes, incertezas, presença do erro, criatividade, criticidade.

Nessa perspectiva, o professor reconhece e compreende a intencionalidade de sua prática e o quanto ela contribui para a formação intersubjetiva

dos estudantes. Mas isso só acontece se esse sentido for considerado em sua formação (inicial e continuada) para, posteriormente, ser exteriorizado em sua atuação, no campo da docência. Nesse sentido, a docência não será apenas a manifestação do pensar a ação, muito menos apenas o movimento de ideias, mas ideias em movimento, que constituem também o desvelar do novo, do imprevisível, que faz da aula um ato de criação e expressão de valores científicos, estéticos e éticos. Esse processo oferece condições para que o professor reconheça-se como responsável tanto por sua atuação ética como pelo desenvolvimento ético dos seus alunos - um processo permanente de “decifração do sentido da existência humana, tal qual ela vai se desdobrando no tecido social e no tempo histórico” (SEVERINO, 2011, p. 142).

No dizer de Freire (1996, p. 36), seria a “docência e boniteza de mãos dadas [...]” reafirmando a crença na importância da efetivação de uma práxis ética na formação de professores, portanto, no campo da docência universitária.

Dessa perspectiva, é possível compreender que a docência é espaço de entrecruzamento de bem e beleza que responde a uma radical exigência ética que se manifesta como compromisso para os sujeitos envolvidos na e pela educação: “aplicação do conhecimento na construção da cidadania” (SEVERINO, 2011, p. 143).

O primeiro passo, conforme Freire, é seguir a utopia. Para ele, sem uma

visão utópica, sem esperança, perde-se o sentido de um trabalho significativo. Boaventura Santos (1995) também lembra a importância do resgate da utopia que reclama por outra subjetividade a que ele chama de emergente:

Esta subjetividade tem, por um lado, que se conhecer a si mesma e ao mundo através do conhecimento-emancipação, recorrendo a uma retórica dialógica e a uma lógica emancipatória; por outro lado, tem de ser capaz de conceber e desejar alternativas sociais assentes na transformação das relações de poder em relações de autoridade partilhada e na transformação dos ordens jurídicos despóticos em ordens jurídicos democráticos. Em suma, há que inventar uma subjetividade constituída pelos topos de um conhecimento prudente para uma ciência decente. (SANTOS, 2005, p. 345).

Trata-se de um movimento contra-hegemônico exercido *pari passu* que gradativamente influenciará a mudança no campo da docência universitária, portanto, da sociedade e das pessoas ao redor (SANTOS, 1995).

Finalizamos voltando aos discursos de formatura, nos quais os alunos dão ênfase à ética, prometem trabalhar por uma educação para a responsabilidade social, ética e política, participando profissionalmente da construção do homem íntegro, da humanidade e da pátria. Para além do formalizado nos discursos, existe o não dito, ou seja, que essa

construção inicia-se muito antes. Neste sentido gostaríamos de

[...] sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente [...] Falo [...] da ética universal do ser humano [...] É por esta ética inseparável da

prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz aos educandos em nossas relações com eles [...]. (FREIRE, 1996, p. 9).

## Referências

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

BUBBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

\_\_\_\_\_. *Eu e tu*. Trad. de Newton Achilles von Zuben. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.

CALIL, A. M. G. C.; CASTRO, M. A. C. Diniz de; AZEVEDO, Vera Lúcia A. Docência e ensino superior no foco dos sentimentos e emoções que permeiam o contexto da prática. REDESTRADO, 7. *Anais...* Buenos Aires, 2008.

CHAUÍ, M. Cultura política e política cultural. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, 1995.

\_\_\_\_\_. A universidade operacional. *Folha de São Paulo*, p. 5-3, 1999.

DA MATTA, R. As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social. In: PAOLI, Maria Célia et al. *Violência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LAMPERT, J. P. *Tendências de mudanças na formação médica no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

LOCKE, E. A. The motivation sequence, the motivation hub, and the motivation core. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, v. 50, p. 288-299, 1991.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. In: \_\_\_\_\_. *O capital*. 14. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. 7. ed. São Paulo. Cortez, 1999. (Coleção questões da nossa época, v.16).

\_\_\_\_\_. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 73-93.

\_\_\_\_\_. Ética na formação e no trabalho docente: para além de disciplinas e códigos In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, UFMG, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1999. p. 63-92.

SANTOS, B. de S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: \_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

\_\_\_\_\_. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

\_\_\_\_\_. A universidade no séc. XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 2005.

SEVERINO, A. J. Filosofia da Educação: o desafio do pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. In: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S. de; LORIERI, M. A. (Org.). *Perspectivas da Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, A. J. A contribuição da Filosofia para a Educação. *Em Aberto*, Brasília, n. 45, p. 19-25, jan./mar. 1990.

\_\_\_\_\_. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

VASCONCELLOS, C. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

VÁZQUEZ, A. S. *Ética*. Trad. de João Dell' Anna. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

**Recebido em novembro de 2013**

**Aprovado em março de 2015**

# **Fraude acadêmica: estudo comparativo entre o Nordeste e o Sudeste do Brasil\***

## ***Cheating on exams: comparative study between the Northeast and Southeast of Brazil***

Maria Alzira de Almeida Pimenta\*\*

Sonia de Almeida Pimenta\*\*\*

\* O texto original faz parte dos Anais do IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación - ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una Nueva Agenda. Realizado em Buenos Aires, de 16 a 17 de junho de 2011.

\*\*Doutora em educação, Universidade de Sorocaba (UNISO). E-mail: alzira.pimenta@gmail.com

\*\*\*Doutora em educação, Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: sopimenta1@gmail.com

### **Resumo**

Este é um estudo comparativo que trata de um tipo de fraude acadêmica, comumente conhecida no Brasil como *cola*, *fila* ou *pesca* e seus efeitos. A *cola* é entendida como uma estratégia utilizada pelo estudante para simular o domínio de conhecimentos, nas avaliações. Em um estudo com estudantes de universidades das regiões Sudeste e Nordeste do Brasil, foi aplicado um questionário para identificar o uso de *cola*, em que situações e por que era praticada. Os resultados mostraram que essa prática tem uma incidência significativa, indicando que vem se tornando cada vez mais comum nas universidades. Considerando os resultados obtidos e a importância do trabalho realizado pela universidades, propõe-se que se definam, com urgência, códigos de conduta para mobilizar e orientar os alunos a refletirem sobre as consequências de suas ações e decisões.

### **Palavras-chave**

Estudo comparativo. Avaliação da Aprendizagem. Fraude Acadêmica

### **Abstract**

This is a comparative study that deals with the cheating in assessments, commonly known in Brazil as *cola*, *fila* or *pesca* and its effects. The *cola* is understood as a strategy used by the student to simulate the domain knowledge in the evaluations. In a study with students from universities in the Southeast and Northeast Brazil a questionnaire was applied to identify the use of *cola*, in what circumstances and why was practiced. The results showed that this practice has a significant effect, indicating that is becoming increasingly common in universities. Considering these results and the importance of the work done by the universities, it is proposed that define urgently, codes of conduct to mobilize and guide students to reflect on the consequences of their actions and decisions.

### **Key words**

Comparative study. Learning assessment. Cheating on exams.

## Introdução

O início do terceiro milênio foi marcado pelas mudanças na organização produtiva e social de todos os continentes. Essas mudanças impactaram a educação no Brasil especialmente em função da retomada da democracia, depois de um considerável período de ditadura militar, de 1964 a 1985. Nesse novo cenário, urge repensar as práticas educativas que envolvem os sujeitos em suas dimensões sociais, culturais e éticas.

De maneira semelhante a outros países, as políticas e as práticas educativas precisam ser revistas para lidar com os aspectos positivos e negativos dessas mudanças. A qualidade da revisão e da implementação de novas políticas e práticas dependem essencialmente de pesquisas sobre temas pertinentes à realidade presente. Por isso, é imprescindível conhecer e analisá-la em uma perspectiva comparada. É ela que permite delinear a dimensão crítica de determinado fenômeno e subsidiar a elaboração de instrumentos eficazes para a definição e implementação de políticas e práticas educacionais que as sociedades contemporâneas tanto necessitam.

Tendo como premissa a relevância da avaliação para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, neste artigo são apresentados os resultados e análise de uma pesquisa realizada sobre a prática da fraude em avaliações. As motivações e visões de estudantes universitários de duas regiões do Brasil (Nordeste e Sudeste) são comparadas

para identificar seus valores e suas dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem. O mesmo objeto, a cola, foi analisado em contextos distintos, o que permitiu comparar e ampliar a visão sobre o fenômeno estudado.

Espera-se que a análise desse fenômeno contribua para suscitar a discussão de questões tais quais: a prática da *cola, fila* (fraude em avaliações) como um universo a ser compreendido na totalidade de manifestações e motivações; e, a partir dessa discussão, refletir sobre os aspectos éticos envolvidos, ou seja, quais valores estão presentes (ou ausentes) na prática da *cola*?; a relação entre essa prática e a qualidade do ensino de graduação no Brasil; o papel e a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) frente a essa relação: o que tem sido feito e como? Também merecem reflexão as implicações dos aspectos anteriores na qualidade da formação dos cidadãos e dos profissionais que vão atuar na sociedade. Essa qualidade vai determinar a produção científica e tecnológica; a competitividade das empresas e do país; a geração de empregos e a capacidade de enfrentar os graves problemas econômicos, ambientais etc. que assolam a sociedade. A educação compreende um imperativo ético para o desenvolvimento humano que a prática de fraude – pelos alunos, e muitas vezes com a conivência dos professores – compromete. O aumento da fraude e de sua exposição pública na sociedade cria um clima de desconfiança que prejudica o desenvolvimento social e corporativo.

## As bases conceituais deste estudo

a) Referenciais teórico-metodológicos: estudo comparativo e uma abordagem qualitativa

Garantir cientificidade nas pesquisas em Ciências Humanas é um desafio. A escolha do método comparativo procura atender a esse critério. Além de romper com a singularidade dos eventos, pois, segundo o que assevera Schneider e Schmitt (1998, p. 49), o método comparativo possibilita:

Descobrir irregularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e discontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais.

Isto acontece porque, como se sabe, a comparação, constitui-se como uma atividade cognitiva inerente à vida humana e, mais especificamente, ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais. Para chegar à comparação, é necessário antes descrever, dimensionar, delimitar as partes para então confrontar na busca de semelhanças, de diferenças e de relações entre elas. Franco (2000, p. 200) observa ainda que, dessa forma, é possível: *...assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecê-lo na diferença.* Essas características

respaldaram a escolha desse método, considerando-se ainda sua adequação para obtenção de informações relevantes para a construção do conhecimento na área de educação.

Para tanto, os objetivos previstos foram: *descrever* e *analisar* a prática da cola em IES brasileiras; *identificar* a motivação para *colar* e os mecanismos de sua instauração enquanto prática; e *comparar* os dados obtidos nas duas regiões identificando semelhanças e diferenças. A consecução desses objetivos se deu a partir da análise do fenômeno, da massificação da prática, da visão dos envolvidos e dos elementos culturais das regiões pesquisadas.

A metodologia segue uma abordagem qualitativa considerando a necessidade de que

[...] o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

b) avaliação

O processo de avaliação é determinante no cotidiano das pessoas. Mesmo sem nos apercebermos, avaliamos constantemente em função de nossas demandas. Nos estabelecimentos escolares, desde a Educação Infantil até as Instituições de Ensino Superior (IES), a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o desempenho dos estudantes estão sendo

avaliados. A delicada e complexa tarefa de avaliar, realizada pelo professor, envolve competência e responsabilidade em relação à formação humanística, cidadã e acadêmica dos estudantes. Entretanto, apesar de sua importância no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação ainda é objeto de desconforto por parte de professores e estudantes (VESLIN, 1992, *apud* JORBA; SANMARTÍ, 2003). Ela também é alvo de atenção de pesquisadores, pois, ao ser usada mais para classificar o desempenho dos estudantes do que para identificar o que precisa ser feito para que ocorra aprendizagem, produz o fracasso escolar ou compromete a formação de qualidade. A vasta produção bibliográfica sobre avaliação aborda desde a evolução da teoria: conceito, características, pressupostos, função, procedimentos etc. (SOUSA S., 1991), até propostas de como ela pode servir para melhorar a aprendizagem dos alunos (BALLESTER et al., 2003), passando pela pesquisa sobre avaliação do rendimento escolar (SOUSA C., 1991) e pelo debate e crítica da produção brasileira na área (FREITAS, 2002).

Durante a fase de estudos, o estudante tem a experiência de ser avaliado – principalmente, a tensão, os equívocos que comete, mas, em geral, desconhece a diversidade de aspectos envolvidos nessa prática tão estressante e determinante para sua vida acadêmica e profissional. Como exemplo de aspectos que influenciam nessa prática, é possível citar: as concepções de avaliação (QUINQUER, 2003), os critérios e procedimentos utilizados e a adequação destes

aos contextos educacionais (CARDOSO, 1999; JORBA; SANMARTÍ, 2003; LUCKESI, 2003; FERNANDES, 2006). As concepções vão determinar os critérios e procedimentos que, por sua vez, serão adequados, ou não, a uma determinada situação de aprendizagem. O que se deveria ter em mente é que a avaliação deveria permitir identificar se a aprendizagem está acontecendo e, caso não esteja, o que precisaria ser alterado na prática pedagógica para que aconteça, visando à melhoria e à qualidade do ensino.

### c) a fraude em avaliações

Papezinhos que são acomodados em canetas, tênis, mangas de camisas, bolsos, decotes, guardam o conteúdo da disciplina disposto com letras minúsculas. A adrenalina aumenta pelo risco de passar um constrangimento, se o papelzinho for encontrado por um professor mais rigoroso e atento à questão da fraude na avaliação. Aos esforços para burlar a avaliação, juntam-se os sites, os blogs, o vídeo, o filme<sup>1</sup> explicando como e por que burlar. Destarte, essa disseminação, bem como as recorrentes queixas de professores nos diversos

---

<sup>1</sup> O filme *Quem Não Cola Não Sai da Escola – Cheaters*, de Andrew Gurland (EUA, comédia, 2002), tem como tema central a cola. No YouTube, há vídeos que ensinam técnicas para colar (em *How to cheat on any test*); há um chat explicando como colar em <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060818190643AAenHDI>>; e ainda em <[www.perguntascretinhas.com.br/2008/04/22/como-colar-na-prova-manual-da-cola/](http://www.perguntascretinhas.com.br/2008/04/22/como-colar-na-prova-manual-da-cola/)>. Todos acessados em 15 maio 2010.



níveis de ensino, faz crer que, além de ser um fenômeno que se mantém em nossa sociedade, este vem admitindo novos contornos e novos sentidos que distanciam cada vez mais a avaliação de uma prática pedagógica que faz o diagnóstico das aprendizagens dos alunos.

Essa banalização e os refinamentos presentes na fraude da avaliação têm alcançado uma proporção significativa e preocupante, de modo que nos faz questionar sobre os motivos que levam tantos estudantes a burlarem no momento da avaliação, bem como o que pensam de seus atos e de suas consequências.

Essas questões, longe de trazerem soluções para o que está acontecendo com a educação e os estudantes, compõem a vida social e corporativa. Quando vários estudantes consideram que fraudar é uma estratégia a ser divulgada e utilizada, fato observável em vários ambientes, esse fenômeno suscita a necessidade da análise. Além disso, é possível encontrar estudantes e gerentes de empresa que veem a prática da fraude como uma vantagem, ou seja, quem faz demonstra competência para lidar com os obstáculos sem considerar a dimensão ética que ela envolve. Considera-se que essa prática pode implicar, a médio e em longo prazo, o comprometimento da formação dos futuros profissionais e, conseqüentemente, da qualidade dos serviços prestados à sociedade. Entretanto, mais importante que as implicações apontadas é a grave ameaça à formação ética dos cidadãos e, conseqüentemente, às bases da civilidade: confiança, justiça e equidade.

No Brasil, costumamos nos referir à traição/burla, ou seja, ao comportamento desonesto no meio acadêmico como *cola* (região sudeste), *pesca* (região sul), *fila* (região nordeste). A situação é tão ostensiva que já se percebe manifestações quanto à gravidade desse fenômeno. A reflexão sobre suas conseqüências vêm sendo tema de livros e estudos e ocupando espaço na mídia. Callahan (2004) alerta que a justificativa dada pelos estudantes que praticam fraude acadêmica é o medo de um fracasso escolar implicar fracasso econômico e do descompromisso dos professores com uma atitude ética, quando não cobram lisura no processo de avaliação. Segundo esse autor, os comportamentos antiéticos resultantes das mudanças sociais e econômicas estão se difundindo e redefinindo os valores pessoais. Corroborando com o que aqui se defende, Callahan (2004) adverte que os comportamentos antiéticos estão associados à obsessão pelo dinheiro iniciada nos anos 1980 e 1990. Como conseqüência, o senso de comunidade e de responsabilidade social foi fragilizado, aumentou a ganância e o materialismo, tornando a competição mais acirrada.

Nessa mesma linha, um estudo realizado para a UNESCO por Eckstein (2003) confirma o aumento da prática de fraude em todo o mundo, seja em países desenvolvidos ou em desenvolvimento. As conclusões do estudo apontam a fraude em avaliações como uma ameaça grave para o funcionamento eficiente e para a confiança da sociedade

na reabilitação e na segurança de suas instituições<sup>2</sup>. Uma das causas imediatas do aumento da prática de fraudes é o aumento da competição por espaço no mercado de trabalho. Se antes podia ser tratado como uma infração individual, atualmente, com a ampliação passa a configurar-se como uma indústria de fraudes. Paradoxalmente, essa indústria também se beneficia dos avanços tecnológicos da eletrônica, da informática e da comunicação para potencializar suas estratégias de fraude<sup>3</sup>.

Kidwell (2001) chama atenção para o fato de os estudantes de cursos da área de negócios (o que se estende para todos os cursos) terem crescido em uma sociedade em que a definição do que é certo e do que é errado não é muito clara. Além disso, não se estranha o comportamento antiético dos líderes de altos escalões. Pavela e McCabe (1993, apud PREMEAUX, 2005) consideram especialmente preocupante o fato de alguns educadores acreditarem que os estudantes não veem a fraude como moralmente errada.

Segundo Premeaux (2005), outro aspecto a ser considerado é que a prá-

tica da fraude está relacionada com a percepção da relação custo/benefício. Provavelmente, a decisão de fraudar também pode ser associada a aspectos demográficos, a um grupo de características individuais, bem como ao ambiente educacional.

A prática da fraude e as relações que se estabelecem entre os estudantes têm suas especificidades. O estudante que “pega a cola”, ativo, tem a vantagem de obter nota para sua promoção, enquanto o que é passivo, “passa a cola”, mantém a imagem de bom estudante, ou seja, não perde nota. De fato, o “colador” e a pessoa que dá as respostas, de certa forma, trabalham em conjunto (BUNN et al., 1992).

Em uma pesquisa com alunos de graduação sobre a prática da cola, Silva et al. (2004) identificaram o altruísmo como um fator que permeia essa prática. Do ponto de vista do estudante, ao praticar a cola, estaria ajudando a resolver a dificuldade de um colega, contribuindo para atenuá-la, podendo não visar ao interesse próprio. Nessa mesma linha, Houston (1986) considera que dar e copiar respostas faz parte de um processo de formação de amizades. Silva et al. (2004) ressaltam que, como envolve uma transgressão, essa ação altruísta tem custo. O estudante que “passa a cola” correria o risco de ser descoberto e sofrer consequências negativas, como o rebaixamento de sua própria nota e a perda da confiança do professor. Na abordagem da pesquisa de Silva et al. (2004) é evidenciado um possível valor

<sup>2</sup> A economista Sandra Paulsen, em artigo postado no blog do Noblat, em 30 jan. 2009, com o título: “O problema da cola” adverte que a confiança, no âmbito da economia, é uma geradora de vantagens em arranjos sociais, promovendo desenvolvimento e baixando os custos dos contratos e transações comerciais.

<sup>3</sup> O site <<http://www.suicidiovirtual.net/dados/lerolero.html>> disponibiliza a possibilidade de criação de textos, a partir de algumas expressões e número de frases.

presente na prática – o altruísmo de quem passa a cola, mas são desconsiderados outros valores que são excluídos para que ela se realize: o conhecimento de quem pede a cola, a honestidade em relação ao que aprendeu etc.

Brown e Howell (2001) realizaram uma pesquisa para avaliar a eficácia das universidades definirem um estatuto sobre o que é desonesto do ponto de vista acadêmico. Foi averiguado em que medida a vigência do estatuto influencia no grau e na incidência de plágio entre graduandos. Suas considerações finais apontam para a utilidade de um guia que esclarecesse para os alunos a desonestidade inerente ao plágio. Entretanto, chamam atenção para o cuidado necessário com a abordagem da questão, ou seja, a linguagem deveria estar de acordo com uma perspectiva educacional – considerada mais eficiente – e não punitiva. Segundo os autores, os alunos teriam uma visão mais séria e, conseqüentemente, essa visão teria um efeito positivo sobre seu comportamento futuro. Segundo pesquisa bibliográfica dos autores, a incidência de plágio tem aumentado e lembram que a internet facilita essa prática e reduz a probabilidade de detecção. Seus resultados também indicaram que os estudantes consideram mais grave o plágio literal de textos, quando são parafraseados, o plágio seria menos grave. Outra observação dos autores diz respeito à responsabilidade dos educadores em relação à prática, alguns acabam sendo cúmplices, quando não a reportam à instituição educacional.

Há indícios de que frequência aumenta quando os professores parecem não se importar (GENEREUX MCLEOD, 1995, apud BROWN; HOWELL, 2001) ou quando não chegam a um consenso sobre sua definição (GRAHAM et al., 1994, apud BROWN; HOWELL, 2001).

Domingues (2006) realizou um estudo de caso com uma abordagem qualitativa e quantitativa. O investigador escolheu a prática da cola por considerá-la *o mais fiel indicador da eficácia e da eficiência dos processos de avaliação e da organização normativa das condutas docentes e discentes* (DOMINGUES, 2006, p. 10). No livro que resultou da pesquisa “O Copianço na Universidade: o grau zero na qualidade”, são descritas as formas de fraudar; as atitudes de estudantes e professores frente à prática e uma análise da relação entre a prática da fraude e as práticas de controle social.

Sociólogo e docente na área de administração de empresas, Domingues (2006) relacionou os efeitos da fraude em avaliações com o enfraquecimento da empregabilidade dos egressos, implicando a transposição dos custos de formação acadêmica para as empresas empregadoras. Como consequência mais relevante, o autor considera que, por meio da socialização institucional, são favorecidas práticas de infidelidade normativa. Estas, por sua vez, fomentam a cultura da permissividade, ao invés da cultura do rigor, reduzindo a competitividade das empresas e, na mesma proporção, as possibilidades de sucesso do país.

## A educação superior no Brasil, no Nordeste e no Sudeste

a) A educação em um contexto de reestruturação produtiva

O final do século XX foi marcado pela crise do modo de produção capitalista, relacionada à função do Estado na sociedade e ao modelo de produção. A partir dela, iniciou-se um movimento mundial de adoção de políticas neoliberais. As mudanças decorrentes dessa retomada do liberalismo impactaram principalmente o modelo de produção baseado no fordismo-keynesianismo, que foi, gradativamente, sendo substituído pelo regime de acumulação “flexível” (HARVEY, 1996). Associada à influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), o modo de produção e os processos de trabalho foram alterados. Castells (1996) denominou essa nova configuração de sociedade informacional. Nesta, o conhecimento e a informação adquirem um protagonismo no discurso sobre cultura, desenvolvimento e inovação.

Essas mudanças afetaram a educação tanto no âmbito das políticas públicas, quanto nos ambientes de aprendizagem. As TIC não alteraram somente os modos de trabalhar e viver, mas também sobremaneira os modos de se estudar. O uso de computador e da Internet, na escola ou em casa, tem levado professores e estudantes a se aproximarem de um universo de informações e conhecimentos *online* que tende a redefinir as competências e as habilidades requeridas no processo de ensino-aprendizagem.

A necessidade de adaptação à globalização e ao crescimento econômico promoveu a urbanização e comercialização aceleradas. A partir destas, a diversificação e o aumento na oferta de serviços e de produtos demandaram mais pessoas qualificadas para os postos de trabalho. Associado a essa dinâmica, a reforma do Estado orquestrada pelo avanço do neoliberalismo, promoveu uma crescente privatização de bens e de serviços. A educação, junto com a saúde e a cultura, não escapou a esse movimento.

No Brasil, houve uma expansão das universidades como resultado de uma política pública com foco em quantidade de certificados, que fez dos “serviços” de educação um grande negócio. Segundo Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 19):

Na perspectiva de reestruturação capitalista em curso, a universidade administrada passa a ser entendida como *locus* da formação de profissionais. [...] Nessa ótica capitalista, só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordina sua produção acadêmica formal e concretamente às demandas e necessidades do mercado e do capital.

b) duas regiões

O Brasil é o quinto país do mundo em extensão e o maior da América

Latina. Seu território ocupa 47,3% da América do Sul, com uma área total de 8.547.403,5 km<sup>2</sup>. Segundo dados do Censo 2010 (IBGE, 2011), a população brasileira é composta de 190.732.694 pessoas. Dois aspectos chamam a atenção: a diminuição no crescimento da população de 15,6%, entre 1991 e 2000, para 12,3%, na última década; e o aumento na urbanização, em 2000, 81% da população vivia em áreas urbanas, atualmente são 84%.

A primeira proposta de divisão do Brasil em regiões ocorreu em 1913. Desde então, outras propostas surgiram, procurando adaptar a divisão regional às características econômicas, culturais, físicas e sociais dos Estados. A divisão atual foi feita em 1970, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com adaptações em 1990. Essa regionalização divide o país em cinco

macrorregiões. Cada uma delas apresenta características particulares.

A pesquisa foi realizada no estado da Paraíba, pertencente à região Nordeste, e em Minas Gerais, na região Sudeste. A região Sudeste é a região mais populosa do Brasil, com 80.353.724 habitantes. A região Nordeste ocupa o segundo lugar em população com 53.078.137 habitantes (IBGE, 2011).

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), o Brasil tinha 2.314 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 2.069 IES privadas e 245 IES públicas. O curso de direito, em 2009, tinha 651.730 matrículas, que correspondia a 10,9% do total, ocupando o segundo lugar em procura (INEP, 2011). O quadro 1 apresenta alguns dados sobre os dois estados em que a pesquisa foi realizada:

Dados	Estado	
	Paraíba	Minas Gerais
Capital	João Pessoa	Belo Horizonte
População 2010	3.766.528	19.597.330
Área (km <sup>2</sup> )	56.469,466	586.520,368
Densidade demográfica (hab/km <sup>2</sup> )	66,70	33,41
Número de Municípios	223	853
Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – 2009	21,6%	8,5 %
Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade – 2009	33,4 %	19,6 %
Incidência da Pobreza	57,48 %	26,60 %

**Quadro 1** – Dados sobre Paraíba e Minas Gerais.

Fonte: elaboração das autoras, baseadas em dados do Censo 2010 (IBGE, 2011)

## A fraude em avaliações no cotidiano de uma IES

Em Minas Gerais, nosso campo compreendeu cinco turmas do primeiro ao terceiro período (semestre), do curso de Direito de uma universidade privada da cidade de Uberaba (região do Triângulo Mineiro). Os questionários foram aplicados no período de 20 de novembro a 10 de dezembro de 2010. O procedimento de escolha dos respondentes seguiu o critério de pertencer à turma e de aceitar livremente responder ao questionário proposto, mediante a assinatura do termo de consentimento. Obtivemos nesse município 130 estudantes respondentes.

Na Paraíba, o campo de pesquisa limitou-se a duas turmas iniciantes de uma faculdade privada de Direito, a qual se encontra localizada em Cajazeiras, município do alto sertão, no período de 14 a 25 de março de 2011. O procedimento de escolha dos respondentes foi o mesmo adotado em Uberaba, e foram obtidos 80 questionários respondidos pelos estudantes.

A seguir, passaremos a discutir estes dois grupos de respostas.

A primeira questão para a consecução de nossa pesquisa refere-se ao **uso da cola entre os estudantes**. Em Cajazeiras, a maioria *utiliza* dessa prática (60%) enquanto que em Uberaba quase a metade (48%) o faz.

Em Cajazeiras, *ter colado* e agora *não colar mais* faz parte das respostas de 33% dos estudantes, e em Uberaba 37%

destes. A diferença maior é encontrada na prática de realmente *não colar*: em Cajazeiras apenas 8% alega não fazê-lo, e em Uberaba, 15%. Ou seja, o número de estudantes que já colaram e deixaram de colar em Uberaba corresponde a quase o dobro dos que estão nessa situação em Cajazeiras.

Observa-se que a conduta de fraudar a avaliação mesmo nos cursos do ensino superior, nos quais se pressupõe autonomia e responsabilidade, ainda é presente, pois cerca de dois estudantes em cada três colam no sertão paraibano e, aproximadamente, um em cada dois cola no interior de Minas Gerais. Observa-se também que, em Cajazeiras, um em cada 3 (aproximadamente) foi capaz de mudar esta conduta, pois afirma já ter colado e não mais usar desse artifício e, em Uberaba, uma pequena fração a mais faz a mesma afirmação, qual seja a de não colar mais. As razões que levam ao entendimento dessas mudanças serão mais bem compreendidas mais a frente neste trabalho, por ocasião das “Consequências da cola”.

**A situação apontada para a prática da cola** foi existência de *provas difíceis* para grande maioria dos estudantes situados no sertão paraibano (76%); diferentemente para os estudantes do interior de Minas, em que menos da metade (47%) alegaram este mesmo motivo. Por outro lado, com relação à situação em que os estudantes colam por estarem *sem média*, em Cajazeiras este foi um percentual quase cinco vezes menor que o de Uberaba (7% e 35%,

respectivamente). É possível perceber que a questão da média é bem mais considerável entre os mineiros do que entre os paraibanos, o que nos indica uma preocupação mais diretamente ligada com o resultado na forma como ele se expressa: a média, em Uberaba, e não na situação propriamente dita, qual seja a de resolução da prova *difícil* (como ocorre em Cajazeiras).

A preocupação dos estudantes com a média obtida nas avaliações está relacionada com a competitividade instaurada não só no interior da formação acadêmica como também aquela competitividade que se instaura no mercado de trabalho. De fato, quanto maior a média, mais competitivo e adequado ao mercado estaria o estudante.

Na lógica do capital presente, localidades marcadas pela pobreza são localidades cuja economia é incipiente, portanto, a competitividade sequer existe. Dados do Censo 2010 (IBGE, 2011), apontam para a incidência de pobreza no estado da Paraíba (57,48%) como sendo mais que o dobro daquela que ocorre em Minas Gerais (26,6%). Parece que essa noção de competitividade ainda não se expressa da mesma forma nos dois estados em questão, o que redundaria nas diferenças também expressas sobre a média como uma situação necessária à cola do estudante.

Outras situações não tão expressivas, também acompanham a mesma lógica. Enquanto, na Paraíba, cerca de apenas 8% alegaram colar quando o *professor não controla esta situação*, em

Minas Gerais esse índice é de 16%. Ao que isto indica, para os estudantes paraibanos é menos importante a situação em que o professor sabe e controla o fenômeno da cola do que para os estudantes mineiros. Quanto a este fato, não sabemos se este controle do professor é maior ou menor se comparados nas duas localidades, mas o que sabemos é que para 16% dos estudantes de Uberaba (o dobro do percentual encontrado entre os estudantes de Cajazeiras) este não controle propicia a cola.

**As razões pelas quais os estudantes alegam para ter feito ou ainda fazer uso da cola** majoritariamente dizem respeito ao *nervosismo e ao medo* de não terem um bom desempenho. Estes foram os motivos apontados pela maioria dos estudantes em Cajazeiras (64%), como também em Uberaba (55%). Tal razão demonstra com clareza que a avaliação nos processos de formação ainda representa um dispositivo de controle e de punição sobre os estudantes.

Outra razão considerável é a de *não ter estudado* que, para ambos os segmentos entrevistados, ficou em torno de 30% para os de Cajazeiras e 28% para os de Uberaba. Acreditamos que não ter estudado é a razão, mas que traz implícito o medo de não ter um bom desempenho também, embora não explícito.

Na opção para que os estudantes expressassem suas razões para o uso da cola, aqueles que o fizeram em Cajazeiras (5%) apontaram a existência de *dúvidas* em relação ao conteúdo para usar desse dispositivo. Entendemos

que lançar mão da cola por essa razão denota também o *medo*, caracterizando o entendimento da cola como punição para o desempenho aquém do esperado.

Em Uberaba a opção de expressar outras razões para o uso da cola obteve um percentual bem maior, 15%. Porém o que mais surpreende é a existência de certa *insatisfação para com a atuação do professor*. A seguir, transcreveremos as razões citadas por esses estudantes:

“Por não concordar com a metodologia de ensino do professor”.

“Provas que não era muito bom.” (sic)

“Incoerência entre o conteúdo da prova com a explicação do professor, contradição.”

“Em razão da falta de conteúdo ‘transmitido’ pelo docente, e/ou tempo de absorção do conteúdo que não foi suficiente.”

Interessante também é destacar que apenas um estudante em cada cidade pesquisada alegou colar por ser *costume*. Com isto queremos apontar que a cola não é algo a que se recorra sem conflitos, de modo natural, costumeiramente. Ao contrário, é possível afirmar que é o resultado de uma longa e marcada história de concepções pedagógicas que punem o estudante por um processo sobre o qual ele não tem todo o domínio. Afinal, estamos tratando de processos de ensino e aprendizagem, processos de natureza dialética e dialógica, na qual a parte (estudante) não

pode ser responsabilizada pelo todo (resultado da avaliação), pois o agente mediador desse processo, o professor, também é responsável por ele (GARCIA, 2003).

Em relação às **consequências apontadas para o uso da cola**, dentre todos os estudantes que participaram de nossa pesquisa, tanto em Cajazeiras, como em Uberaba, a maioria identificou a *não aprendizagem* (68% e 70%, respectivamente). Outro motivo apontado com frequência foi a de *ausência de consequências* para quem faz uso da cola, que representou 19% (Cajazeiras) e 12% (Uberaba) das respostas para esta pergunta.

Essas duas porcentagens de respostas indicam que o professor não figura como agente do processo de aprendizagem, ora por não realizar sua ação (de ensino-aprendizagem), ora por ignorar a burla (cola), trazendo danos às aprendizagens dos estudantes.

Foi apontada também como consequência “*a aprovação*”, porém, entre os estudantes de Cajazeiras, 7% e, entre os de Uberaba, 22% - ou seja, quase o triplo. Apontar *a aprovação* como consequência para a cola, nos parece afirmar que o professor não figura nem como agente da aprendizagem, nem como preocupado com esta, de modo que, para esses estudantes, o professor não se responsabiliza nem é responsabilizado pela cola nem pela aprendizagem.

Vale salientar que os estudantes em Cajazeiras cuja resposta assinalada foi “*outras*” (6%), ao discorrerem sobre



as consequências da cola, majoritariamente apontaram a *desqualificação profissional*, a exemplo das seguintes sentenças:

“Certamente o aluno que cola será um péssimo profissional, pois se precisar agir inesperadamente, não terá a cola para recorrer”.

“Que profissional seremos se a gente não se garante?”

Já em Uberaba os estudantes que assinalaram “outras” para as consequências da cola somaram 19%, e suas considerações revelaram também a preocupação com a qualificação profissional, conforme segue:

“Quem cola se ilude, e poderá se tornar um profissional medíocre, pois não aproveitou o momento que teve durante a vida acadêmica.”

“você pode até conseguir passar, mas acaba não aprendendo e assim não conseguindo ser um bom profissional.”

“Profissionais incompetentes no mercado de trabalho.”

Além disso, destaca-se, no conjunto de respostas em Uberaba sobre as consequências do uso da cola, a responsabilização do professor nesse processo, conforme é possível observar nas considerações elaboradas por estes estudantes:

“Se a média da turma for boa, o professor não terá motivos

para mudar o seu método avaliativo.”

“Anulação da prova pelo professor.”

“Desrespeito com o professor.”

Observa-se que essa responsabilização aponta para ações do professor (mudança ou anulação da avaliação) em função de um resultado ruim. Se o resultado for bom, não há necessidade de mudar o processo avaliativo. Se houver a cola, deverá anular a prova. Percebe-se que essas respostas limitam a atividade pedagógica do professor em relação à avaliação apenas como controle, nunca como fonte de subsídios para atingir seus objetivos de aprendizagens para os estudantes.

Sobre o que os estudantes **pensam acerca da cola**, em Cajazeiras 58% classificaram-na como sendo algo *ruim*, e 15%, como *censurável*. Já em Uberaba, essas porcentagens correspondem a 54% e 20%, respectivamente. Tais percentuais, que somam a maioria, vão de encontro a 3% que a consideram boa; e 1% que a consideram permitida em Cajazeiras, e 8% e 5%, respectivamente em Uberaba.

Observa-se que a maioria pensa de forma negativa em relação ao artifício da cola. No entanto o percentual de aceitação da cola (permitida e boa) em Uberaba é bem maior (13%) do que em Cajazeiras (4%).

Outra alternativa possível para que os estudantes identificassem o que pensam sobre a cola foi a de que ela seria *necessária*. O resultado encontrado para

essa alternativa foi de 24% em Cajazeiras e de 17% em Uberaba. Esses percentuais representam essa alternativa para a cola em detrimento das alternativas *ruim*, *censurável*, *permitida* e *boa*. Destarte considerar a cola “*necessária*” não implica considerá-la positiva ou útil. Ao que tudo indica, esta é a condição para a consecução de um determinado fim, que seria a certificação, o diploma sem, contudo, garantir a aprendizagem ou a qualificação satisfatória, mas apenas como dispositivo capaz de superar as dificuldades para a aprovação (nervosismo, medo, dificuldade para estudar, dúvidas).

### **A ética e o código de conduta**

A criação de um Código de Conduta<sup>4</sup> na Universidade serve basicamente ao propósito de promover uma atmosfera de honestidade acadêmica. Há pesquisas que comprovaram que, em Universidades que o possuem, diminui a frequência de fraude em avaliações. O cumprimento do que está previsto no código deve ser conduzido por um comitê ou comissão com participação de representantes dos vários segmentos da universidade: estudantes, funcionários e professores. Faz parte das atividades do comitê: apurar, discutir, orientar e encaminhar questões relacionadas à conduta desses segmentos. Dentre as questões que carecem de discussão e de orienta-

ção com os estudantes e os professores, a prática de fraude em avaliações é bastante relevante.

Em algumas universidades, faz parte da definição de fraude em avaliações: colar em exames usando materiais escritos; dar ou receber ajuda de qualquer forma durante o exame, inclusive falando, com sinais, aparelhos eletrônicos; e o plágio etc. Na Universidade da Virginia (2004), está registrado em seu Código de Ética: *Nós não toleramos desonestidade de qualquer forma ou por qualquer pessoa, incluindo desvio de fundos da Universidade, (...), roubo, fraude, cola, plágio, ou mentira.*

As violações do código devem ser relatadas (por professores ou estudantes) e a punição pode chegar, em algumas instituições, por exemplo na Adelphi University (Nova York), a expulsão imediata da universidade (ADELPHI, 2011).

No Código de Ética da Universidade de São Paulo (USP, 2001), e da UNESP, está previsto que cabe ao docente *denunciar o uso de meios e artifícios que possam fraudar a avaliação do desempenho discente*. Ao discente orienta-se que:

Considera-se eticamente inaceitável: [...]

b) lançar mão de meios e artifícios que possam prejudicar e/ou fraudar a avaliação do desempenho, seu ou de outrem, em atividades acadêmicas, culturais, artísticas, desportivas e sociais, no âmbito da UNESP, bem como acobertar a eventual utilização desses meios.

<sup>4</sup> Em algumas Universidades, é denominado Código de Ética.

A leitura do código permite observar que não há definição do que se considera meios e artifícios que possam prejudicar e/ou fraudar a avaliação do desempenho. Também inexistem menções a qualquer tipo de punição ao praticante.

A criação de uma atmosfera de honestidade acadêmica com clareza do que se pensa e define como atitudes e ações esperadas do estudante – papel do código de ética – é resultado do respeito à sua condição de aprendiz. Em um período que se reconhece o enfraquecimento da família como formadora de valores, as instituições de educação, de todos os níveis de ensino, têm a obrigação de colaborar nessa formação.

Charlot (2001) evidencia, em reflexão comparativa, que os jovens os quais fizeram parte da pesquisa de que trata sua obra (brasileiros, franceses e tchecos), citam aprendizagens classificadas em três categorias: as aprendizagens ligadas à vida cotidiana, aprendizagens relacionais e aprendizagens intelectuais e escolares. Destas, as que mais são citadas são do tipo “cotidiana” e o âmbito racional-ético, como por exemplo,

[...] aprender a se comunicar com os outros, a ser bem educados, a se comportar com é preciso, a distinguir o que é bom do que é mau, e a não roubar, se drogar [...] e não adotar comportamentos que lhes pareçam perigos para sua integridade [...] eles aprendem e querem aprender a ‘respeitar e a serem respeitados’.  
(CHARLOT, 2001, p. 146).

Charlot (2001) enfatiza ainda que o que é importante e faz mais sentido para os jovens aprende-se na família, mais do que na escola. Pois o que se trata de aprender, para esses jovens, é de como construir-se a se próprios como sujeitos humanos e se fazer reconhecer como tais (“tornar-se alguém”). Em outras palavras, trata-se de aprender “a vida”, “as coisas da vida”.

Não há dúvidas de que essas “coisas da vida” se diferenciam a partir das influências culturais no que diz respeito aos conteúdos de aprendizagens mais ligados, sobretudo, à condição social dos jovens pesquisados na obra em referência. De modo que, nos países que fizeram parte da pesquisa citada por Charlot (2001), os jovens das classes médias e com bons resultados escolares apontam prioritariamente terem realizado as aprendizagens intelectuais e escolares. Já os das camadas populares, destacam as aprendizagens relacionais e éticas e a necessidade de lutar.

Ao evidenciar tal estudo, procuramos chamar atenção para a necessidade de se discutir não apenas o que se aprende e como se aprende, mas também a dimensão ética que envolve as aprendizagens como demanda desses estudantes também. A fraude na avaliação suscita tal discussão na medida em que pode representar o modo como esses estudantes lidam com as aprendizagens e os modos de ensino.

## Considerações finais

Neste artigo, são apresentados os dados e a comparação realizada sobre a prática da fraude em avaliações. A pesquisa teve como sujeitos estudantes do curso de direito de IES privadas de duas regiões do Brasil. Com a abordagem qualitativa, pretendemos buscar nas correlações entre os dados e os fatores econômicos, sociais e pedagógicos. A comparação sobre o fenômeno revelou semelhanças e diferenças entre realidades distantes, geograficamente.

É provável que a ascensão ao nível de profissionalização que o ensino superior enseja, motive o abandono das fraudes nas avaliações das aprendizagens dos estudantes de Cajazeiras. Essa probabilidade pode ser mais bem compreendida quando, na questão sobre “As consequências da cola”, aqueles que as verbalizaram, identificaram-na como sendo um “prejuízo para a profissionalização”. Por outro lado, o abandono comparativamente maior dessa prática

em Uberaba pode ser o resultado de uma postura mais crítica em relação às oportunidades de aprendizagem.

O conjunto de respostas sobre as consequências do uso da cola aponta para a falta de compromisso com o profissional que será formado. Se não há consequências, aprendizagens, ou mesmo a profissionalização minimamente qualificada, configura-se a ruptura o processo dialético e dialógico da aprendizagem. A lógica do outro, no caso o estudante que cola, não tem sido suficiente para o professor mudar suas práticas pedagógicas para ensinar, avaliar e enfrentar o uso da cola de modo a garantir aprendizagens.

Como uma das formas de enfrentamento da fraude em avaliações, cumpre ressaltar a urgente necessidade de que as IES elaborem seus códigos de conduta e que os utilizem como instrumentos de informação e formação educativa, não como mais uma engrenagem da burocracia institucional.

## Referências

- ADELPHI University. *Academic Honesty at Adelphi*, 2011. Disponível em: <<http://academics.adelphi.edu/policies/honesty.php>>. Acesso em: 15 abr 2011.
- BALLESTER, Margarida et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BROWN, Verity J.; HOWELL, Mark E. The efficacy of policy statements on plagiarism: do they change students' views? *Research in Higher Education*, v. 42, n. 1, p. 103-118, 2001.
- BUNN, D. N.; CAUDILL, S. B.; GROPPER, D. M. Crime in the classroom: an economic analysis of undergraduate student cheating behavior. *Journal of Economic Education*, 23, p. 197-207, 1992.

- CALLAHAN, David. *The cheating culture: why more americans are doing wrong to get ahead*. Boston: Harcourt, 2004.
- CARDOSO, Abílio. Os enunciados de testes como meios de informação sobre o currículo. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999.
- CASTELLS, Manuel. *Novas perspectivas críticas em educação*. Tradução de Juan Acuña. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CHARLOT, B. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2001.
- DOMINGUES, Ivo. *O copianço na universidade: o grau zero na qualidade*. Lisboa: Media XXI, 2006.
- DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F.; CATANI, Afrânio (Org.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003.
- ECKSTEIN, Max A. *Combating academic fraud towards a culture of integrity*. Paris: International Institute of Educational Planning/UNESCO, 2003.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.
- FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 72, ago. 2000.
- FREITAS, L. C. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.
- GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso-sucesso. In: ESTEBAN, M. T. *Avaliação: uma pratica em busca de novos sentidos*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GENEREUX, R. L.; MCLEOD, B. A. Circumstances surrounding cheating: A questionnaire study of college students. *Research in Higher Education*, v. 36, n. 6, p. 687-704, 1995.
- GRAHAM, M. A.; MONDAY, J.; O'BRIEN, K.; STEFFEN, S. Cheating at small colleges: an examination of student and faculty attitudes and behaviors. *Journal of College Student Development*, v. 35, n. 4, p. 255-260, 1994.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- HOUSTON, J. P. Classroom Answer Copying: role of acquaintanceship and Free versus assigned seating. *Journal of Educational Psychology*, n. 78, p. 230-232, 1986.
- INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais 2010 - uma análise das condições de vida da população brasileira, 2011*. Disponível em: <<http://estados.ibge.gov.br/estadosat/>>.
- Instituto Nacional de estudos e Pesquisa Anísio Teixeira - INEP. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2009, 2011*. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/superior-censosuperior-relatorio\\_tecnico](http://www.inep.gov.br/superior-censosuperior-relatorio_tecnico)>. Data de acesso: 15 abr. 2011.

JORBA, Jaume; SANMARTI, Neus. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, Margarida et al. *Avaliação como Apoio à Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KIDWELL, Linda Achey. Student Honor Codes as a Tool for Teaching Professional Ethics. *Journal of Business Ethics*, n. 29, p. 45-49, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2003.

KERKVLIT, J. Cheating by Economics Students: a comparison of survey results. *Journal of Economic Education*, n. 25, p. 121-133, 1994.

PREMEAUX, S. R. Undergraduate Student Perceptions Regarding Cheating: Tier 1 Versus Tier 2 AACSB Accredited Business Schools. *Journal of Business Ethics*, n. 62, p. 407-418, 2005.

QUINQUER, Dolors. Modelos e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. In: BALLESTER, Margarida et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SILVA, Gabriela Andrade da et al. *Um estudo sobre a prática da cola entre universitários*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

SOUSA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

SOUSA, Sandra Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

UNIVERSIDADE de São Paulo – USP. *Código de ética da USP*, 2001. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-na-USP/codigo-de-etica-da-usp.html>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

UNIVERSITY of Virginia. *University Code of Ethics*, 2004. Disponível em: <<http://www.virginia.edu/statementofpurpose/uethics.html>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

VESLIN, O. ET J. *Corriger des copies*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

**Recebido em abril de 2015**

**Aprovado para publicação em maio de 2015**

# Iniciação científica: uma análise a partir da epistemologia de Fleck\*

## *Scientific initiation: an analysis through the epistemology of Fleck*

Iône Inês Pinsson Slongo\*\*

Leonir Lorenzetti\*\*\*

\* Pesquisa realizada com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC.

\*\* Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: ione.slongo@uffs.edu.br

\*\*\* Doutor em Educação Científica e Tecnológica, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: leonirlorenzetti22@gmail.com

### Resumo

O estudo relatado teve o objetivo de investigar o modo como professores da graduação inserem os estudantes no universo da pesquisa. As categorias epistemológicas de Fleck (1986; 2010), estilo de pensamento, coletivo de pensamento, círculos esotéricos e exotéricos e circulação intra e intercoletiva de ideias orientaram o estudo. Participaram da pesquisa 88 professores, orientadores de projetos de iniciação científica em cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento, em uma Universidade Comunitária do Oeste Catarinense. Os dados foram coletados mediante aplicação de questionário, com foco nas atividades preconizadas pelos professores orientadores. O estudo aponta que os professores dão destaque para as atividades que promovem a apropriação dos aspectos conceituais, da linguagem específica e do método de pesquisa. Estimulam a atuação dos aprendizes em todas as etapas do processo, com ênfase na socialização dos resultados e participação nas atividades dos grupos de pesquisa.

### Palavras-chave

Iniciação científica. Epistemologia de Fleck. Cursos de graduação.

### Abstract

The reported study was to investigate the way that graduation professors insert the students in the research universe. The epistemological categories of Fleck (1986; 2010): thinking style, collective thought, esoteric and exoteric circles and inter and intra-collective ideas circulation oriented the study. Eighty-eight professors participated in the research, advisors of scientific initiation projects in graduation courses from different areas of knowledge, in a Community University in the west of Santa Catarina. The data was collected through application of a questionnaire, with

focus in the activities recommended by the advisors professors. The study points that professors give prominence to the activities that promote the appropriation of the conceptual aspects, the specific language and the research method. They stimulate the performance of the apprentices in all the stages of the process, emphasizing the results socialization and the participation in the research groups activities.

### Key words

Scientific initiation. Fleck epistemology. Graduation courses.

## 1 Introdução e bases teóricas

No Brasil, a iniciação de estudantes de graduação em atividades de pesquisa remonta a 1940 (MASSI; QUEIRÓS, 2010). Na década de 1950, dada a importância estratégica da ciência para o desenvolvimento do país, foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A medida foi considerada um importante “[...] marco nas relações estado-ciência; a institucionalização do papel do estado como patrocinador direto das pesquisas, estabeleceu um novo padrão de relacionamento explicitado pela sua possibilidade de apoiar a atividade de produção científica” (BREGLIA, 2003, p. 5).

Em 1988, sob forte aprovação da iniciação científica (IC) enquanto modalidade de fomento à pesquisa, foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com abrangência nacional, visando ampliar o incentivo à pesquisa na graduação, oportunizando, de forma mais sistematizada, a introdução de estudantes das diversas áreas do conhecimento no universo da pesquisa. Contudo foi nos anos 1990 que o PIBIC consolidou-se. Atualmente pauta-se nos seguintes objetivos:

- a) Contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa;
- b) Contribuir para a formação científica de recursos humanos que se decoarão a qualquer atividade profissional;
- c) Contribuir para reduzir o tempo médio de permanência dos alunos na pós-graduação (CNPQ, 2006, p. 5).

Em relação aos orientadores, o Programa objetiva “[...] estimular pesquisadores produtivos a envolverem estudantes de graduação nas atividades científicas, tecnológica, profissional e artístico-cultural”. Em relação ao bolsista,

[...] proporcionar a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa” (CNPQ, 2006, p. 5).

Vale apontar que, apesar do progressivo lugar de destaque que a IC tem conquistado ao longo do tempo, é somente nos últimos anos que ela tem estado no foco da pesquisa (FAVA-DEMORAES; FAVA, 2000; BEILLEROT, 2001; MARQUES, 2001; CALAZANS, 2002; BRE-



GLIA, 2003; BRIDI; PEREIRA, 2004; QUEIROZ; ALMEIDA, 2004; LENOIR, 2006; MASSI; QUEIROZ, 2010; NEUENFELDT et al., 2011).

Nesse sentido, visando articular os fios da formação inicial com os fios da pesquisa, problematizando a inserção dos alunos da graduação nessa atividade acadêmica, melhor compreendendo as contribuições da IC ao processo formativo, realizamos um estudo com o objetivo de identificar as atividades preconizadas pelos professores orientadores da IC, tendo em vista seu potencial no sentido de inserir os estudantes da graduação na pesquisa. A epistemológica de Fleck (1986) mostrou-se fecunda para os propósitos deste estudo e entendimento do cenário posto, especialmente porque tomamos a IC como uma estratégia inicial na formação dos novos pesquisadores, um dos principais objetivos do programa PIBIC/CNPq, bem como de outras modalidades de fomento à pesquisa na graduação, hoje presentes na grande maioria das instituições de educação superior do país.

## **2 A epistemologia de Fleck: subsídios para uma reflexão sobre a Iniciação Científica**

A proposição epistemológica do médico e filósofo Ludwik Fleck (1896-1961) tem sido cada vez mais utilizada na pesquisa em Educação no Brasil. Um levantamento recente (LORENZETTI; MUENCHEN; SLOGO, 2013) identificou 23 dissertações e 18 teses subsidiadas

por essa matriz epistemológica e desenvolvidas em programas nacionais de pós-graduação, no período de 1995 a 2010. Destes 41 estudos, 23 envolvem a área da Saúde, 13 a área de Educação em Ciências e cinco da área da Filosofia da Ciência.

Ao analisar as pesquisas da área de Educação em Ciências, Lorenzetti, Muenchen e Slongo (2013) identificaram as potencialidades da epistemologia de Fleck utilizada particularmente com o objetivo de:

- identificar o caráter sócio-histórico-cultural da produção do conhecimento na área;
- identificar e caracterizar modos de conceber e atuar na pesquisa e no ensino, de acordo com uma perspectiva histórica que inclui o tempo presente;
- compreender a interação dos coletivos de cientistas e de professores entre si e com outros grupos sociais, explicitando o caráter sociológico da produção e disseminação do conhecimento científico;
- caracterizar os processos de constituição, disseminação e modificação do conhecimento;
- conhecer o pensamento e as práticas pedagógicas dos professores.

Em sua proposição epistemológica, Fleck (1986; 2010) parte do pressuposto de que o conhecimento resulta de processos sócio-históricos e é efetuado por sujeitos coletivos, em interação sociocultural. Descreve a dinâmica da produção do conhecimento através de três etapas: a instauração, a extensão e a trans-

formação dos estilos de pensamento. Assim, estruturou sua abordagem epistemológica a partir de duas categorias fundamentais: Estilo de Pensamento (EP) e Coletivo de Pensamento (CP), ambas profundamente relacionadas.

Definiu EP como um conjunto de pressuposições a partir das quais o CP constrói sua estrutura teórica. Argumentou que cada modelo explicativo é porta voz de um particular EP, o qual gerou observações, interpretações e conceituações peculiares sobre o fato em estudo. O próprio fato, segundo o autor, foi construído de modo distinto em cada época, conforme a perspectiva proporcionada pelo EP vigente. Desse modo, Fleck (1986; 2010) caracterizou EP como um conjunto de conhecimentos e práticas que orientam/direcionam o modo de agir e pensar de um grupo de pesquisadores, proporcionando o que o autor denominou de “ver estilizado”:

[...] a disposição para o perceber orientado constitui a raiz de todo o estilo de pensamento. O ver gestaltico é uma atividade do estilo de pensamento. Contrariamente, o ver confuso inicial carece de estilo, está desorientado e é caótico, lhe falta o objetivo, ou seja, o fato. Os fatos, ou a realidade, não são coisas que se oferecem simplesmente e diretamente, mas necessitam de uma relação específica do percebido com o coletivo de pensamento. (SCHÄFER; SCHNELLE, 1986, p. 23).

Uma análise mais específica dos aspectos sociológicos relativos à produ-

ção do conhecimento levou Fleck (1986; 2010) a enaltecer o caráter coletivo e a estrutura social do conhecimento e propor outro conceito estruturante, o CP. Definido pelo autor como sendo o portador comunitário do EP, argumentou que “[...] um coletivo de pensamento existe sempre que duas ou mais pessoas intercambiam ideias” (FLECK, 1986, p. 149), portanto, segundo o autor, na produção científica, “[...] a autoria propriamente dita corresponde ao coletivo, à prática da cooperação e ao trabalho em equipe” (FLECK, 1986, p. 125).

Se definirmos ‘coletivo de pensamento’ como uma comunidade das pessoas que estão em intercâmbio ou interação de pensamento, então temos nela o portador do desenvolvimento histórico de uma área do pensamento, de um determinado estado do conhecimento e estado da cultura, ou seja, um estilo de pensamento em particular. Com isso, o coletivo de pensamento provê o membro que faltava do relacionamento buscado. (FLECK, 1986, p. 57-58).

Assim, o conhecimento produzido em qualquer área é sempre o resultado sócio-histórico de um coletivo de pesquisadores, em que seus membros, ao relacionar-se com os objetos do conhecimento, estão conectados por pressuposições teóricas e por práticas de pesquisa. Compartilham, também, de uma linguagem estilizada, que se caracteriza por códigos fechados, termos técnicos, peculiares a cada estilo e de domínio

dos iniciados, cujo sentido genuíno lhe é atribuído no interior do coletivo, uma espécie de “magia” ou “encantamento do pensamento” (PFUETZENREITER, 2003, p. 122). Para Fleck (1986, p. 100), “[...] as palavras não possuem em si mesmas um significado fixo, adquirem seu sentido mais exato mediante um contexto, isto é, dentro de um campo de pensamento”. Ou seja, “[...] as declarações só têm sentido com base em determinado estado de conhecimento” (PFUETZENREITER, 2003, p. 86). Nas palavras de Fleck (1986, p. 145):

Ao pertencer a uma comunidade, o estilo de pensamento coletivo experimenta o fortalecimento social que corresponde a todas as estruturas sociais e está sujeito a um desenvolvimento independente através das generalizações. Coerciona os indivíduos e determina ‘o que não pode pensar-se de outra forma’. Épocas completas são regidas por esta coerção de pensamento.

O autor argumentou, ainda, que a produção científica ocorre pela dinâmica de instauração, extensão e transformação dos EP, a qual está pautada na ação dos CP, que constituem a unidade social do Estilo. Nesse processo, apontou a existência de diferentes coletivos: o *círculo esotérico*, composto por um grupo menor, de especialistas, detentores do saber especializado, e o *círculo exotérico*, constituído por um grupo maior, que detém o saber popular ou, a ciência para não especialistas, composto pelos “diletantes instruídos”.

A circulação de ideias (conhecimentos e práticas) no interior de cada estrutura e entre esses dois círculos cumpre a função de instaurar, fortalecer e transformar o EP. Para Fleck (1986), a *circulação intercoletiva* de ideias é responsável pela disseminação ou popularização do EP. Nesse processo, apontou a ocorrência de simplificações e transformações de sentido, fatores responsáveis pelo surgimento de complicações e pela transformação do EP. Por sua vez, atribuiu à *circulação intracoletiva* de ideias a extensão do EP, bem como a formação dos novos membros que integrarão o CP, isto é, dos especialistas que irão compartilhar o EP, portanto, integrando o círculo esotérico.

A estrutura geral do coletivo de pensamento consiste na formação de um pequeno círculo esotérico e de um grande círculo exotérico formado pelos componentes do coletivo de pensamento em volta a uma determinada criação de pensamento, seja esta um dogma de fé, uma idéia científica ou um pensamento artístico. Um coletivo de pensamento se compõe de muitos círculos interseccionados. Um indivíduo pode pertencer a vários círculos exotéricos e a uns poucos – e, às vezes, a nenhum – esotérico. (FLECK, 1986, p. 152).

Pfuetzenreiter (2003), dialogando com a produção epistemológica de Fleck, assim traduziu o modo como o autor descreveu a preparação de novos membros do CP:

Os integrantes do círculo esotérico são recrutados e treinados a partir do círculo exotérico, o que reforça o sentimento de solidariedade intelectual no interior do coletivo. [...]. O ingresso em um coletivo é feito após um período de aprendizagem no qual o poder da autoridade e da sugestão desempenha papel fundamental. Os coletivos de pensamento possuem uma estrutura interna comum, uma tendência de união entre seus membros na adoção de uma atitude compartilhada. Esta disposição coletiva identifica uma forma de percepção dirigida, comum a um estilo, que desperta um sentimento de solidariedade intelectual entre seus membros. (PFUETZENREITER, 2003, p. 123).

As categorias epistemológicas apresentadas, notadamente, a circulação intracoletiva de ideias, oferecem uma contribuição importante para a análise da IC enquanto estratégia para a introdução dos alunos de graduação em atividades de pesquisa. Na IC os alunos recebem formação específica (teórico-prática) para fazer pesquisa, devendo, portanto, apropriar-se do EP vigente na área do conhecimento. Nesse processo, os professores orientadores da IC, pela sua formação e experiência/atuação, vinculados a grupos e programas de pesquisa, constituem o círculo dos especialistas em suas respectivas áreas do conhecimento, portanto pertencem a um pequeno círculo esotérico. Por sua vez, os estudantes da graduação pertencem a um grande grupo, o círcu-

lo exotérico, em relação ao círculo dos professores orientadores, os quais, pelo processo de formação acadêmica e pela participação em programas de IC, estão se apropriando do EP em vigor, tendo em vista o objetivo e vir a integrar o círculo esotérico.

Esse processo de formação inicial dos novos membros do círculo esotérico, que inclui a participação em programas de IC, pauta-se pela circulação intercoletiva de ideias. Trata-se do compartilhamento com as novas gerações, de um modo de pensar e agir, isto é, do ver formativo proporcionado pelo EP. Assim, é pela circulação de ideias (conhecimentos e práticas), que o sujeito se vincula a um CP:

Por assim dizer, o estilo de pensamento é o fundamento do desenvolvimento científico, pois é mediante ele que se delimitam os tipos de problemas de interesse, os juízos, os instrumentos, a literatura a ser consultada, as técnicas e os métodos a serem utilizados a fim de se explorar um determinado campo de investigação. (PARREIRAS, 2006, p. 57).

Em suma, o ingresso de novos membros em um CP ocorre mediante a apropriação da estrutura de pensamento em vigor, a qual é possibilitada pelo compartilhamento de conhecimentos e práticas por pesquisadores experientes, portanto, a partir de uma orientação capaz de favorecer o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias à prática da pesquisa.

### 3 Caminhos percorridos

Considerando os pressupostos epistemológicos apresentados, o estudo teve o objetivo de melhor compreender o modo como os professores orientadores da IC introduzem os alunos da graduação no universo da pesquisa. Desse modo, focou nas atividades preconizadas, identificando aquelas com maior potencial formativo, segundo a visão destes.

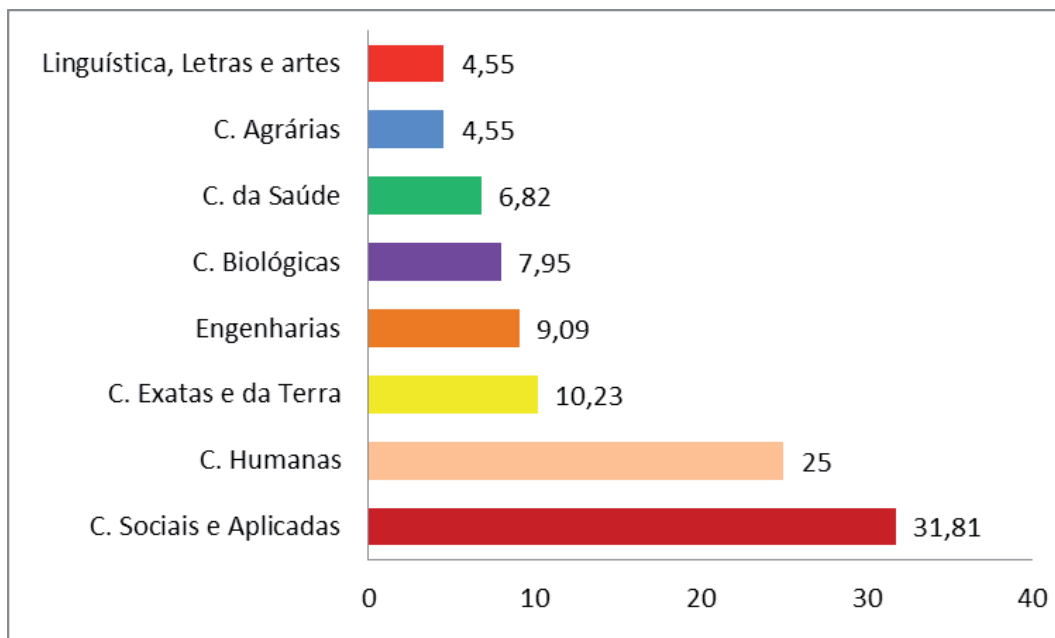
Os dados foram coletados em 2008/2009, em uma universidade comunitária situada na região oeste do Estado de Santa Catarina, mediante aplicação de questionário, uma variação do instrumento proposto por Perrelli e Gianotto (2005), de modo a priorizar descritores relacionados com a apropriação dos aspectos teóricos e práticos da pesquisa, os quais constituem-se em elementos centrais do EP.

O questionário foi composto por 19 questões fechadas, abrangendo diferentes estratégias de inserção e participação dos bolsistas em atividades relacionadas à pesquisa, com destaque para: o domínio dos conteúdos/conceitos e linguagem da área de pesquisa; o conhecimento das correntes teóricas vigentes na área de estudo; a realização de leituras e reflexões sobre os aspectos sociológicos, filosóficos ou psicológicos que envolvem a pesquisa; a realização de leituras e discussões sobre o tema em foco; a participação nas reuniões e demais atividades dos grupos de pesqui-

sa; a participação em todas as etapas da pesquisa, incluindo a socialização dos resultados (em eventos e periódicos); a participação em sociedades científicas; o reconhecimento dos antecedentes históricos da área em estudo; o reconhecimento das políticas de financiamento da pesquisa; a necessidade de produzir conhecimentos novos; a necessidade de aplicar adequadamente os métodos e técnicas de pesquisa; a capacidade de tomar decisões e resolver os problemas relativos à pesquisa com autonomia e determinação; a capacidade de identificar e propor novos problemas de pesquisa.

Para cada descritor, o professor orientador foi convidado a escolher, entre cinco alternativas, aquela que melhor correspondia à sua compreensão sobre o modo mais adequado de inserir/iniciar os estudantes de graduação nas práticas científicas, classificando cada alternativa em uma das cinco categorias, conforme sua prioridade: imprescindível, altamente desejável, desejável, indiferente ou não desejável.

Participaram do estudo 88 professores orientadores da IC, vinculados a 32 cursos de graduação pertencentes às oito grandes áreas do CNPq, com a seguinte formação: 31% doutores, 64% mestres e 5% especialistas. A composição da amostra deu-se de forma intencional, e a participação de cada área do conhecimento variou conforme o financiamento da IC obtido pela área em editais específicos:



**Figura 1** - Áreas do conhecimento

Os dados mostram que mais de 50% dos professores orientadores são provenientes de cursos ligados com a área de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, existindo um equilíbrio entre as demais áreas do conhecimento.

Os professores participantes do estudo estavam assim distribuídos entre os diferentes Programas: IC/FAPESC<sup>1</sup> (19,51%), PIBIC Institucional<sup>2</sup> (34,76%) e Artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina<sup>3</sup> (44,51%).

<sup>1</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Pesquisa Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina.

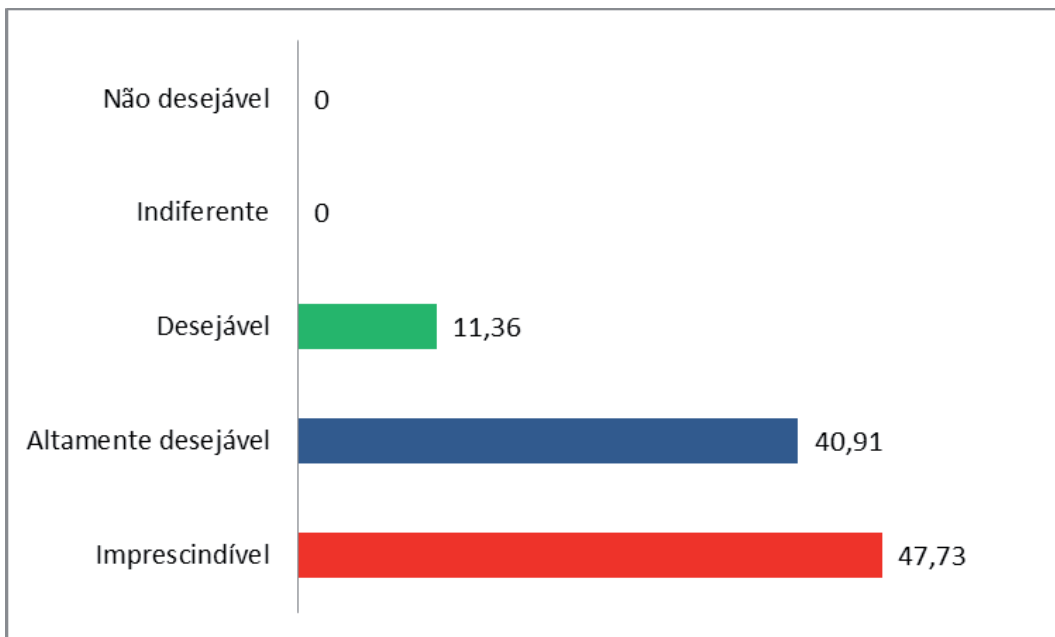
<sup>2</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (financiado pela própria instituição).

<sup>3</sup> Programa Bolsa de Estudos e Bolsa de Pesquisa do Governo de Santa Catarina.

O estudo contou com o suporte do sistema para pesquisa e análise de dados estatísticos da Sphinx Brasil, em que foram ordenados, tabulados e analisados.

#### **4 Apresentação e análise de dados**

Os professores orientadores apontaram os elementos que compreendem como potencializadores da formação para a ciência proporcionada pela IC. Um primeiro aspecto citado foi a aproximação do estudante com os aspectos teóricos relativos ao tema/área de estudo:

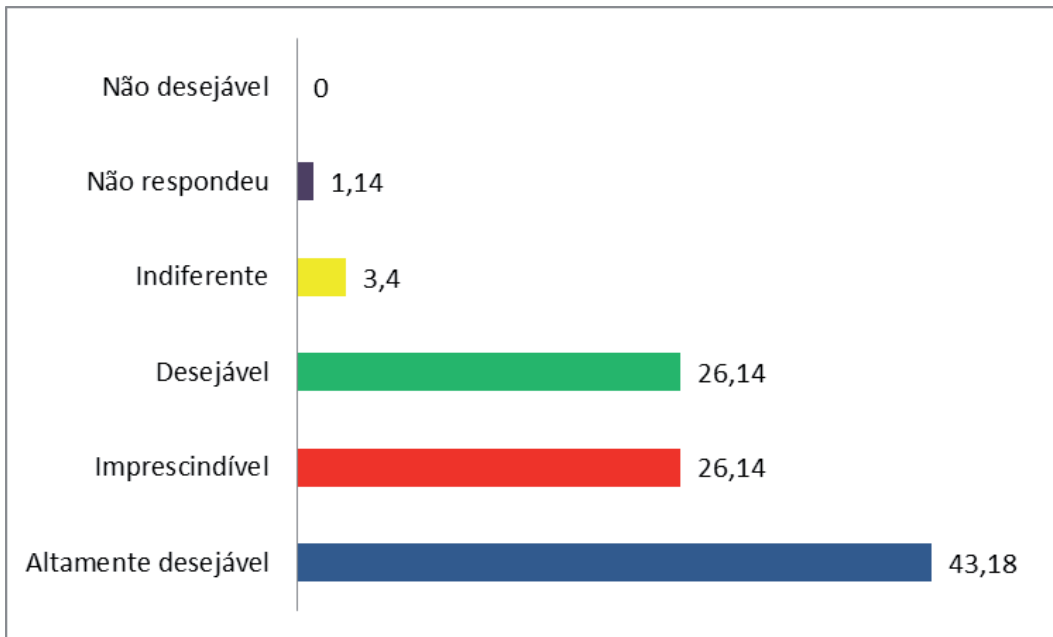


**Figura 2** - Dominar os conteúdos/conceitos e a linguagem específica da área de pesquisa

Observa-se que 100% dos professores entendem ser este um requisito importante, sendo que, para aproximadamente 50%, ele é imprescindível e, para mais de 40%, é altamente desejável. Assim, percebe-se que os orientadores consideram que a apropriação da linguagem específica da área, ou seja, da

“linguagem estilizada”, conforme propõe Fleck (1986), é fundamental para a participação dos alunos no grupo de pesquisa.

Esse descritor pode ser analisado de forma complementar com outro, que se refere ao conhecimento das grandes correntes teóricas que norteiam a pesquisa na área:



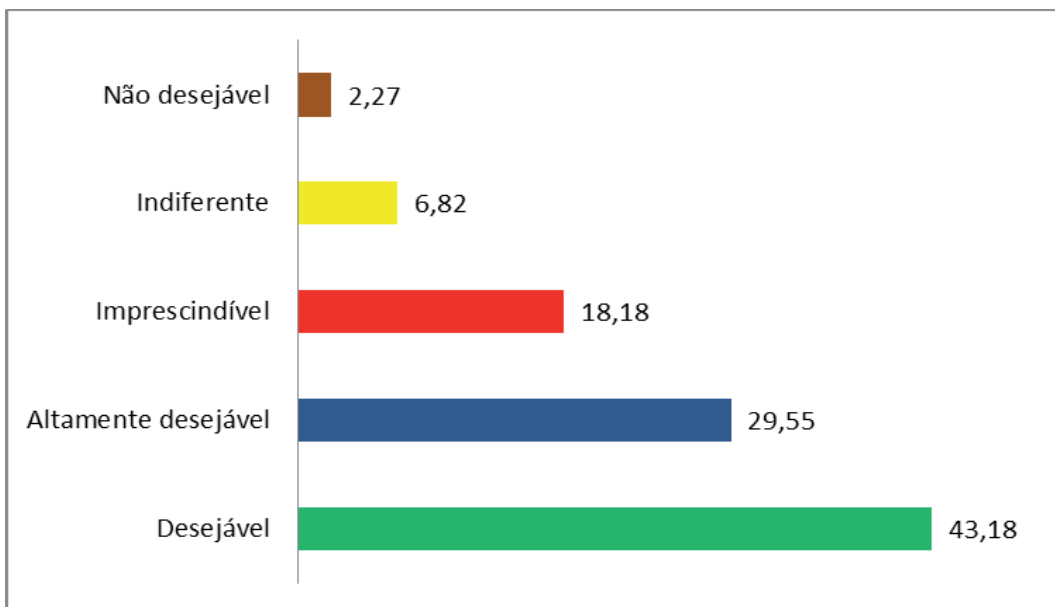
**Figura 3** - Conhecer as grandes correntes teóricas vigentes na área de estudo

Esse domínio foi considerado imprescindível para pouco mais de 26% dos professores e altamente desejável e desejável para aproximadamente 70%. Depreende-se do dado que a grande maioria dos orientadores não coloca essa demanda como indispensável para a participação do estudante no programa de pesquisa. Uma hipótese que pode ser levantada é que o aluno de iniciação à pesquisa, ao interagir com o CP e respectivo EP ao qual pertence seu orientador, irá gradualmente conhecendo e se apropriando das correntes teóricas vigentes na área de estudo, destacando o papel da circulação intracoletiva de ideias.

Sob a influência de um determinado estilo de pensamento não se pode pensar de modo diferente, pois este exclui modos de percepção diferentes. Assim, o estilo de pensamento conecta-se com os experimentos, na medida em que direciona a seleção e a interpretação dos mesmos; inclusive, é o estilo de pensamento o determinante do que pode ou não ser considerado como verdade. (PARREIRAS, 2006, p. 57)

Quanto à necessidade de domínio pelo estudante dos aspectos sociológicos e filosóficos, bem como da evolução histórica das ideias na área, os professores assim se posicionam:





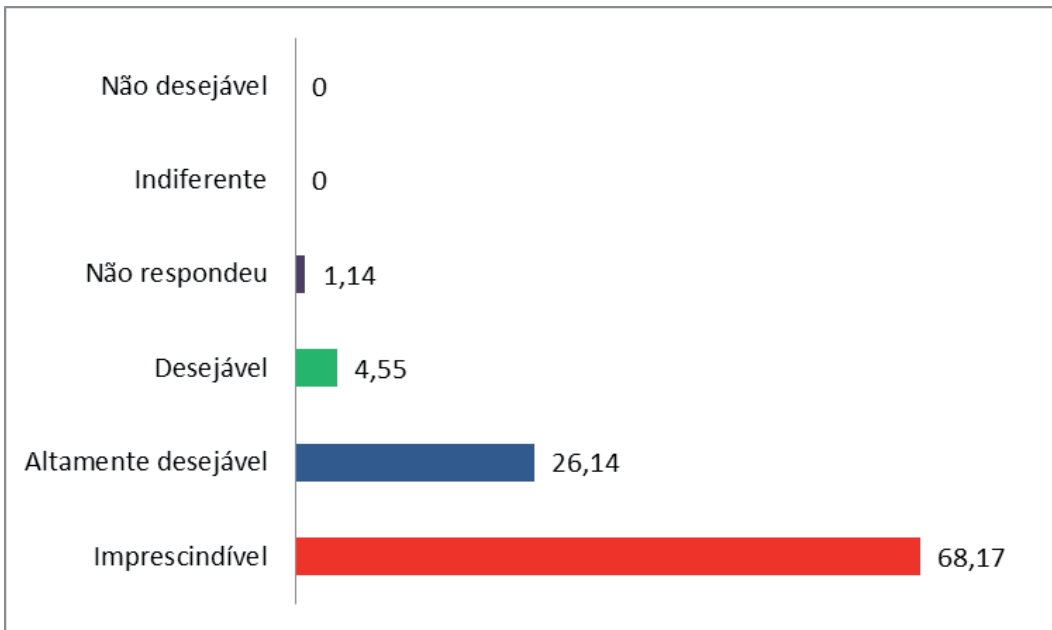
**Figura 4** - Conhecer aspectos sociológicos, filosóficos e históricos que envolvem a área/tema

Ou seja, novamente essa demanda é relativizada, pois foi considerada indispensável para menos de 20% dos professores investigados. Muito provavelmente a identificação desses dados por áreas do conhecimento poderá explicitar variações no resultado, conforme a especificidade da área, gerando novos elementos de análise.

Considerando que o processo de iniciação ou de formação dos novos membros do CP se dá a partir do diálogo entre especialistas e estudantes, ocorrendo neste processo o compartilhamento de conhecimentos e experi-

ências acumuladas; vale destacar que o processo formativo não pode ficar restrito aos aspectos práticos da pesquisa. Sem prescindir destes, faz-se necessário preconizar, também, uma formação teórica consistente, a qual inclui aspectos políticos, filosóficos, sociológicos e históricos da ciência em questão.

Recebeu destaque o caminho percorrido pelos orientadores, no sentido de aproximar o aluno da graduação do debate vigente na área. Como é possível observar, a prática da leitura em fontes específicas e as discussões coletivas foram enaltecidas:



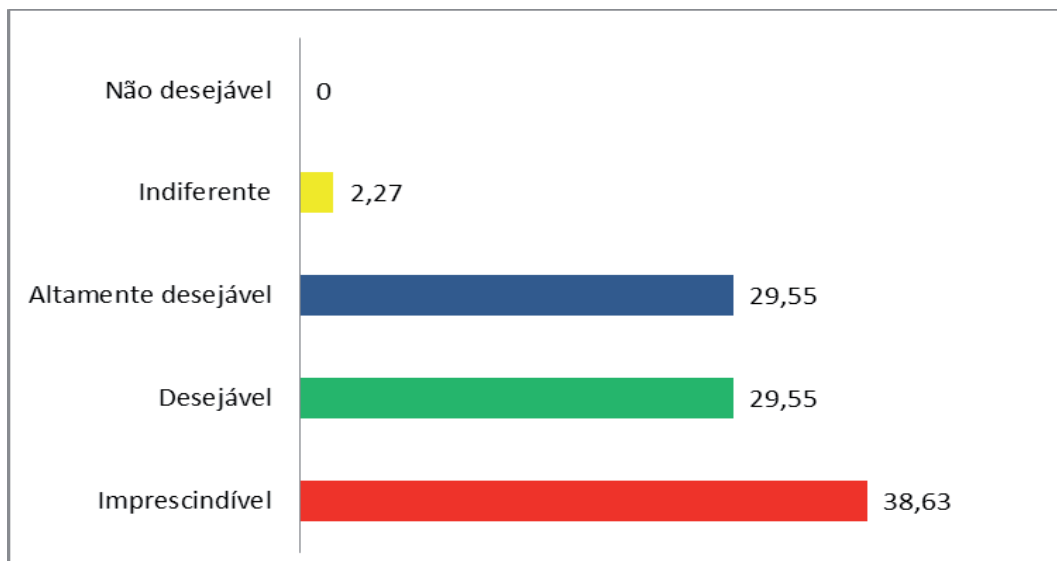
**Figura 5** - Realizar leituras sobre o tema em periódicos, dissertações e teses

Para aproximadamente 70% dos professores orientadores, a leitura de artigos em periódicos, de dissertações e de teses é uma atividade imprescindível e, para 25%, relevante.

Para Fleck (1986), as literaturas introduzem o futuro especialista em seu campo de pesquisa, como um processo de “treinamento” caracterizado pela

apropriação de informações, o que seria o primeiro contato com os conhecimentos do círculo esotérico.

As ações coletivas, como a participação em atividades do grupo de pesquisa, foram apontadas como favoráveis à inserção dos novatos no universo da pesquisa:



**Figura 6** - Participar das atividades do grupo de pesquisa

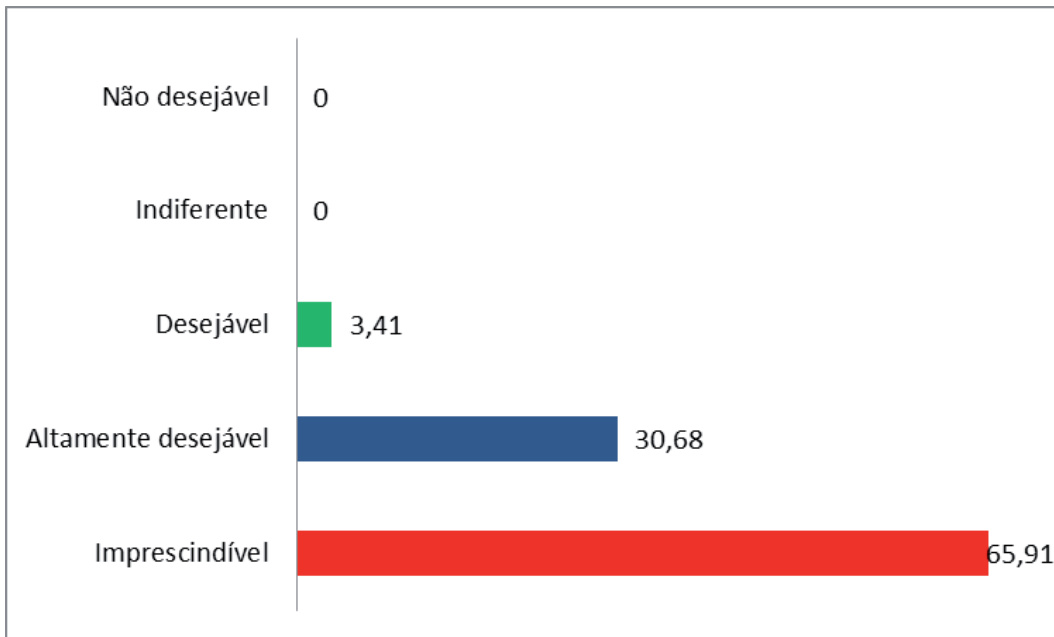
Essa prática foi tomada como imprescindível para aproximadamente 40% dos professores e altamente desejável para aproximadamente 30%, uma estratégia que parece traduzir a intenção de formar para a continuidade do estudante no universo da pesquisa.

Os grupos de pesquisa fazem parte de uma realidade relativamente recente na universidade brasileira. Constituídos por pesquisadores (doutores e mestres) e estudantes de graduação e pós-graduação, esses grupos caracterizam-se por “nichos” nos quais acontece uma parte importante das discussões sobre a pesquisa. A intensa troca de ideias, leituras, reflexões e produções coletivas, fazem do cotidiano dos grupos de pesquisa instâncias privilegiadas para o fortalecimento do vínculo social e a formação dos novos pesquisadores. É nesse sentido que Breglia (2003) argumenta que há

um caráter pedagógico na IC, ampliando o conceito de formação, extrapolando a dimensão acadêmica.

Para Fleck (1986), esses espaços coletivos são instâncias privilegiadas para a circulação de conhecimentos e práticas, modos de ver e agir, responsáveis pela “coerção de pensamento” que insere um membro novato (iniciante) em um coletivo de pensamento, em uma determinada época e área de conhecimento. Afinal, conforme propõe Fleck (1935, *apud* PARREIRAS, 2006, p. 127), “É necessário adquirir uma certa experiência, uma certa habilidade, que não pode ser repassada com fórmulas verbais”.

É notável a aposta dos orientadores na experiência e interlocução iniciante e experiente. Os professores defenderam a participação do estudante em todas as etapas do processo de pesquisa:



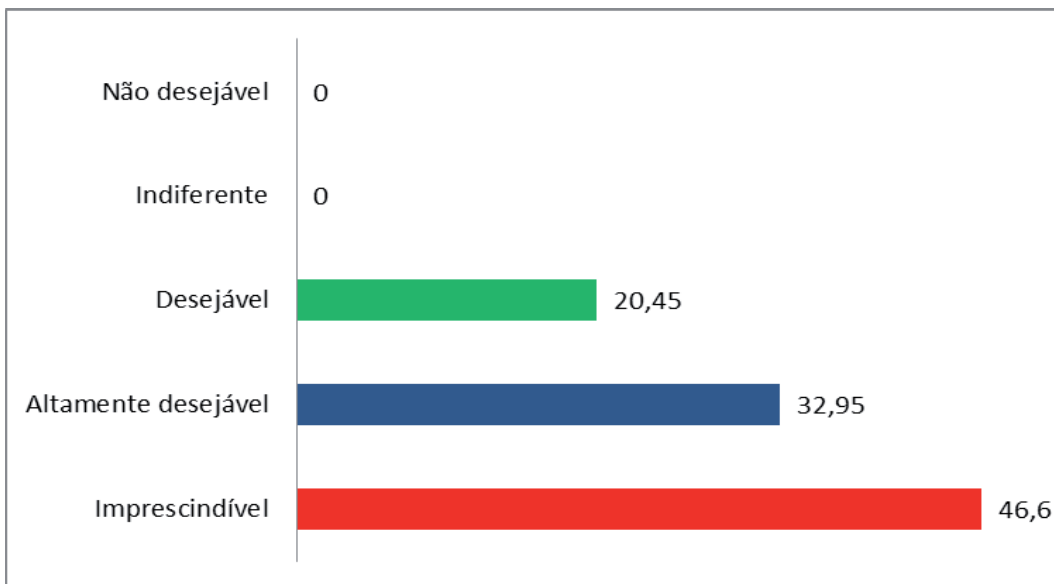
**Figura 7** - Participação em todas as fases do processo (incluindo redação de artigo)

Aproximadamente 70% tomam como imprescindível a participação ativa do estudante em todos os momentos da pesquisa, portanto, suplantando a antiga concepção de que o estudante vinculado à IC é um “auxiliar de pesquisa” que executa determinadas tarefas facilitadoras do trabalho do orientador, tais como a organização do laboratório e a coleta de dados/material para a análise, da qual nem sempre participava.

Essa defesa pela participação do estudante em todas as etapas do

trabalho pressupõe conceber a pesquisa, pensá-la junto com o orientador, apropriar-se dos elementos teóricos e práticos que a envolvem. Nesse sentido, Fleck (1986, p. 89) argumenta que “o conhecer representa a atividade mais condicionada socialmente [...] e o conhecimento é a criação social por excelência”.

Houve destaque também para a apropriação do método de trabalho pelo estudante:



**Figura 8** - Conhecer e aplicar rigorosamente o método de pesquisa

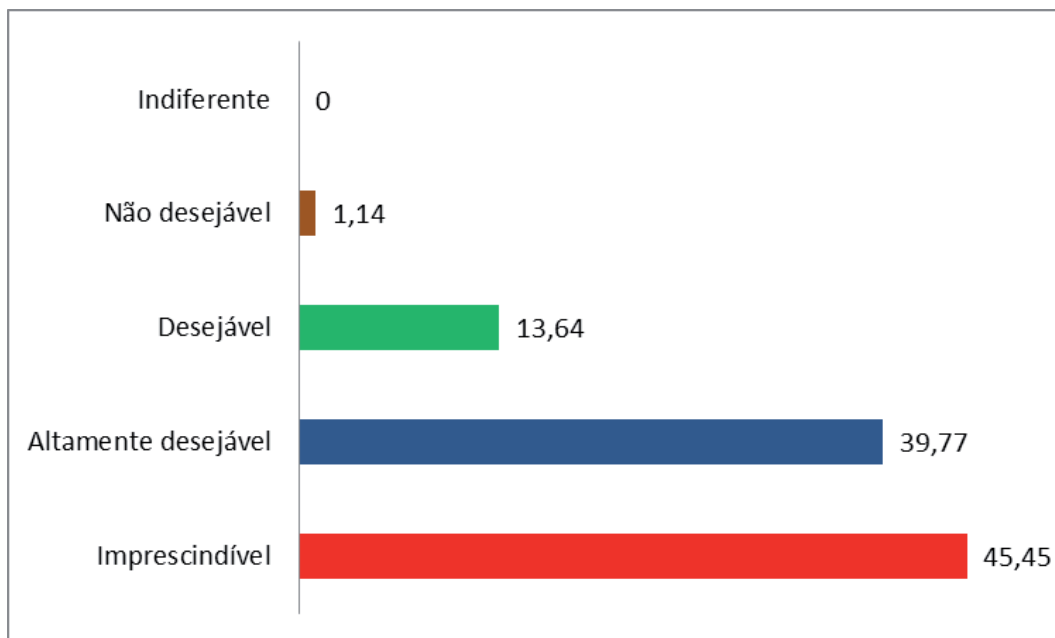
Mais de 45% dos orientadores tomam o domínio dos aspectos metodológicos como uma condição imprescindível para o envolvimento do estudante com a pesquisa e, mais de 30%, como altamente desejável.

Esse dado está em sintonia com o aspecto “dogmático” assumido pela formação dos novos membros do CP, conforme argumenta Fleck (1986), elemento que também foi identificado pelo estudo de Perelli e Gianotto (2004).

Desse modo, a experiência, por se conectar com a formação dos indivíduos e com a tradição, mediante a aplicação de métodos, linguagens e outros recursos e hábitos de pensa-

mento peculiares a um determinado campo do conhecimento, contribui para a formação e manutenção do específico “ver direcionado”, tornando as pressuposições daquele campo perceptíveis e, mesmo, instintivas [...]. Assim, é só com a aquisição da experiência que ocorre a introdução e o amadurecimento em um estilo de pensamento [...]. (PARREIRAS, 2006, p. 54).

Em outro sentido, Damasceno (2002) argumenta que um dos momentos mais relevantes de todo o processo formativo dos novos pesquisadores é o da comunicação dos resultados. Em relação a esse requisito, os professores assim se manifestaram:



**Figura 9** - Participar com o orientador na socialização dos resultados do estudo

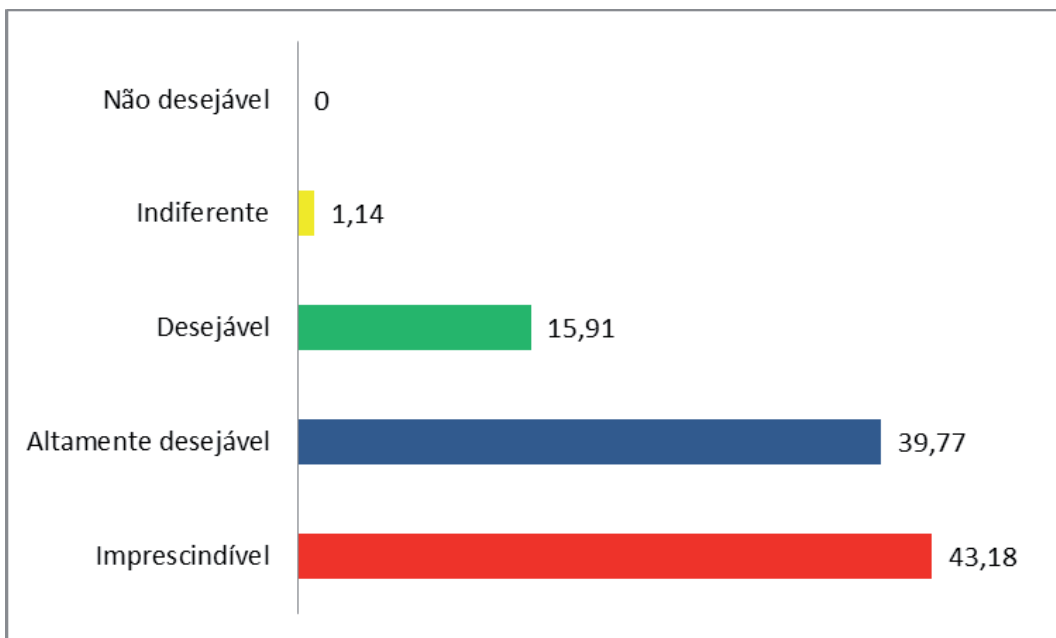
Mais de 45% dos professores consideram a comunicação dos resultados um procedimento imprescindível. Somam-se a estes, um grupo de aproximadamente 40% que considera essa prática altamente desejável. Portanto identificamos uma ampla defesa dos professores à participação do aluno na fase de socialização dos resultados, fase esta, sem a qual o círculo da pesquisa não estará completo:

Não haveria pesquisa caso não houvesse o objetivo de comunicar, de uma maneira ou de outra, os resultados daquilo que se encontrou. Aqui, visa-se, pela comunicação, a discussão crítica, a verificação e a acumulação simultaneamente. Portanto, uma pesquisa por si mesma

não é admitida. (BEILLEROT, 2001, p. 75).

A comunicação dos resultados tem importante papel formativo no sentido de oportunizar ao estudante o aprimoramento da comunicação oral e escrita, o domínio dos “códigos” da área e a convivência com a crítica. Nesse sentido, o autor chama a atenção para o importante “ritual” da comunicação de resultados que inclui o sistema de submissão e arbitragem da produção científica: “não se pode ser científico sozinho. Um trabalho não é científico porque o seu autor o proclama, mas porque os pares assim o admitem”. (BEILLEROT, 2001, p. 81).

Notável também foi a valorização dos professores pela participação dos estudantes em eventos científicos:



**Figura 10** - Participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos

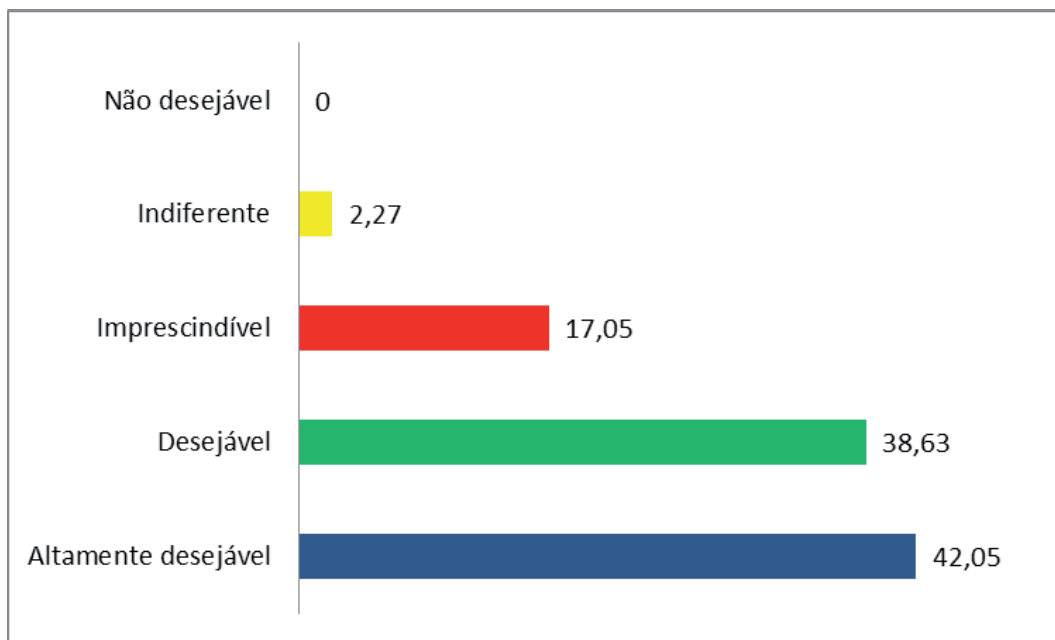
Mais de 40% dos professores reconhecem essa etapa como imprescindível, e aproximadamente 40% como altamente desejável. Para Maldonado e Paiva (2002), os produtos concretos gerados pelos programas de IC denotam a importância desse projeto para a introdução dos alunos no ambiente acadêmico. O caráter formativo dos eventos científicos está também na possibilidade de o estudante perceber as posições dos diferentes grupos de trabalho da área e suas perspectivas teóricas e metodológicas. Os autores argumentam, ainda, que a participação dos alunos na publicação dos resultados da pesquisa só vem a contribuir para o seu amadurecimento e aprendizado, pois, faz com que o aluno vivencie o percurso como um todo:

Há uma grande atenção, por parte dos professores, em gerar como resultado, além da experiência em si, um produto final que concretize todo o trabalho, como por exemplo: apresentações em congressos nacionais e internacionais [...] em encontros de estudantes, trabalho final de curso, publicação de artigos científicos e até a origem de uma dissertação de mestrado. Isto também tem a finalidade de divulgar o trabalho realizado e, segundo Bourdieu, funciona como um capital simbólico importante a ser acumulado dentro do campo científico. (MALDONADO; PAIVA, 2002, p. 153 – 154).

Por fim, levantamos a compreensão dos professores no que diz respeito

ao envolvimento dos estudantes nas diversas atividades/etapas do processo

e a expectativa de uma atuação com gradativa autonomia:



**Figura 11** - Atuar com autonomia e determinação

Observamos que esta é uma postura imprescindível para apenas 17% dos professores pesquisados, ficando o requisito na esfera do altamente desejável e desejável, que juntos somam 80%. Mais uma vez, os professores reforçam o caráter dogmático dessa formação inicial, conforme já argumentamos. Contudo Lüdke analisa a experiência de outro ângulo:

Com o auxílio desse professor, pode-se assegurar a introdução do elemento crítico, imprescindível em todas as fases da formação do aluno pesquisador, seja no domínio da teoria, onde ele vai se familiarizar com

as questões básicas pertinentes ao problema estudado, seja no campo da metodologia, onde ele vai conhecer os recursos que o permitam escolher os caminhos apropriados para enfrentar o desafio de construir conhecimento a respeito deste problema. (LÜDKE, 2001, p. 50).

Autores como Bazin (1983) e Almeida (apud BRIDI; PEREIRA, 2004) afirmam que a pesquisa na graduação pode ser um caminho para a autonomia intelectual do jovem, que passa a ter a possibilidade real de exercer sua criatividade, construir um raciocínio crítico e modificar o que recebe.



Para Fleck (2010), os conhecimentos seriam recebidos por iniciantes sem questionamentos ou crítica. Quanto mais se apreende o conhecimento de um coletivo e quanto mais desenvolvido ele está, mais forte torna-se o EP, e poucas serão as diferenças de opinião entre os que o compartilham. O autor assim argumenta:

A iniciação, uma espécie de bênção que outros proporcionam, abre o ingresso no saber; somente a experiência, que pode ser adquirida apenas de modo pessoal, possibilita um conhecimento ativo e autônomo. (FLECK, 2010, p. 145).

A introdução em um campo do conhecimento é uma espécie de iniciação conferida por outros, mas é a experiência, que só se pode adquirir pessoalmente, a que de fato capacita para o conhecer ativo e independente. (FLECK, 2010, p. 142).

Portanto a sinalização do autor no sentido de que a aquisição do conhecimento, o “ver formativo” é alcançado mediante a experiência, que demanda um longo processo de treinamento e não pode ser substituída por uma ação meramente verbal. (PFUETZENREITER, 2003).

Ao analisar a ciência, Fleck (1986; 200) identifica três fatores sociais que influenciam as atividades cognitivas: 1- o peso da formação; 2- a carga da tradição, afirmando que todo o conhecer novo está condicionado pelo já conhecido; e 3- a repercussão da sucessão do conhecer:

“o que uma vez já tenha sido formulado em forma de concepção limita o campo de movimento das concepções construídas sobre ela” (SCHÄFER; SCHNELLE, 1986, p. 21).

Em relação ao peso da formação, esses autores assinalam:

Os conhecimentos se compõem em sua maior parte do aprendido, não do novo. Mas, tem que se levar em conta que, na transmissão de conhecimentos durante o processo de aprendizagem, se produz de forma imperceptível um deslocamento do conteúdo cognitivo; o conhecimento transmitido não é exatamente o mesmo para o emissor que para o receptor, o conhecimento se transforma ao passar a outra pessoa. (SCHÄFER; SCHNELLE, 1986, p. 20).

Nesse sentido, destaca-se que, ao participar das atividades de IC, os alunos da graduação estão se apropriando dos conhecimentos e práticas de seus professores e seus CP, o que influencia suas concepções e também sua atuação profissional, uma vez que o EP adquirido durante a IC balizará as ações futuras do educando.

De acordo com Fleck (1986, p. 131), a tradição, a formação e os costumes de uma época originam uma disposição para perceber e atuar conforme um estilo, isto é, de forma dirigida e restrita. Ou seja, o EP é o direcionador no modo de pensar e de agir de um grupo de pesquisadores de uma determinada área do conhecimento.

## 5 Considerações finais

O estudo reafirmou o entendimento de que a IC constitui-se em espaço privilegiado para a iniciação dos alunos de graduação em atividades de pesquisa. Mostrou a pertinência de algumas atividades no sentido de possibilitar tal iniciação, com destaque para (1) o domínio teórico-conceitual, da linguagem específica e do método de pesquisa, (2) a realização de leituras sobre o tema em periódicos, teses e dissertações, (3) a participação nas atividades dos grupos de pesquisa e, (4) a participação em todas as etapas do processo de pesquisa. Mostrou ainda, que as atividades preconizadas pelos professores orientadores no processo formativo, estão fortemente pautadas em ações coletivas, portanto, no compartilhamento de conhecimentos e práticas, o que Fleck (1986; 2010) denominou de EP.

Nesse sentido, pode-se inferir que as ações que estão sendo desenvolvidas pelos professores orientadores junto aos alunos de IC estão contribuindo para o seu processo de formação, a sua inserção no CP. Do ponto de vista da epistemologia de Fleck (1986; 2010), podemos constatar que os alunos estão sendo inseridos em CP de sua área de atuação, na medida em que estão se apropriando dos conhecimentos e práticas compartilhados pelos professores orientadores. Esses conhecimentos e

práticas contribuem para o processo de disseminação de novos conhecimentos, na extensão e/ou transformação dos EP dos graduandos. Assim, a IC mostra-se uma estratégia formativa relevante, na medida em que propicia a aquisição de novos conhecimentos, que se articulam aos conhecimentos disciplinares, impactando significativamente no desenvolvimento profissional (CALAZANS, 2002).

Do ponto de vista da epistemologia de Fleck, percebe-se que as ações desenvolvidas pelos orientadores estão aproximando o círculo exotérico (dos alunos de IC) com o círculo esotérico (dos professores orientadores), na medida em que estes compartilham os conhecimentos e práticas do respectivo CP ao qual pertencem. Por sua vez, os estudantes da graduação que participaram dos programas de IC têm grande chance de desenvolver conhecimentos e práticas em sintonia com aqueles oriundos dos CP com que tiveram a oportunidade de conviver.

A expectativa é de que novos estudos sobre essa experiência de articulação entre formação inicial e pesquisa possam ser desenvolvidos, explorando outros ângulos da temática, tais como: a relação entre a IC e o interesse dos estudantes da graduação pela área científica ou, a avaliação dos estudantes quanto ao aprendizado da pesquisa proporcionado pelos programas de IC.

## Referências

- BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- BREGLIA, Vera Lúcia Alves. Graduação, formação e pesquisa: entre discurso e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. 2003. *Atas...* Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/veraluciaalvesbreglia.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/veraluciaalvesbreglia.rtf)>. Acesso em: 2 mar. 2014.
- BRIDI, Jamile C. Ajud; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A iniciação científica na formação universitária. In: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 7(2): 77-88, 2004.
- CALAZANS, Julieta (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. *Resolução Normativa 017/2006*. Disponível em: <[http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_0oED/10157/100352#rn17063](http://www.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/100352#rn17063)> Acesso em: 19 fev. 2015.
- DAMASCENO, Maria N. A formação de novos professores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. In: CALAZANS, Julieta (org). **Iniciação científica: construindo o pensamento crítico**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAVA-DE-MORAES, Flávio; FAVA, Marcelo. Iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000.
- FLECK, Ludwik. *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Madrid: Alianza, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- LENOIR, Yves. Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática de ensino. *Rev. Educação Social*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1299-1325, set./dez. 2006.
- LORENZETTI, Leonir; MUENCHEN, Cristiane; SLOGO, Iône Inês Pinsson. A recepção da epistemologia de Fleck pela pesquisa em educação em ciências no Brasil. *Revista Ensaio*, v. 15, n. 03, p. 181-197, set./dez. 2013.
- LÜDKE, Menga (Coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- MALDONADO, Luciana A.; PAIVA, Edil V.de. A Iniciação científica na graduação em nutrição: possibilidades e contribuições para a formação profissional. In: CALAZANS, Julieta (org). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2001.
- MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salette Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 173-197, jan./abr. 2010.
- NEUENFELDT, Derli Juliano et al. Iniciação à pesquisa no ensino superior: desafios dos docentes no ensino dos primeiros passos. In: *Ciência & Educação*, v. 17, n. 2, p. 289-300, 2011.

PARREIRAS, Márcia M. M. *Fleck e a historiografia da ciência: diagnóstico de um estilo de pensamento segundo as Ciências da Vida*. 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani. Percepções de professores universitários sobre a iniciação científica: uma análise a partir de Pierre Bourdieu e Thomas Kuhn. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 5, 2005. Bauru. *Atas...* Bauru: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005. p.345-355.

PFUETZENREITER, Marcia R. Epistemologia de Ludwik Fleck como referencial para pesquisa nas ciências aplicadas. *Episteme*, Porto Alegre, RS, n. 16, p. 111-135, jan./jun. 2003.

QUEIROZ, Salete Linhares; ALMEIDA, Maria J P. M. de. Do fazer ao compreender ciências: reflexões sobre o aprendizado de alunos de iniciação científica em química. In: *Ciência & Educação*, v. 10, n. 1, p. 41-53, 2004.

SCHÄFER, L.; SCHNELLE, T. Los fundamentos de la visión sociológica de Ludwik Fleck de la teoría de la ciencia. In: FLECK, L. *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

**Recebido em fevereiro de 2015**

**Aprovado em abril de 2015**

# **Manual Pedagógico na Formação dos Professorandos da Escola Normal Secundária Amaral Fontoura\***

## ***Teaching Manual for the Teacher Training at the Secondary Normal School Amaral Fontoura***

Renata de Almeida Vieira\*\*

Lizete Shizue Bomura Maciel\*\*

\* Versão revisada e ampliada da comunicação apresentada durante o 17º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), em julho de 2009.

\*\*Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: realvieira@gmail.com; newliz@uol.com.br

### **Resumo**

Este estudo centra-se na análise de um manual pedagógico amplamente adotado pelos professores da Escola Normal Secundária Amaral Fontoura, primeira escola para formação de professores primários instalada no ano de 1956, em Maringá, PR. Trata-se do manual intitulado *Fundamentos da Educação...*, de autoria de Afro do Amaral Fontoura, que trazia em seu conteúdo determinada concepção de educação, a qual deveria nortear a formação docente e a formação dos alunos das escolas primárias. Os vários manuais produzidos por Fontoura tornaram-se subsidiários das leituras obrigatórias recomendadas para as alunas da referida escola, logo, exerceu notável influência pedagógica no ensino normal maringaense. Por meio da análise do manual em questão, busca-se entender o tipo de leitura disponibilizada para as normalistas à época, bem como o conteúdo desenvolvido pelos professores formadores de professores.

### **Palavras-chave**

Manuais pedagógicos. Formação de professores. Amaral Fontoura.

### **Abstract**

This study is focused on the analysis of a teaching manual widely used by teachers of the Normal Secondary School Amaral Fontoura, the first school for training primary school teachers in Maringá, PR. The manual is entitled the *Foundations of Education: a general introduction to the Renewed Education and Living School* written by Amaral Fontoura with a special conception of education, which should guide the teacher training and the training of primary school pupils. The various manuals written by this author became subsidiaries of required readings recommended for students of such school, therefore, influenced considerably the normal education in Maringá. Through the analysis of this teaching manual, we seek to understand the reading type available for Normal School students at that time as well as the content developed by teacher educators.

### **Key words**

Teaching manuals. Teacher training. Amaral Fontoura.

## 1 Introdução

A produção deste artigo é originária do desdobramento de um estudo bibliográfico a respeito da institucionalização da Escola Normal no Brasil, no Estado do Paraná e no município de Maringá que realizamos durante a formação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Tal modelo de escola tinha por objetivo, à época, a formação de professores para atuarem na escola primária, a qual, atualmente, corresponderia aos anos iniciais do Ensino Fundamental, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96.

Em nosso primeiro estudo, do qual se desdobrou o presente texto, fomos, ao longo de nosso levantamento, constatando a ausência de discussões acerca da atuação do educador Afro do Amaral Fontoura no Brasil. De certo modo, isso nos causou estranheza visto que ele é autor de uma grande variedade de manuais pedagógicos, cujos conteúdos foram norteadores para os professores formadores de professores, para os alunos em formação nas escolas normais e para os professores em início de carreira.

De outro modo, conseguimos levantar, nas leituras realizadas, que os seus manuais pedagógicos exerceram grande, expressiva e extensiva influência na formação de professores. Particularmente, observamos que Amaral Fontoura influenciou a formação oferecida pela primeira escola normal do

recém-criado município de Maringá, no Estado do Paraná, nos anos de 1950. Sua influência foi tão marcante a ponto de a primeira escola receber o nome de Escola Normal Secundária Amaral Fontoura em 1955.

Diante das possibilidades de estudos sobre o autor e suas produções e, além disso, considerando que a história da formação de professores em Maringá necessita de investigações minuciosas e profundas sobre a atuação desse educador, é que apresentamos, neste artigo, um estudo em primeira aproximação do que Amaral Fontoura oferecia por meio de um de seus manuais pedagógicos. Tomamos, para tanto, o manual *Fundamentos da Educação: uma introdução geral à educação renovada e à escola viva*, o qual inicia a coleção *Escola Viva*. Visamos, por meio de tal manual, identificar as características da formação idealizadas pelo autor as quais também se encontram discutidas nos demais manuais.

Buscamos, desse modo, entender a concepção de homem em perspectiva na década de 50 do século XX, momento em que ocorria um acentuado processo de urbanização, ou seja, criação de novos municípios, na região noroeste do Estado do Paraná. Além disso, assinalamos que o manual pedagógico analisado trazia uma dada concepção de formação – do professor e do aluno.

Com o fito de situar os leitores na organização do texto, apresentamos a criação da escola normal no município de Maringá, seguida de uma breve

abordagem a respeito de manuais pedagógicos, na sequência mostramos a produção de Amaral Fontoura e, finalmente, analisamos o manual intitulado Fundamentos da Educação.

## **2 Criação da Escola Normal Secundária no município de Maringá, PR**

A Escola Normal Secundária do município de Maringá foi criada pela Lei Estadual nº 2532, de 13 de dezembro de 1955, mas seu funcionamento ocorreu somente em 9 de março de 1956, sob a denominação inicial de Escola Normal Secundária de Maringá. Em 1958, foi renomeada como *Escola Normal Secundária Amaral Fontoura*, por meio do Decreto nº 17.763 (SCHAFFRATH, 2003).

Situamos a instalação dessa escola no interior do processo de constituição do município de Maringá, instalação que veio atender às exigências locais referentes à formação de professores. A implantação de uma escola específica para formação docente era uma necessidade do município, já que o crescimento do número de escolas, sobretudo a partir de 1952, em razão de Maringá passar à condição de município, requiritava professores habilitados. As dificuldades para contratação de docentes manifestou-se, desde cedo, como problema central para a estruturação da rede de ensino público em Maringá.

As primeiras iniciativas para implantação do curso de formação de professores no município datam da primeira metade da década de 50. Tais iniciativas

inseriram-se em um quadro sociopolítico e educacional de expansão da Escola Normal, tanto em nível estadual quanto nacional, a qual figurou no primeiro espaço destinado à formação sistematizada de professores para a atuação no ensino primário.

A criação dessa escola em Maringá foi muito importante para o sistema educacional do município e esteve incrustada no desenvolvimento econômico, político e social da cidade. É importante assinalar que Maringá foi projetada pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná para se tornar, mais tarde, um grande polo econômico, ou seja, foi planejada para assumir a liderança de uma extensa área agrícola, correspondente aos municípios circunvizinhos (LUZ, 1997).

Concomitantemente ao desenvolvimento do município e crescimento da população, esteve associada a necessidade de aumentar o número de escolas primárias, e isso requiritava, por seu turno, a ampliação do número de professores habilitados para nelas lecionar com o objetivo de formar o homem tido como ideal naquele momento histórico, entendido como o indivíduo comprometido com o *progresso* da sociedade brasileira.

Em virtude das mudanças pelas quais passava Maringá, quais sejam, crescimento urbano e rápido desenvolvimento, a educação transformava-se em um instrumento indispensável à resolução de problemas da realidade local, que se definia, por exemplo, pela

necessidade de desenvolvimento de um adequado comportamento por parte do indivíduo para convívio em sociedade, bem como uma rigorosa disciplina para o trabalho.

Podemos afirmar que, em um modo de vida que se configurava em torno da urbanização, a educação formal representava uma exigência cada vez maior. Este era o caso de Maringá na época. A educação, por intermédio da escola, em tal contexto, certamente teve um papel a cumprir no projeto de desenvolvimento do município.

Acreditamos, tal como Correia e Silva (2003), que a estruturação dos sistemas escolares até os anos 60 do século XX, e Maringá não foi exceção, bem como a formação de professores e os manuais pedagógicos que dessa formação participaram, esteve relacionada com uma série de fatores, dentre os quais, o desenvolvimento do mercado interno, da urbanização e da industrialização.

Nesse contexto, tanto os professores quanto os escritos que lançavam mão para leitura de seus alunos deveriam estar sintonizados com a formação requisitada à época. Os manuais pedagógicos são apontados por nós, neste trabalho, como um meio para formá-los nos moldes mais adequados à ideologia do desenvolvimento adotada.

Antes de iniciarmos a apresentação do que seja manual pedagógico, destacamos, com base em Correia e Silva (2003, p. 1-2, grifo do autor), os quais se apoiam em Roger Chartier, que os

manuais pedagógicos “correspondem a uma das instâncias pelas quais se procura exercer, de algum modo e à distância, a autoridade de instruir e controlar o trabalho pedagógico, pois produzem e fazem circular um modelo *ideal* de professor no campo educacional”.

### 3 Sobre os manuais pedagógicos

Os manuais pedagógicos foram livros escritos para os cursos de formação de professores. De acordo com Silva (2003a, p. 30, grifo do autor), esses livros abordam temas previstos para o “[...] ensino de disciplinas profissionalizantes dos currículos de instituições de formação docente, no caso, aquelas diretamente relacionadas com questões educacionais, a saber, a pedagogia, a didática, a metodologia e a prática de ensino”. Cada manual, ainda segundo a autora, “[...] ao reunir e sistematizar conteúdos tipicamente escolares, propõe-se a tratar de maneira sucinta e acessível o que há de ‘essencial’ em termos de educação, favorecendo assim um primeiro contato do leitor com essas questões”.

A autora assinala também que, nos manuais pedagógicos, faz-se presente o seguinte mecanismo: “[...] selecionando o que há de ‘essencial’ para a profissão docente, eles *exercem a autoridade de ensinar o que se tem por mais legítimo na área, fundamentando as práticas ‘ideais’* para o professorado” (SILVA, 2003a, p. 46, grifo nosso).

Esses manuais, produzidos para uso de professores e alunos, têm por



objetivo “[...] influenciar a prática pedagógica por meio da formação escolar e incorporam as discussões conceituais do período de sua produção a fim de se legitimar no campo pedagógico” (VALDEMARIN; CAMPOS, 2007, p. 344).

Em correspondência com os planos de estudos oficialmente prescritos para o ensino nas escolas normais e elaborados a partir das determinações oficiais, esses manuais apresentam a síntese de uma ampla literatura, escrita por diversos nomes e relacionada aos diferentes campos do saber, tais como a psicologia, a biologia, a sociologia, entre outros. Ainda que não estejam isentos de simplificações e esquematismos, respaldam-se em argumentos tal como a necessidade de proporcionar aos professores em formação e novos professores um guia de consulta rápida (CORREIA; SILVA, 2003).

Nesse sentido, observamos que os autores de manuais “[...] demonstram familiaridade e domínio da literatura pedagógica sendo capazes de nela discriminar os aspectos que podem ser transformados em orientações para a prática, além de conhecerem a legislação educacional e buscarem alternativas para introdução de inovações” (VALDEMARIN; CAMPOS, 2007, p. 344).

Correia e Silva (2003, p. 1, grifo dos autores) observam que os manuais foram impressos em grande número e fizeram parte do conjunto de textos básicos nos cursos de formação docente, constituídos “[...] a partir da explicação que os seus autores fizeram de algumas

idéias, criando uma categoria específica de formulações sobre modos ‘ideais’ de se organizar a aula”. Em geral, afirmam Valdemarin e Campos (2007, p. 344), “[...] os autores desse tipo de impresso amparam-se em sua própria experiência de magistério e na ocupação de cargos na hierarquia escolar”.

Os manuais pedagógicos, de certo modo, exerceram grandes influências nas formas de compreender e intervir no espaço escolar, portanto, no modo de formação de professores. Para Silva (2003a, p. 36) os manuais pedagógicos integram as “[...] leituras promovidas pela escola, pois são escritos que ordenam o conjunto de saberes a serem transmitidos aos normalistas, além de definirem com isso determinados modos de transmissão e apreensão desses conhecimentos”. Também têm a função tanto de formar os estudantes, quanto de “[...] subsidiar a constituição da identidade de profissionais – professores primários – que devem atuar na formação de outros alunos”. Esses elementos contidos nos manuais lhes conferem um lugar muito especial no processo de formação do professor e do aluno.

Mediante o estabelecimento dessa relação entre escola e sociedade, formação de professores e manuais pedagógicos, tomamos, a seguir, um manual de leitura utilizado na formação de professores da Escola Normal Secundária Amaral Fontoura, do município de Maringá. Tomamo-lo a fim de identificar a concepção de escola e de aluno, bem como o papel do professor nele contido.

E por que sentimos a necessidade desse entendimento? Porque a formação de professores primários no município de Maringá teve forte influência dos manuais de autoria de Afro do Amaral Fontoura. Tal qual Silva (2003a), acreditamos que identificar características de manuais pedagógicos constitui-se em um esforço que pode colaborar para a história da formação de professores e, também, conhecer os esforços de uma época para responder às necessidades de seu tempo e contexto.

#### **4 Afro do Amaral Fontoura e a Coleção Escola Viva**

Afro do Amaral Fontoura, educador, sociólogo, psicólogo, técnico de educação, delegado do governo junto a várias escolas normais, professor de diferentes faculdades, dentre elas a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuou intensamente na produção de manuais pedagógicos para professores entre os anos de 1940 e 1970. Este é, sem dúvida, o maior destaque do autor.

Essa grande produção de manuais pedagógicos, não só por Amaral Fontoura, foi favorecida por uma mudança no Brasil. Correia e Silva (2003, p. 6) explicam que, ao invés da adoção de manuais estrangeiros, como ocorrera por décadas no Brasil, nesse período, em especial, “nos anos 50 e também durante a década de 60 até 1971, os textos mais referidos são manuais brasileiros

[...]”. Dentre os autores nacionais, cujos manuais tiveram notável circulação, temos, portanto, Afro do Amaral Fontoura.

São vários os títulos por ele publicados e reeditados nesse período. Nas páginas iniciais de seu livro *Fundamentos da Educação: uma introdução à educação renovada e à escola viva*, obra que tomamos mais adiante para estudo, é apresentada ao leitor uma extensa lista de títulos de sua autoria que nos permitem dimensionar a sua intensa produção.

Sintonizado com o espírito renovador, objetivo e prático que uma determinada corrente educacional intencionava imprimir ao ensino normal à época, Amaral Fontoura ficou responsável pela direção da Biblioteca Didática Brasileira, cujos títulos por ela publicados foram organizados por séries, da seguinte forma:

- Série I - Coleção *Escola Viva*;
- Série II - *Legislação Brasileira de Educação*;
- Série III - composta de livros textos para crianças;
- Série IV - Coleção sobre *Moral e Cívica*.

Apresentamos, no quadro I os manuais pedagógicos que constituíram a Série I, denominada *Escola Viva*, da qual faz parte o manual que escolhemos para análise:

Título	Volume	Edição
Fundamentos de Educação: uma introdução à Educação Renovada e a Escola Viva	1	1. ed. – 1949 10. ed. – 1972
Sociologia Educacional	2	1. ed. – 1951 20. ed. – 1969
Metodologia do Ensino Primário	3	1. ed. – 1955 17. ed. – 1968
Psicologia Geral	4	1. ed. – 1957 19. ed. – 1969
Psicologia Educacional (Psicologia da criança, Psicologia da aprendizagem e Psicologia diferencial)	5	1. ed. – 1958 4. ed. – 1961
Psicologia Educacional: 1ª parte – Psicologia da criança		5. ed. – 1963 18. ed. – 1969
Psicologia Educacional: 2ª Parte – Psicologia da aprendizagem 3ª Parte – Psicologia Diferencial	6	5. ed. – 1964 14. ed. – 1969
Prática de ensino	7	1. ed. – 1960 9. ed. – 1969
O planejamento do ensino primário	8	1. ed. – 1958 4. ed. – 1966
Didática geral	9	1. ed. – 1961 17. ed. – 1971
Manual de testes	10	1. ed. – 1960 3. ed. – 1966
Didática especial da 1ª série	11	1. ed. – 1958 4. ed. – 1966
Educação Cívica e Calendário Cívico Brasileiro	12	1. ed. – 1967 2. ed. – 1970
Calendário Cívico Brasileiro	13	1. ed. – 1967 2. ed. – 1970
Filosofia da educação	14	1. ed. – 1969 3. ed. – 1970
Instituições escolares	15	1. ed. – 1969
Organização Social e Política Brasileira	16	[1972?]

**Quadro 1** – Relação das obras da Série Escola Viva, de Afro do Amaral Fontoura.

Fonte: Livro Psicologia Educacional – 1ª parte (FONTOURA, 1970).

A coleção *Escola Viva* foi proposta ao autor pela Editora Aurora, localizada no Rio de Janeiro, com o intuito de preencher uma lacuna existente no Brasil: ausência de obras articuladas entre si dirigidas aos estudantes das Escolas Normais.

O público-alvo dos livros de Amaral Fontoura, como o próprio autor reconhece, eram alunos dos Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia, alunos de escolas normais, além de professores que, naquele momento, ainda não tiveram tempo de ler os grandes

mestres e autores de numerosas obras clássicas sobre a Educação Renovada como, por exemplo, aquelas escritas por Édouard Claparède (1873-1940), John Dewey (1859-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), Everardo Adolpho Backheuser (1879-1951). Para o autor em estudo, eram os professores novos e regentes escolares quem mais precisavam da orientação prática imprimida em seus trabalhos.

Amaral Fontoura anuncia que os seus livros pretendem condensar em poucas páginas os ensinamentos dos grandes mestres, que se encontravam espalhados em meia centena de livros. Nos manuais, o pensamento desses grandes mestres deveria ser exposto de forma acessível e devidamente sistematizada. Tal preocupação em sintetizar e difundir ideias de vários autores clássicos consistia, segundo Correia e Silva (2003), no motivo principal de justificação dessas publicações.

De acordo com Amaral Fontoura, os livros da coleção intitulada *Escola Viva*, ensinavam tanto o que se deveria fazer quanto tratava de como se deveria fazer, e tudo isso, de forma equilibrada, ou seja, distanciando-se do velho modelo de escola – escola tradicional – e também dos exageros da escola nova. Para se alcançar esse equilíbrio, é que defende a chamada educação renovada.

Educação renovada e escola viva estão relacionadas, visto que escola viva é o meio de se realizar a educação

renovada. Segundo Amaral Fontoura, a escola viva reúne os princípios e objetivos da educação; além disso, abarca o método de trabalho do professor, sua função, o papel do aluno, bem como toda a organização escolar. A escola viva é proposta, desse modo, como uma nova postura do professor frente ao ensino tradicional.

A educação renovada caracterizou-se como uma vertente da Educação Nova. Diferentemente de outras correntes escolanovistas, que defendiam uma escola laica, a educação renovada, seguida por Amaral Fontoura, defendia uma educação também voltada para a esfera espiritual, para os preceitos cristãos.

Em toda a coleção *Escola Viva*, é possível observar grande preocupação com a educação espiritual, já que são frequentes as citações do Papa Pio XI e outros educadores católicos, tal como Dom Bosco, Backheuser.

A expressão *Escola Viva* não era somente título da coleção de livros de Amaral Fontoura. Segundo Hegeto (2007, p. 76), essa denominação foi criada pelo autor

[...] para designar exatamente o tipo de educação e de escola que desejava. Apesar de resguardar fortemente os princípios escolanovistas da necessidade de formar o aluno enquanto um ser ativo e atuante na sociedade e ter como referências de seus livros autores como: Dewey, Maritain, Spalding, Anísio Teixeira,

Decroly, Backheuser, Claparède, Ferrière, Lourenço Filho, Pio XI, Dom Bosco, Pestalozzi, Montessori, Froebel, entre outros, fazia a crítica à escola nova [...].

E qual era essa crítica? Vejamos como Fontoura (1972, p. 22-23, grifos do autor) refere-se à escola nova:

A expressão 'Escola Nova' assumiu um sentido exagerado, que não aceitamos. Como toda idéia nova, a 'Escola Nova' se extremou demais. Alguns pedagogos 'escolanovistas' propõem a escola em que o aluno tem a absoluta liberdade de fazer o que entende... [...].

Nós, que somos favoráveis à Escola Nova, repelimos todas essas distorções.

Por outro lado, a Escola Nova amiudadas vezes se deixou impregnar de ideologias políticas, socialistas, marxistas, comunistas, que também rejeitamos, como cristãos e católicos que somos.

Nossa posição filosófico-política é a do grande Papa João XXIII, é a das revolucionárias Encíclicas '*Mater et Magistra*' e '*Pacem in Terris*'. É a posição de um JACQUES MARITAIN, dos dominicanos LEBRET, DESMAIRAIS ou VAN GESTEL, os jesuítas RIQUET ou JEAN VILLAIN, de um JACQUES PERRIN.

Fontoura (1972) é sumariamente adverso ao sentido assumido por grande

parte dos educadores escolanovistas, ao entender que isso acabou por distorcer a teoria, levando a extremismos de liberdade, a ponto de deixar sob a responsabilidade do aluno toda atividade escolar. Sua postura é a de um cristão católico. Seus livros expressam a vertente religiosa conservadora católica de influência francesa, cujos autores, conforme Meucci (2001, p. 126), “[...] fundamentaram os argumentos de nossos intelectuais cristãos ligados ao movimento de reação Católica [...]”.

Correia e Silva (2003, p. 4) explicitam que, nos anos de 1930, a vertente católica, constituída por integrantes católicos

[...] do laicato intelectual articulados a associações religiosas, começa a organizar-se em oposição aos chamados 'pioneiros', entre os quais estão os responsáveis pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e dirigentes da A.B.E. actuates no governo junto a reformas educacionais.

Os grupos expressavam, naquele momento, segundo estudos de Correia e Silva (2003, p. 4), as disputas “[...] pelo controle ideológico e técnico da escola, estimulado com a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), ou seja, um esforço significativo na estruturação do sistema educacional brasileiro”.

Nesse contexto, segundo os estudos realizados por Correia e Silva (2003, p. 4, grifo nosso), “os representantes da Igreja procuravam influenciar as

decisões governamentais e, por meio do impresso, orientar os professores quanto à *melhor* maneira de conceber a prática docente”. Esses representantes, “[...] incorporaram no seu discurso várias proposições do escolanovismo, mas, como ficou evidente no livro escrito por Backheuser, a *leitura* realizada sobre os *principais expoentes do movimento*, entre os quais estava John Dewey, foi *feita a partir dos postulados do cristianismo*”.

É exatamente o que realiza Amaral Fontoura ao produzir inúmeros manuais pedagógicos, os quais contaram com várias edições, e, também, ao defender uma pedagogia católica distante dos exageros do escolanovismo.

Silva (2003b) assinala que as diferenças entre católicos e pioneiros inspiraram proposições em torno da apropriação dos postulados da Escola Nova. Cada um dos grupos atuou junto ao mercado editorial para a difusão de sua compreensão acerca das teorias e preceitos considerados como ideais.

Outra questão importante é que os livros de autoria de Amaral Fontoura podem ser inseridos em um período já de tecnicização do ensino, uma vez que tal tendência manifestou-se entre os anos de 1940 e 1970, de acordo com estudos realizados por Silva (2006) sobre manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil, no período de 1870 a 1970.

Silva (2003a, p. 45) assinala que “entre 1960 e 1971, o chamado ‘tecnicismo’ tem uma posição nuclear no discurso educacional, até mesmo nos manuais pedagógicos. Trata-se de uma

‘renovação radical e capilar da pedagogia’, atenta sobretudo às questões de instrução [...]”. Esclarece-nos, ainda, que, “no caso brasileiro, essa tendência está relacionada com a política desenvolvimentista do Regime Militar [...]”.

Ao discutir os temas privilegiados nos manuais, essa autora observa que, em um primeiro momento, compreendido entre os anos de 1930 a 1946, o foco volta-se para a explicitação dos princípios da Escola Nova. Constata, no entanto, que, “a partir de finais dos anos de 1940, diferentemente, as questões metodológicas começam a receber um espaço notável, estando presente nos nomes das obras e constituindo-se como objeto de interesse [...]” (SILVA, 2003a, p. 46).

Essa tendência fica mais acentuada nos anos de 1960 e 1970, já que descrições sistemáticas no que toca às técnicas pedagógicas passam a ser feitas. Silva (2003a, p. 46) descreve essas mudanças da seguinte maneira:

- 1930 a 1946: o entusiasmo pelo movimento escolanovista;
- 1947 a 1959: a proposição de metodologias de ensino;
- 1960 a 1971: apresentação de tecnologias a serviço da eficiência das atividades pedagógicas.

Amplamente divulgados entre as alunas da Escola Normal Secundária Amaral Fontoura, posto que utilizados pelos professores no curso de formação para docência, os manuais escritos por Afro do Amaral Fontoura continham determinadas referências e maneiras de pensar e agir no magistério.

Buscamos, a seguir, identificar e analisar alguns aspectos dessas orientações contidas no manual de *Fundamentos da Educação: uma introdução geral à Educação Renovada e à Escola Viva*.

## **5 Manual Pedagógico: Fundamentos da Educação**

Em *Fundamentos da Educação*, volume 1 da coleção *Escola Viva*, cuja primeira edição data de 1949, Fontoura (1972) busca, já no primeiro capítulo, evidenciar alguns conceitos de educação, articulando-os tanto aos ideais da educação nova quanto ao da educação renovada.

Para o autor, o ato de educar significa extrair do indivíduo, “tirar para fora”, “elear”, “conduzir”, as capacidades e qualidades que este possui em seu interior, mas que não se encontram desenvolvidas.

Fundamentado em Dupanloup, educador católico, e Backheuser, líder da educação cristã no Brasil, Fontoura (1972) destaca que a educação deve ter como objetivo a formação de todas as faculdades humanas, dando-se especial atenção à dimensão sentimental e social do indivíduo. Em relação aos fins da educação, defende que eles devem promover o progresso pessoal e espiritual dos homens. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento total de suas capacidades, isto é, formar o indivíduo culto, social, educado e religioso, características fundamentais para o progresso da nação.

A função maior da escola, em sua concepção, é a de moldar o caráter do educando, a fim de torná-lo bom, inteligente e sociável. Em relação ao homem sociável, o autor defende que a educação, além de ter como objetivo a formação, constitui-se também como mecanismo de adaptação do indivíduo ao meio.

O autor concebe a educação como meio para a socialização do indivíduo, como contribuição para a formação da identidade nacional, portanto, deve ser integral. E o que isso significa? Significa que a educação deve formar um homem completo, desenvolvido em seu intelecto, em seu estado físico, moral, social, político, artístico e religioso.

Apoiado em Lourenço Filho e Émile Durkheim (1858-1917), Amaral Fontoura expressa a ideia de escola como um local propício à aprendizagem das regras sociais. Toma como base a encíclica sobre educação, escrita por Pio XI, para comprovar o caráter social da educação. Nessa carta, segundo o autor, o Papa esclarece que “a educação é obra social, e não singular” (FONTOURA, 1972, p. 41).

Ao conceber a educação como um processo abrangente e contínuo, que se inicia com o nascimento do homem e se encerra apenas com sua morte, a instrução, via escola, é apenas um dos aspectos da educação. Desse modo de pensar, origina-se a crítica de Amaral Fontoura à escola.

Para ele, tal instituição, ao funcionar apenas como um local de transmissão

de conteúdos e matérias, distancia-se de sua real função que consiste na formação da personalidade do educando.

Para se alcançar essa formação, é atribuída grande relevância à educação moral do aluno, sendo que o professor deve se concentrar no desenvolvimento de um bom comportamento e boa maneira de agir do indivíduo em sociedade.

Para o autor, o conhecimento escolar não é a questão fundamental para o aluno. Mas, por que faz esse tipo de afirmação? Porque para Fontoura (1972, p. 42-43)

[...] mais importante do que aquilo que o aluno 'aprende' na escola é 'o que ele faz' fora da escola. Os homens não valem tanto pelo que eles sabem quanto pela maneira como agem. De pouco adianta a soma de 'conhecimentos' que o indivíduo ganha na escola se, com isso, não se torna um homem melhor para si mesmo e para a sociedade.

A concepção de educação como transmissão da cultura não deixa de ser contemplada por Amaral Fontoura, mas é seguida da advertência de que essa transmissão da cultura não se desenvolva de forma passiva. Para o autor, o professor não aplica os conhecimentos na cabeça do aluno. Tal processo exige grande esforço do educando, o qual reconstrói, por meio de sua própria experiência, a cultura produzida pela humanidade.

O autor defende que as disciplinas escolares devem estar voltadas,

sobretudo, para a formação do caráter e formação para a vida, ao invés de estarem voltadas para os conteúdos científicos. Destacamos que o ensino de disciplinas escolares, tais como Educação Física, Educação Moral (Católica), Educação Cívica, está em conformidade com os interesses econômicos e políticos da época, expressos na valorização do nacionalismo, na formação da consciência patriótica.

Fundamentado em pensadores da Educação Nova e sob forte influência da religião católica, Fontoura (1972) apresenta sua própria definição de educação. Tal conceito pode ser considerado uma síntese do pensamento escolanovista e da educação religiosa, cuja elaboração teve o intuito de facilitar o entendimento dos estudantes da Escola Normal. Para ele, portanto, educação é *o desenvolvimento harmônico de todas as capacidades do indivíduo* e possui duplo objetivo: 1) permitir o pleno desenvolvimento da personalidade humana; 2) colaborar para a organização de uma vida melhor em sociedade.

A educação, assim concebida, permeia toda a existência humana; vida e educação não são fenômenos separados. Em poucas palavras, entende que o educando vive aprendendo e aprende vivendo. A escola, por essa ótica, deve assumir o compromisso de reproduzir a vida, com o fito de melhorá-la.

Em *Fundamentos da Educação* fica evidenciado que, diferentemente da educação nova, a educação renovada não ignorava todos os aspectos da



educação tradicional. Seu autor acreditava em um meio termo entre ambas, defendia uma teoria intermediária entre a escola tradicional e nova, a fim de chegar ao equilíbrio entre as duas. Nas palavras de Fontoura (1972, p. 48-49, grifo do autor),

havia necessidade, assim, de um meio termo: nem tanta rigidez, nem tanta liberdade... Esse meio termo é o que o autor deste livro costuma chamar de *Educação Renovada*. Usamos sempre essa expressão para designar o tipo de educação que combina, num justo equilíbrio, o que há de bom na escola nova com o que existia de aproveitável na escola antiga.

Essa atitude conciliadora é, aliás, o ponto de vista dos modernos educadores católicos: baseia-se no princípio '*non novum sed nove*' (não cousas novas, mas de maneira nova).

Um exemplo desse equilíbrio entre escola nova e escola antiga é constatado em relação à disciplina escolar.

Para Fontoura (1972, p. 118), era preciso superar o conceito antigo de disciplina, entendida como “[...] conjunto de regras estabelecidas para o bom funcionamento da escola. [...] algo que se opunha ao conceito de ‘personalidade’ do aluno [...]”, e, também, o conceito errôneo herdado da Escola Nova, no qual “substituiu-se o excesso de ordem pelo excesso de liberdade”. Fundamentado

nessa base, defende em sua obra que

devem coexistir na escola a disciplina e a liberdade [...]. A disciplina escolar não deve ser um conjunto de regras *negativas*: ‘é proibido fazer isto’, ‘é proibido fazer aquilo’. Ao contrário, a disciplina deve ser *funcional*, dinâmica, isto é, derivar espontaneamente da atividade escolar, do bom funcionamento da escola (FONTOURA, 1972, p. 119, grifo do autor).

Por acreditar nisso, o autor condena a disciplina sustentada na violência, porque não está de acordo com os princípios sobre os quais repousa a educação renovada.

Fontoura (1972) destaca seis princípios norteadores dessa concepção de educação. No *primeiro princípio*, exprime a finalidade da escola, a qual deve existir para melhorar o homem, tanto no que se refere a sua vida particular, quanto à vida em comunidade. Para atingir esse objetivo, a escola deve conectar-se com o mundo, daí a importância dos recursos audiovisuais que contribuem para a aproximação dos homens, bem como para a disseminação de uma nova forma de pensar.

Observamos que, no *segundo princípio*, o autor evidencia a necessidade de uma educação integral. Atrelado a esse princípio é que funda a ideia de que a educação deve abarcar uma formação completa. Uma vez mais mostra sua preocupação com o desenvolvimento integral do indivíduo.

Já no *terceiro princípio*, Fontoura (1972) enfatiza que a escola deve reproduzir a sociedade, portanto, preocupa-se com o caráter social da educação. Destaca que a organização da escola deve espelhar-se na organização da comunidade. Os assuntos que lhe interessam devem ser discutidos com prioridade e até mesmo a forma de produção da vida existente na comunidade deve ser reproduzida na escola. Considera que o trabalho em equipe é importante dentro da educação renovada, uma vez que apresenta muitas vantagens e supera em muito o trabalho individual. Dentre as vantagens, destaca o desenvolvimento do entusiasmo escolar, o qual favorece desde os alunos mais ágeis até os mais desprovidos e preguiçosos.

O *quarto princípio* aparece relacionado ao terceiro. Nele se encontra realçada a importância da participação do aluno em sua educação e na vida da escola. Ao conceber a escola como uma sociedade em miniatura, os alunos devem dela participar ativamente, assim como fazem os indivíduos em comunidade.

No que diz respeito ao *quinto princípio*, este enfatiza o aspecto afetivo e espiritual da educação renovada. De acordo com Fontoura (1972), é preciso que a escola deixe de ser um local frio e sem amor, para se tornar um local de formação. Para isso, a escola precisa ser um ambiente fraterno e ter presente o amor a Deus e ao próximo.

Finalmente, no *sexto princípio*, anuncia a substituição da força pelo

sentimento. Destaca que o aluno precisa sentir prazer em ir à escola e deve considerá-la como um ambiente atraente, uma espécie de segunda casa. Nessa perspectiva, a relação professor-aluno deve ser construída sob laços de compreensão e amor. As atitudes de camaradagem entre os alunos, de compreensão e afeto entre professores e alunos, bem como entre os alunos, são valorizadas.

Acredita que o professor deve se preocupar com a educação do aluno dentro e fora da instituição escolar, mantendo diálogo e orientando seu aluno nas melhores escolhas.

Fontoura (1972), no manual em questão, trata de mostrar as qualidades da escola viva e de justificar por que não utilizou a expressão escola ativa, já conhecida. Salienta que a expressão escola viva define melhor a escola que almeja, a qual deve ser cheia de vida, tanto em relação ao aspecto arquitetônico do prédio escolar, material e método de ensino, quanto em relação ao professor, que precisa ser dinâmico e ativo.

Se para a educação tradicional o mais importante era o programa e aquilo que fugisse dele não tinha qualquer relevância no ambiente escolar, em sua concepção de escola viva o mais importante é, sem dúvida, o aluno. Fontoura (1972), parafraseando Copérnico, afirma que antes o programa era o centro do processo ensino-aprendizagem, girando em sua volta o professor, o método, o material e o aluno. Na sua escola viva, em contrapartida, o centro do processo é o educando, em torno do qual giram

todos os outros aspectos, quais sejam, o programa, o professor, o método e o material didático.

Acerca do professor e sua função para a educação renovada, o autor deixa claro que o professor nada ensina, somente orienta e facilita a aprendizagem. Para isso, é preciso que ele seja eficiente, motivador e dinâmico, entre outras qualidades, não bastando dominar o conteúdo. O professor, em sua visão, deve também organizar discussões, conduzir diálogos e saber utilizar os recursos tecnológicos.

Dentre os atributos que o professor deve possuir, está, em primeiro lugar, a vocação, a qual se relaciona ao seu temperamento psíquico. Para ser professor, o indivíduo precisa querer ser, possuir desejo e amor pela profissão. Além disso, precisa amar o próximo, possuir tato pedagógico, compreender o educando, possuir capacidade de formar personalidades e educar com amor. Tais qualidades constituem o educador perfeito, ideal, pronto a não somente educar, mas a elevar a nação brasileira.

Essas são algumas das questões abordadas por Fontoura (1972) em seu manual *Fundamentos da Educação*, o qual serviu de leitura para muitas normalistas e professores em início de carreira no município de Maringá.

Mediante a exposição e análise desse manual, é possível assinalar que, em suas páginas, está contida uma determinada orientação educacional, cujo manancial é a pedagogia católica. Esta apregoa uma renovação da escola, visa a

uma formação centrada na constituição integral do indivíduo, de cunho predominantemente moral, apoiada em uma filosofia cristã, a qual dista de outras correntes da educação nova como, por exemplo, aquela vertente liderada pelos chamados pioneiros. Mesmo que, em seu discurso, existam proposições escolanovistas, Amaral Fontoura defende com toda clareza uma educação segundo princípios católicos.

Tal como analisa Hegeto (2007, p. 77), a formação propositada pelo autor consistia, “[...] sobretudo, na técnica de transmitir a matéria e de despertar o interesse do aluno na formação de preceitos vinculados à moral católica e patriótica, isenta de qualquer princípio ideológico de questionamento do Estado e da sociedade capitalista”.

Tal formação estava em conformidade com projeto de sociedade programado na época de criação e consolidação do município de Maringá, como também da Escola Normal Secundária Amaral Fontoura. Corrobora ainda a esse respeito, o que nos revela o estudo de Hegeto (2007, p. 82) sobre a grande participação do curso normal em campanhas da fraternidade promovidas pela prefeitura de Maringá, as quais visavam “[...] ao ‘bem comum’ e ao ‘progresso do país’ e do município, ideário defendido na época, principalmente por religiosos e políticos”. Para a autora, fica evidenciado que “[...] a força da moral e religião nas décadas de 1950, 1960 e 1970 acabou decidindo sobre a formação de toda uma geração”.

Amaral Fontoura, por meio de seus vários manuais pedagógicos, dentre eles o de *Fundamentos da Educação*, cuja leitura foi altamente recomendada para as alunas da Escola Normal Secundária Amaral Fontoura, certamente contribuiu nessa tarefa de formação de professores e de alunos.

## 6 Considerações finais

Dentre as várias questões abordadas, reafirmamos que a leitura de manuais pedagógicos foi uma prática corrente nos cursos de formação de professores para atuação no antigo ensino primário, oferecidos pelas escolas normais. A Escola Normal Secundária Amaral Fontoura não se constituiu uma exceção.

O manual *Fundamentos da Educação*, de Fontoura (1972), tal como outros manuais pedagógicos, traz sistematizado referências nucleares relacionadas ao ofício do professor. A leitura desse manual, assim como de outros, é por

nós entendida como um instrumento educativo de grande importância, já que pela leitura realizada, modos de pensar e de agir na escola bem como saberes foram transmitidos.

Os manuais pedagógicos destinados à leitura de professores em formação, certamente ocuparam uma posição estratégica na divulgação de concepções de formação humana, daí sua relevância e, também, a importância de estudos voltados ao tema.

No que toca ao autor em pauta, assinalamos que a influência de Amaral Fontoura, empenhado representante da vertente religiosa da Escola Nova, na formação de professores nas décadas de 50, 60 e 70, do século XX, em Maringá, foi notável. Em virtude de sua marcante atuação, consideramos que estudos mais detidos sobre o autor e sua obra precisam ser realizados, uma vez que é parte da história da formação de professores no Brasil.

## Referências

CORREIA, António Carlos da Luz; SILVA, Vivian Batista da. Uma história de leituras para professores: manuais pedagógicos, formação docente e construção de identidades profissionais em Portugal e no Brasil (1930-1970). In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 14., 2003, Campinas, SP. *Anais...* Campinas: COLE/UNICAMP, 2003.

FONTOURA, Afro do Amaral. *Fundamentos da Educação: uma introdução geral à Educação Renovada e à Escola Viva*. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Aurora, 1972.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Educacional: psicologia da criança*. 19. ed. Rio de Janeiro, RJ: Aurora, 1970.

HEGETO, Leila de Cássia Fernandes. *História da formação de professores em Maringá: a escola normal secundária entre as décadas de 1950 e 1970*. 2007. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

LUZ, France. *O fenômeno urbano numa zona pioneira*: Maringá. Maringá: Prefeitura Municipal de Maringá, 1997.

MEUCCI, Simone. Os primeiros manuais didáticos de sociologia no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 6, n. 10, p. 121-158, 2001. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/soc/revista/artigos\\_pdf\\_res/10/07-meucci.pdf](http://www.fclar.unesp.br/soc/revista/artigos_pdf_res/10/07-meucci.pdf)>. Acesso em: 29 maio 2011.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. *A gênese do ensino normal em Maringá*: estrutura e determinações. 2003. Relatório Final de Pesquisa. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

SILVA, Vivian Batista da. Os manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil, de 1870 a 1970: um estudo sobre a constituição do ensino como objeto de ensino. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 15, n. 29, p. 137-150, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, n. 6, p. 29-57, jul./dez. 2003a.

\_\_\_\_\_. Leituras para professores: apropriação e construção de saberes nos manuais pedagógicos brasileiros escritos pelos “católicos” (1870-1971). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 2, p. 51-58, jan./dez. 2003b.

VALDEMARIN, Vera Teresa; CAMPOS, Daniela Gonçalves dos Santos. Concepções pedagógicas e método de ensino: o manual didático processologia na escola primária. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 343-356, set./dez. 2007.

**Recebido em abril de 2015**

**Aprovado para publicação em maio de 2015**



# **O consenso no processo de desenvolvimento de reformas educacionais orientadas pela agenda globalmente estruturada**

## ***The consensus in the development process of educational reforms driven globally structured agenda***

Rafaela Cristina Bernardo\*

Maria Aparecida Cecilio\*\*

\* Especialista em Gestão e Planejamento de Projetos Sociais pelo Centro Universitário Maringá (UNICESUMAR), Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE), pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).  
E-mail: rafaelabernardo89@hotmail.com

\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Marília), lotada na Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Departamento de Teoria e Prática em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE).  
E-mail: maacecilio@hotmail.com

### **Resumo**

O presente artigo visa compreender como se dá o consenso no processo de desenvolvimento das reformas educacionais orientadas pela agenda globalmente estruturada. Nesse sentido, busca-se discutir o conceito dessa agenda, em seguida, compreender como a agenda estabelece o processo de reformas para os países da América Latina, identificando os seus desdobramentos no âmbito das reuniões de Ministros da Educação com ênfase para a II Cúpula das Américas de Santiago no Chile de 1998.

### **Palavras-chave**

Reformas educacionais. Agenda globalmente estruturada. Cúpula das Américas.

### **Abstract**

This article aims to understand how the consensus in the development process of educational reforms oriented by globally structured agenda works. Therefore, we will discuss the concept of this agenda, then, understand how it defines the process of these reforms for the Latin American countries by identifying its consequences in the framework of Education Ministers' meetings with emphasis on the II Summit of the Américas in Santiago in Chile in 1998.

### **Key words**

Education reforms. Globally structured agenda. Summits of the Américas.

## 1 Introdução

As discussões preliminares sobre a agenda globalmente estruturada tem por objetivo principal debater o consenso no processo de desenvolvimento das reformas educacionais orientadas por uma agenda. Apresentamos o conceito dessa agenda e analisamos como as organizações multilaterais contribuem para construir o consenso e, assim, legitimar os interesses políticos e ideológicos de manutenção e desenvolvimento do modo de produção capitalista em tempos de globalização.

Há preocupação em evidenciar como se dá o consenso no âmbito das reformas educacionais, tanto em nível internacional, observando os interesses do bloco hegemônico em relação aos países periféricos, mas também apontando para a sua reciprocidade, no sentido de que consensos são firmados atendendo a interesses contraditórios.

Por isso o segundo momento do trabalho discute o consenso no âmbito dos países da América Latina, a partir da II Cúpula das Américas de 1998, que foi realizada em Santiago no Chile e representa a necessidade dos países do hemisfério sul em debater problemas comuns e fortalecer alianças para garantir o desenvolvimento econômico e social, os quais perpassam pelo papel da educação.

A partir da Cúpula, foi construído o Plano de Ação Educacional da Cúpula de Santiago, o qual apresenta aspectos comuns com as orientações internacionais,

mas também demonstra que as especificidades nacionais determinam em que nível o consenso ocorre no âmbito da criação da agenda globalmente estruturada, até a implementação efetiva das reformas educacionais.

## 2 A agenda globalmente estruturada para a educação e o consenso

O conceito de agenda globalmente estruturada para a educação é desenvolvido por Dale (2004) para compreender as reformas educacionais num contexto mais amplo, partindo das relações macroeconômicas mundiais no âmbito da globalização para estabelecer relações extra e supranacionais, as quais devem garantir que o capitalismo continue conduzindo ao lucro. E que por isso, tem influenciado as políticas educacionais em nível nacional como efeito da necessidade em manter os valores úteis ao capital.

Ocorre que, para Dale (2004), a conformação desses valores em torno da construção da agenda não é uniforme, mas é mediada por contradições e interferências da realidade nacional. Essa questão nos leva a pensar que os acordos firmados em nível internacional voltados para a educação não ocorrem sem ruídos e interesses dos países que os aplicam.

Embora sugiram apoio e cooperação, esses acordos se manifestam em realidades singulares e imprimem às reformas características diferenciadas, em que as diferenças são permitidas desde



que não interfiram no desenvolvimento político e ideológico do sistema. Podemos compreender melhor essa questão quando Dale (2004) afirma que:

[...] “a política mundial” retém como “membros de pleno direito”, regimes perversos e repressivos no sentido de antecipar a possibilidade da sua substituição por regimes menos dóceis à expansão da economia global; e os poderosos estados individuais estão preparados para fazer vista grossa dos abusos sobre os direitos humanos se a chamada de atenção para eles puder eventualmente fazer perder mercados e lucros. Este tipo de acções pode seguramente ser mais adequadamente explicado através da concepção da política mundial que vê o capitalismo como o condutor, do que por aquela que vê a racionalização das regras acerca do progresso, da modernidade e da igualdade humana como forças causais. (DALE, 2004, p. 440).

Dale (2004) diz que regras rígidas e uniformes não são necessárias quando o lucro é imperativo para promover pressão econômica e garantir a cooperação em nível global, não é possível generalizar e impor diretrizes, numa economia que é repleta de interesses contraditórios criados pela própria necessidade de acumulação.

Nesse sentido, precisamos pensar as reformas educacionais como elementos necessários para garantir a

conformação de uma agenda que define o comportamento dos Estados e Governos no âmbito da divisão internacional do trabalho, das relações econômicas, políticas e sociais, e que manifesta seus interesses por meio da correlação de forças existentes entre a sociedade, Estado e Capital.

Por essas questões que o consenso é essencial para garantir a aplicabilidade da agenda, exigindo pensar a política educacional para a América latina no contexto da agenda globalmente estruturada, as quais envolvem investimentos internacionais, financiamentos e empréstimos de agências multilaterais<sup>1</sup> como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), sob a condição de que as organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) realizem assessorias técnicas especializadas determinando para que deve servir a educação, como e quem deve executá-la e quem deve ser considerado aluno, professor

---

<sup>1</sup> O conceito de organismos multilaterais ou intergovernamentais é baseado em Rosemberg (2000, p. 71) apontando que são altamente institucionalizadas. Os membros/atores de uma Organização Internacional (OI) não são livres para fazerem o que bem entenderem. A rigidez implica na institucionalização tem sua contrapartida na adesão voluntária dos países-membros, pois as OIs constituem-se de acordo com as demandas consensuadas entre os que as criam ou os que nelas ingressam posteriormente.

e trabalhador segundo a realidade nacional.

Conforme Evangelista e Shiroma (2007, p. 533):

Na esteira de Dale, podemos pensar que não se pode homogeneizar os países ou regiões, posto que cada um ocupa uma posição distinta na divisão internacional do trabalho, também não se pode secundarizar o fato de que há lineamentos originários das grandes agências multilaterais, articulados aos interesses dos países capitalistas hegemônicos, que têm em vista produzir, nas diferentes regiões do mundo, um professor com inúmeros elementos em comum, instrumentalizado com objetivos assemelhados.

Não se pode anular a mediação entre totalidade e singularidade bem como suas contradições nas discussões sobre como as reformas educacionais são materializadas na América Latina a partir da agenda. Desse modo, o capital fetiche, a ordem neoliberal, o ajuste fiscal, a liberalização da economia e reforma do Estado não caíram no para quedas do Consenso de Washington<sup>2</sup> na América

Latina no primeiro dia dos anos 1990, e que, no dia seguinte, todos os Estados e governos aplicaram uma política fiscal de incentivo à especulação financeira, e à taxa de juros, desenvolveram uma nova sociabilidade pautada no consumo e no individualismo e aplicaram seus regramentos gerenciais de governança para promover as reformas educacionais. Mas esses desdobramentos remontam a medidas incorporadas pelo capital para solucionar os problemas causados pela própria incontabilidade de acumulação capitalista e que, por sua natureza, exige estratégias que restabeleçam a retomada da taxa de lucros, as quais passam pelo processo de reestruturação dos processos produtivos e da reformulação do papel do Estado na sua relação entre classes de interesses antagônicos.

As consequências desse processo, na sua forma objetiva, se manifestam na flexibilização das relações de trabalho em todos os âmbitos da questão e na incorporação em ordem global de um pacote de programas e políticas neoliberais a serem implementados na realidade latino-americana com vistas à superação da crise, a qual tem como característica diferente das crises anteriores o fato

---

<sup>2</sup> Segundo Pereira (1991, p. 5) o consenso de Washington é uma definição de Williamson (1990) para explicar que os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) estabeleceram, a partir dos anos 1980, um consenso sobre as causas da crise nos países da América Latina, e que para superar a crise de-

---

veriam realizar reformas no aparelho do Estado, e que “no curto prazo deveriam combater o populismo econômico, lograr o equilíbrio fiscal e a estabilização. A médio prazo ou estruturalmente a receita é adotar uma estratégia de crescimento [...] baseada na redução do tamanho do Estado, na liberalização do comércio internacional e na promoção das exportações”.

de atingir o capital em ordem global e em todos os setores da vida social, Segundo Tonet (2009, p. 108), “essa crise atinge hoje as estruturas mais profundas da sociabilidade capitalista”.

Para compreender como a agenda é materializada em reformas para a América Latina, podemos apontar para o processo de articulação e debate que passa a ocorrer a partir dos anos 1990 nos encontros organizados por organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), Unesco e as reuniões de cúpula da Organização dos Estados Americanos (OEA) para pensar interesses comuns. A esse respeito Cristina e Silveira (1999, p. 441) explicam que:

[...] os processos de progressiva globalização e interdependência têm provocado a discussão em conjunto de vários problemas mundiais, cuja consequência vem sendo o debate, cada vez mais freqüente como também acentuado, pelos foros internacionais, sobre a definição das linhas comuns de ação política para os países. [...] Uma conferência ou reunião internacional patrocinada por um organismo internacional constitui *um espaço de articulação e de relações de poder entre Estados sobre as orientações de políticas de dimensões contraditórias*. Por um lado, este espaço determina que se estabeleçam grandes consensos em torno das tendências

das linhas de políticas públicas. Não obstante, por outro lado, ocorrem nele algumas práticas que são cumpridas rotineira e protocolarmente, estabelecendo assim uma relação formal e peculiar entre as recomendações aprovadas pelos atores na conferência e pelo processo de decisão de uma política pública em cada contexto nacional.

As conferências, encontros e reuniões se constituem como um espaço primordial para legitimar os interesses dos países pertinentes à agenda partindo dos ideais de democracia liberal, angariados por países capitalistas centrais os quais possuem grande parte das cadeiras tomadoras de decisões, ampliam a participação e institucionalizam políticas públicas consensuais com os interesses globais.

As autoras Cristina e Silveira (1999) salientam que a amplitude desses encontros extrapola os aspectos jurídico-legais que os criam, pois diante da ordem globalizante, o diálogo e a interferência extra e supranacionais exigem que esses eventos se consolidem como espaços de decisão sobre temas que atingem a todos que cooperam para o desenvolvimento do capital, mas que, na prática, expressam uma relação desigual sobre quem elabora as propostas e quem as aplica.

Conforme explicitamos, aplicar requer compreender a correlação de forças que se movimentam na relação entre Estado, sociedade e capital, e, a

partir dessas conferências, verificamos que o debate exige um intenso processo de articulação e que, por sua vez, não se limita aos representantes dos Estados Membros.

Na medida das discussões realizadas nas conferências busca-se estabelecer o consenso para implementar as reformas educacionais. Há persistente presença de temas como planejamento, governança, parcerias e gestão. São assuntos típicos das referências de um neoliberalismo de terceira via que busca construir novos atores sociais de responsabilização social para além do Estado. Segundo Melo (2005, p. 69), essas medidas buscam:

[...] manter a realização de uma hegemonia ativa [...] de direção e dominação indissociadas exige uma complexa disciplina de planejamento e formação de consenso, a fim de destruir paulatinamente o nível de consciência da classe trabalhadora e substituir seus desejos pelo projeto hegemônico de sociabilidade capitalista.

A terceira via torna-se então um programa de políticas as quais atribuíram ênfase nos documentos planificadores de organizações internacionais como o FMI e o BM a partir da década de 1990; segundo Martins (2009, p. 63), “temas como ‘participação’ e ‘diálogo’, que até então não se constituíam como preocupações da agenda política [...], passaram a figurar como referências para suas ações diretas”.

Imediatamente o Banco Mundial determinou que os empréstimos aos governos devessem ser concedidos sob a condição de que fossem implementadas políticas que tomassem como referência o preceito das ‘parcerias’ entre aparelho do Estado e organizações da sociedade civil, especialmente com as Organizações Não Governamentais (ONGs) visando incentivar a mobilização comunitária na solução dos próprios problemas, trazendo para o debate a noção de ‘participação da sociedade civil’ (MARTINS, 2009, p. 63).

Desse modo, a reformulação do aparelho do Estado passa pela redefinição de suas formas de governar, que deveria se fazer por meio do incentivo à economia mista, ou seja, das parcerias entre o Estado e a sociedade civil na garantia do que Giddens (1999, p. 89) chama de *welfare state* positivo. Assim o “Estado e sociedade civil deveriam agir em parceria, cada um para facilitar a ação do outro, mas também para controlá-lo”.

Esses atores passam a ser chamados por essas agências e pelo consenso a cooperar e participar ativamente das responsabilidades de Estado. Desse modo, torna-se possível articular prós e contras frente aos problemas que impedem que a “paz” mundial se realize.

É conveniente lembrar que todo processo de negociação reside numa relação social de poder como intercâmbio que exprime uma dimensão de conflitos e resistências, para

que se obtenha o acordo. Neste contexto, outros fatores se tornaram mais relevantes no seio das CIEs, tais como a educação, o desenvolvimento tecnológico e, especialmente, as fontes de poder: a informação, a capacidade de negociação e de estabelecimento de alianças. (CRISTINA E SILVEIRA, 1999, p. 442).

Ainda sobre a questão das discussões de temas que envolvem o neoliberalismo da terceira via, no chamamento à responsabilidade social, e a participação do terceiro setor na educação, que incidem sobre a preocupação em estabelecer consenso necessário à agenda, destaca-se a organização e participação das agências multilaterais no processo de difusão da ideia de construir uma “cidadania ativa, dirigindo as ações entre países e indivíduos para ações de interdependência, de colaboração, evocando a imagem de uma sociedade harmoniosa” (MELO, 2005, p. 70).

A necessidade em diluir a raiz da crise do capital que é material, aos aspectos subjetivos das relações sociais, estabelece a criação de uma cultura da paz que não considera a desigualdade e o processo de exploração os fatores geradores e mobilizadores das relações sociais capitalistas, mas estabelecem que viver numa sociedade harmoniosa depende da iniciativa individual voltada para o bem comum, independente de questões sociais e econômicas, e, nesse aspecto, as reformas educacionais são

imprescindíveis para disseminar essa cultura a partir do processo educativo formal.

Percebe-se que, no debate sobre as reformas educacionais, Scaff (2007) relata que, ao priorizar o planejamento escolar para desenvolver as orientações da Conferência de Jomtiem de Educação para Todos, destaca-se a preocupação de que, a partir da gestão eficiente dos recursos disponíveis, é que será possível alcançar os níveis desejados de educação e de desenvolvimento.

E desse modo, tal gestão deve ser compartilhada entre estado, empresariado, sociedade civil organizada, famílias e professores, a qual toma a cadeira de parceira da reforma, e com isso desmobiliza a possibilidade de contestar de maneira mais incisiva as reformas em andamento. A preocupação com o estabelecimento de alianças é evidente na declaração de Educação para todos de Jomtiem organizada pela UNESCO em (1990, p. 5):

Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsectores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais

e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a “um enfoque abrangente e a um compromisso renovado”, incluímos as alianças como parte fundamental.

Esse compromisso renovado é comum nos encontros realizados pelos Estados Membros no âmbito da política de educação que viria a ser implementada através dos instrumentos jurídicos legais nacionais, mas é interessante destacar que as orientações que determinavam como o compromisso e as novas alianças aconteceriam, eram subsidiados pela relação entre empréstimos para superação da crise econômica/e regras e metas para a liberação das parcelas. Segundo Melo (2005, p. 73):

[...] a política de reformas estruturais para os países que fazem parte da interdependência capitalista, mas então em suas margens como periféricos, conduzida pelo FMI e Banco Mundial em torno das condicionalidades para seus empréstimos e pacotes de ajuda para o desenvolvimento, intensificou-se a partir de 1985, interferindo na direção das políticas de desenvolvimento nacionais, estimulando a realização de processos de estabilização, liberalização do comércio, reforma tributária, reforma financeira, privatização, reforma trabalhista e reforma previdenciária.

Por isso, a investida neoliberal que promoveu o desmonte das políticas sociais na década de 1990 e, principalmente, da aplicação do modelo gerencial na política educacional incorporando a administração pública não estatal, é, em parte, consequência dos contratos firmados por países que pleitearam os recursos internacionais. E que aponta mais uma vez para o fato de que o paraquedas neoliberal teve como paraquedista os interesses econômicos nacionais. Segundo Pereira e Grau (1999, p. 16):

[...] a globalização exige novas modalidades, mais eficientes, de administração pública, cresce a importância de uma forma não privada nem estatal de executar os serviços sociais garantidos pelo Estado: as

organizações de serviço público não estatais, operando na área de oferta de serviços de educação, saúde e cultura com o financiamento do Estado. Por outro lado, a mesma crise, convergindo com a de caráter mais estritamente político, revelava a necessidade de formas de controle social direto sobre a administração pública e do próprio Estado.

Nesse sentido, a administração pública não estatal é uma alternativa eficaz para superar a crise, na medida em que reorganiza as funções do Estado, ao mesmo tempo em que insere países como o Brasil nas relações transnacionais exigidas pelo processo de mundialização de capitais que se fortalecia. No âmbito da educação, esse modelo de administração que é reiterado pelas orientações internacionais busca, segundo Scaff (2007, p. 339), “transferir a lógica de gerenciamento de empresas privadas para a educação pública, focalizando a ação institucional local, tanto no que se refere ao município quanto à instituição escolar”.

Além da preocupação com o modelo público não estatal, os pacotes para a superação da crise financiados pelas agências, se preocupam com a sustentabilidade das reformas, as quais devem perpassar pelo aprofundamento no capital humano e social dos países periféricos; nesse sentido, a educação passa a ser considerada investimento, e por isso exigem que se construam

índices de avaliação para a educação (MELO, 2005).

O investimento em capital humano é discutido pela escola neoliberal neoclássica de Chicago<sup>3</sup> e gerou influência no desenvolvimento de pacotes planejadores de políticas educacionais promovidos pelos organismos internacionais e orientadores das políticas de educação praticadas nos países da América Latina a partir dos anos 1990.

Segundo Schultz (1973), neoliberal da escola de Chicago, empenhar investimentos em educação, tomada pela visão utilitarista como capital humano, significaria solucionar grande parte dos problemas da humanidade, tanto na capacidade que a educação teria para elevar a renda da população, incentivando o ensino profissional, quanto para superar os problemas de ordem social nos limites do capital.

Conforme Schultz (1973, p. 35):

Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão de propriedades das ações da empresa, como folclore colocaria a questão, mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico. Esse conhecimento e essa capacidade são em grande parte produto de investimento e, combinados com outros investimentos humanos, são responsáveis predominantemente

---

3

pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados.

Sobre a teoria do capital humano e sua influencia no desenvolvimento de políticas educacionais orientadas por uma agenda global, Paiva (2001) chama atenção para o fato de que, partindo dessa teoria, a educação é colocada no centro de debate das organizações multilaterais não apenas pela sua possível contribuição ao crescimento econômico, mas por tornar os sujeitos aptos à nova ordem global. Partindo dessa premissa, o debate internacional sobre o tema evidencia a preocupação com a ampliação do acesso e permanência de crianças e adolescentes aos níveis de ensino básico e fundamental e de uma intensa valorização na formação em nível superior, mas essa valorização não decorre ao rigor acadêmico, mas pela aceleração no processo de formação, posto que a avaliação sobre a competência desloca-se para a concorrência profissional pela via do mercado.

Verifica-se que a política de educação orientada por essas determinações prioriza uma educação formal conduzida para o aprendizado profissional, tornando o aluno um trabalhador dotado de competências que sejam interessantes ao capital, isto é, que se tornem mercadorias a serem consumidas e exploradas na sua máxima potência para a exploração capitalista.

A relação entre o particular, o singular e o universal coloca para as

reformas a tarefa de responder às orientações de uma agenda globalmente estruturada, ordenada por agências a favor de países do bloco hegemônico, mas, diante da pressão econômica própria da natureza do sistema competitivo e desigual, exige, ao mesmo tempo, o fortalecimento de um movimento regional que atendesse aos interesses da América Latina, e que teve nas Cúpulas das Américas um papel fundamental.

### **3 A educação na cúpula das Américas: o consenso no âmbito da América Latina**

Segundo Sander (2005), em 1994, o presidente Bill Clinton convocou a primeira Cúpula das Américas, em Miami, que teve como principal objetivo estabelecer relações comerciais entre os países membros, preconizando a criação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) indicando para um processo de integração econômica sob o domínio dos Estados Unidos.

Ocorre que, depois de realizada essa Cúpula, a insegurança sobre a sustentabilidade política e econômica do processo de integração sugerido pela ALCA e de desconfiança sobre como essas relações se prestavam, apresentando em uma de suas proposições, o interesse de apropriar a educação para a lógica do mercado, servindo de maneira mais incisiva os interesses imperialistas, surge a necessidade de repensar estratégias comerciais que fossem mais equitativas para os países do Mercosul.



Nessa perspectiva, as necessidades regionais precisavam ser priorizadas em detrimento dos interesses internacionais, caso contrário a interferência do bloco hegemônico sobre os países da América Latina seria incontrolável; por isso era necessário articular e fortalecer a integração econômica no domínio do hemisfério sul. Conforme Sander (2005, p. 51) “afinal de contas, na perspectiva de integração hemisférica, o comércio como negócio regional será bom na medida em que for bom para todas as partes interessadas”.

A segunda Cúpula das Américas foi realizada em Santiago no Chile e convocada em 1998 pela OEA, que possui papel determinante para garantir a institucionalização dos acordos firmados entre os Estados Membros da América Latina. Mas, mesmo assimilada à OEA, a Cúpula tem caráter autônomo no que tange ao desenvolvimento dos planos de ação e das declarações que firmam os projetos e os objetivos a serem alcançados, e que precisam ser pensados para dar continuidade aos mandatos no interior das Cúpulas. Dentre os projetos firmados para a educação, Campos (2008, p.75) apresenta os projetos de cúpula e os projetos hemisféricos, a saber:

*Projetos de Cúpula:* constituídos por ações que envolvem o conjunto dos países, tendo por coordenação alguns Estados ou somente um Estado. Os projetos de Cúpulas que estão em ação são os seguintes: a) Portal Educativo das Américas; b) O

Instituto para a Conectividade nas Américas (ICA); c) Projeto Regional de Indicadores Educativos (PRIE); e d) Projeto Hemisférico de Avaliação na Qualidade Educativa; e e) Centro Hemisférico para Excelência Docente.

*Projetos Hemisféricos:* implicam iniciativas, ações desenvolvidas por cada país de maneira individual, mas que possuem resultados positivos ou, como afirmam os documentos das Cúpulas, são exitosos. Ou seja, um Estado com experiência positiva a apresenta aos demais com a finalidade de torná-las conhecidas, de forma que os demais interessados possam implementá-la em seu próprio território. Os projetos Hemisféricos foram concentrados em três eixos: a) qualidade com equidade; b) formação docente; e c) educação secundária [...].

Na II Cúpula, a educação foi colocada com tema central a ser debatido, buscando rever os objetivos estabelecidos na Cúpula de Miami e priorizar a educação infantil no topo de plano de ação. A escolha desse tema se deu devido à necessidade em prolongar as discussões sobre a integração econômica entre os países membros, desviando a atenção coletiva para a discussão das reformas educacionais para a América Latina além de temas como “democracia, integração econômica, erradicação

da pobreza e discriminação” (SANDER, 2005, p. 52).

Em relação ao debate sobre como as reformas educacionais deveriam proceder no contexto da América Latina, observamos que a preocupação é centrada no aprofundamento do capital humano e social mediante o investimento em educação, no estímulo de parcerias público/privadas, na ênfase na equidade e diversidade, no planejamento e na gestão descentralizada, na otimização de recursos disponíveis, e no uso de instrumentos de avaliação em nível nacional e regional para avaliar os resultados esperados.

A ênfase no chamamento de novos atores sociais, convocados a exercer uma cidadania ativa, de execução e acompanhamento das ações realizadas na política educacional, também é evidente na realização da Cúpula de Santiago em 1998, observando que participaram do debate “governos nacionais, organizações não governamentais e agências internacionais de cooperação<sup>4</sup>” (SANDER, 2005, p. 52).

O propósito desses esforços foi construir consensos em

torno das principais questões da política interamericana em matéria de educação e de administração educacional. É desnecessário dizer que os países e organismos envolvidos se defrontaram com uma tarefa de enormes proporções: a de chegar a um acordo sobre os objetivos e estratégias hemisféricas comuns, sem comprometer valores culturais e interesses políticos e econômicos nacionais. [...] Apesar dessas dificuldades, os governos de países conseguiram alcançar o consenso necessário para consolidar um plano interamericano de ação educacional, que foi aprovado pelos presidentes e chefes de Estado e de governo, em Santiago (SANDER, 2005, p. 53)

A preocupação em construir consensos em relação às reformas educacionais, promoveu a aprovação do Plano de Ação Educacional da Cúpula de Santiago, de modo geral, não extrapola as orientações internacionais voltadas para as políticas educacionais para a América Latina, evidenciando, segundo Campos (2005, p. 121), “duas linhas de compromisso em relação à educação [...] mercantilização e focalização”, mas, na medida em que há consenso em âmbito regional permitem articular parcerias que corroborem para a integração econômica entre os países do hemisfério Sul ampliando a competitividade internacional.

Ainda sobre o Plano de Ação, Feldfeber et. al. (2005, p. 11) reiteram

---

<sup>4</sup> Sander (2005, p. 52) explica que participaram da Cúpula “a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização Pan-Americana de Saúde (OPS) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), mediante o seu Escritório para a América Latina e Caribe (OREALC).

as críticas de Campos (2005) e complementa ao afirmar que:

[...] o Plano de Ação propõe a exploração de mecanismos de incentivo vinculados à atualização e ao cumprimento de padrões determinados em acordos. A origem destas propostas é claramente visível, pois partem da mesma lógica prevalecente ao longo dos anos 90 e cujo princípio orientou as reformas educacionais implementadas em muitos dos países latino-americanos – promovidas em boa parte a partir de organismos internacionais: sistemas de avaliação, políticas focalizadas, modificação da carreira do docente ou de suas condições trabalhistas, formação para o trabalho e ênfase na gestão e na descentralização. Em todo o Plano de Ação não há sequer uma única alusão a políticas gerais e integrais centradas no bem estar geral ou no desenvolvimento social, nem no dever do Estado de garantir o direito à educação para o conjunto da população.

É importante destacar que a criação de consensos sobre o Plano de Ação para reformas educacionais no contexto latino-americano, não determina que todas as medidas sejam praticadas de forma imediata e sem rupturas. Muito pelo contrário, no domínio das realidades nacionais, a realização dessas reformas perpassa pela gestão descentralizada,

que, diante das especificidades da organização política e estrutural dos países da América Latina, é um considerável problema.

Esse problema está no fato de que a aplicação efetiva das medidas definidas pelo plano de ação não dependem unicamente do Estado no que concerne ao planejamento, financiamento e execução, mas, diante do próprio processo de redefinição dos seus papeéis, o financiamento e a execução dependeriam da ação dos atores sociais convocados pelo consenso a cooperar com o desenvolvimento da política de educação e de seus desdobramentos, Desse modo, sociedade civil, empresariado, professores, diretores, pedagogos, alunos, família e comunidade são responsabilizados para agir no conjunto de ações que dão materialidade às ideias de consenso em nível tanto global, quanto nacional.

Em outras palavras, consensuar o plano não significa efetivamente que ele irá se materializar em programas e projetos no contexto escolar, pois, sua aplicação está atrelada à responsabilização dos atores sociais para pleiteá-los e administrar os recursos financeiros, humanos e físicos que, pela própria ausência do Estado, são insuficientes. Por essa questão, o Estado torna-se subsidiário e transfere para os atores sociais a atribuição de garantir a eficiência de políticas dadas como públicas, mas que na sua aplicação são paliativas, causando o desperdício de recursos em ações que não têm continuidade.

Esse recursos, no âmbito da Cúpula de Santiago, são intermediados pela OEA ao Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e BIRD, e acompanhados pelas agências de assessoria técnica como a Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a própria Unesco, e, mesmo que os recursos venham e sejam aplicados, os resultados dificilmente serão satisfatórios e homogêneos.

Por isso, Krawczyk (2010) chama a atenção para o fato de que, embora exista uma matriz comum, é preciso compreender que a sustentabilidade das reformas em nível nacional é dada pelo próprio processo de desenvolvimento econômico, político e educacional tardio dos países da América Latina, o que imprime características diferenciadas em relação aos seus projetos nacionais, bem como à participação na agenda globalmente estruturada. Conforme Krawczyk (2010, p. 14):

[...] ainda que a matriz tenha sido resultante de uma intenção de definir uma agenda para a região ao longo de 1990, a materialização dessa matriz é muito mais complexa, pois, ao analisarmos os aspectos comuns e as especificidades nas mudanças ocorridas na organicidade dos sistemas educacionais na Argentina, no Brasil, no Chile e no México, deparamo-nos com uma diversidade no interior da homogenização aludida no debate regional. As recomendações,

os empréstimos e a transposição de conceitos, políticas e soluções educacionais, em escala regional e internacional, condicionaram as políticas educacionais nacionais, mas a dinâmica histórica e a conjuntura de cada um dos países deram à reforma educacional uma concretização diferente.

Por isso precisamos ter consciência de que o consenso não está diretamente relacionado à aplicabilidade eficiente das reformas tais qual são planejadas, mas que tem papel de destaque no processo de cooperação e fortalecimento de uma agenda globalmente estruturada que estabelece os rumos da política educacional para os países da América Latina consonantes com os interesses globais que, mesmo não adquirindo os resultados esperados, mantêm o controle e fiscalização das políticas que estão em desenvolvimento. De acordo com Sander (2005, p. 67):

Há o consenso generalizado de que o papel das organizações intergovernamentais é o de prestar apoio e cooperação a instituições nacionais nos limites dos mandatos políticos dos chefes de Estado e representantes credenciados dos governos dos países membros. É a partir desse consenso que os governos assumiram a responsabilidade política pelo processo de realização das cúpulas hemisféricas e pelas reformas educacionais agendadas no

âmbito das organizações internacionais. Também há o consenso de que a elaboração das agendas interamericanas e conferências especializadas da comunidade internacional. Seu segundo passo é a implementação das reformas adotadas.

Por isso devemos pensar o consenso enquanto movimento de cooperação e participação dos Estados Membros da América Latina para o estabelecimento de reformas educacionais em constante movimento, mas considerando que também existem resistências e problemas próprios dos interesses em disputa, chegar a um consenso não significa necessariamente implementar os planos e pacotes de políticas de maneira homogênea e total.

#### **4 Considerações finais**

As discussões preliminares levantadas no presente trabalho apontaram para a necessidade em compreender que as reformas educacionais realizadas na realidade nacional dos países da América Latina, a partir dos anos 1990, fazem parte do processo de desenvolvimento de uma agenda globalmente estruturada voltada para garantir a manutenção e reprodução do modo de produção capitalista em tempos de globalização.

Diante da necessidade em construir alternativas de enfrentamento aos problemas causados pela própria natureza incontrolável do capital de crescimento da taxa de lucros e, dentre eles, o agrava-

mento da desigualdade social, pobreza, desemprego e pauperismo, a educação é colocada na agenda de reformas a serem realizadas, tornando-se como instrumento de reafirmação do poder hegemônico em nível global, ao mesmo tempo em que estabelece o consenso acerca de denominadores comuns a serem implementados no âmbito das políticas educacionais para a América Latina, buscando garantir a manutenção e desenvolvimento das relações sociais capitalistas voltadas para uma cultura de paz e de educação para o trabalho nos limites do capital.

A conformação de consensos e a influência do bloco hegemônico sob as reformas educacionais são realizadas por meio das organizações multilaterais, buscando planificar políticas, garantir a adesão dos países membros e exercer assessoria técnica especializada para o desenvolvimento de projetos nas realidades nacionais, com o financiamento de agências internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID).

Verificamos que, ao mesmo tempo em que ocorre a adesão a esses pacotes de políticas por países periféricos, estes, pelas exigências do capital global, são convocados a aderir aos planos uma vez que, para garantir o desenvolvimento do capitalismo, pleiteiam financiamentos e empréstimos para as agências. Contudo, observou-se que, mesmo havendo consenso nos acordos globais, a aplicação destes depende das especificidades

nacionais e da sua relação com os países latino-americanos.

Nesse sentido, o consenso é pensado tanto no contexto internacional, quanto no âmbito regional, a partir dos interesses específicos dos países latino-americanos, os quais buscando resistir à abertura da ALCA, fortalecem as discussões sobre a educação para a América Latina e, mesmo havendo aspectos comuns, também demonstrou que a sustentabilidade das reformas apresenta limites para a sua aplicabilidade.

É importante salientar que as reformas educacionais exigem um de-

bate ampliado sobre o tema, por isso priorizamos o consenso e a dimensão da gestão, planejamento e administração das reformas educacionais que se manifestaram presentes no âmbito das orientações internacionais e na América Latina para a educação, a qual enfatiza a gestão descentralizada, a mercantilização, focalização das ações e a transferência de responsabilidades no processo de financiamento e execução para os novos atores sociais criados pelo próprio consenso no âmbito da agenda globalmente estruturada.

## Referências

CAMPOS, Rosânia. *Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional*. 2008. 215f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

CRISTINA, Elisabete; SILVEIRA, Cruvello. O espaço das conferencias internacionais de educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. *Repeb*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez.1999.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p.423-460, maio/ago. 2004.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FELDFEBER, Myriam; SAFORCADA, Fernando; JAIMOVICH, Analia. *A educação nas Cúpulas das Américas: seu impacto na democratização dos sistemas educacionais*. Buenos Aires, n. 3, 2005.

GIDDENS, Antony. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: editora Record, 1999.

KRAWCZYK, Nora Rut. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. *Revista Latino Americana de Educação Comparada*, ano1, 2010.

MARTINS, André Silva. O neoliberalismo da Terceira Via: uma proposta para educar a sociabilidade. In: MARTINS, André Silva. *A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de “capital humano”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p.185-191, julho.2001.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? *Pesquisa Plano Econômico*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 3-24, abril 1991.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser Pereira; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o Mercado: o público não-estatal. In: Pereira, Luiz Carlos Bresser Pereira; GRAU, Nuria Cunill (Org.). *O público não estatal na reforma do estado*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

ROSEMBERG, Fulvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.) *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SANDER, Benno. A educação na Cúpula das Américas: da formulação à execução de políticas públicas. In: \_\_\_\_\_. *Políticas e gestão democrática da educação*. Brasília: Liber Livro, 2005. p. 47-68.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Cooperação internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. *Repeb*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007.

SCHULTZ, Theodore, W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TONET, Ivo. Expressões Socioculturais da crise capitalista na atualidade e sua influencia teórico-prática. In: CONSELHO Federal de Serviço Social (Org.). *Serviço Social: direitos e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

UNESCO. *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem. 1990.

**Recebido em abril de 2015**

**Aprovado para publicação em maio de 2015**





# Tecnocracia e educação: a utopia político-social saintsimoniana\*

## *Technocracy and education: the political-social utopia saintsimonian*

Flávio Reis Santos\*\*

José Carlos Rothen\*\*\*

\* Este artigo é parte constituinte de pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Políticas Sociais pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professor na UFSCar. E-mail: reisdossantos.flavio@gmail.com

\*\*\* Graduado e mestre em Filosofia pela PUC/Campinas e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, SP. Professor na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: jcr3219@yahoo.com.br

### Resumo

O objetivo do presente estudo é o de identificar a fundamentação tecnocrática contida na obra de Saint Simon para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, bem como apontar a utilidade instrumental do campo educacional para a adequação dos sujeitos aos padrões definidos e/ou convencionados pela sociedade. Para tanto, optamos por empreender uma pesquisa de cunho bibliográfico, na razão em que acreditamos que os livros e as obras de referência constituem fonte perene da qual é possível retirar as evidências de que precisamos para sustentar teoricamente as nossas declarações e argumentações. No seio da utopia *saintsimoniana*, concluímos que a sociedade tecnocrática pode ser apreendida pela primazia da eficiência técnica produtiva, pela utilização e aplicação racional dos recursos materiais e intelectuais, pela valorização das atividades inerentes ao exercício da autoridade profissional na perspectiva de garantir o bem-estar individual e coletivo de toda a sociedade.

### Palavras-chave

Tecnocracia. Educação. Saint Simon.

### Abstract

The objective of the present study is to identify the technocratic reasoning contained in the works of Saint Simon for the construction of a fairer and more egalitarian society, as well as pointing out the instrumental utility of educational field to the appropriateness of the subject to the standards set and/or contracted by the company. To this end, we undertake a search of bibliographic slant, in reason we believe that the books and works of reference are perennial source from which it is

possible to remove the evidence we need to sustain our declarations and theoretical arguments. Within the *saintsimonian* utopia, we conclude that the technocratic society can be seized by the primacy of productive technical efficiency, by use and rational application of intellectual and material resources, the appreciation of the activities inherent in the exercise of professional authority in order to guarantee the individual and collective well-being of society as a whole.

### Key words

Technocracy. Education. Saint Simon.

## 1 Localizando o estudo

O estabelecimento da sociedade capitalista assentado na propriedade privada dos meios de produção transformou o trabalhador em mero vendedor de sua força de trabalho para produzir as mais variadas mercadorias. O salário que recebe paga apenas uma parte do tempo que emprega no trabalho. O excedente produtivo gerado por ele caracteriza-se pelo “prolongamento da sua jornada de trabalho além do ponto em que produz apenas um equivalente ao valor de sua força de trabalho que é apropriada pelo capital” e constitui o ponto de partida da exploração capitalista e o seu estabelecimento como sistema econômico hegemônico (MARX, 1982, p. 585).

O capitalismo representa, em si, o movimento de expansão e diversificação do processo produtivo de criações múltiplas que não deve ser dissociado do movimento de produção intelectual que resultou no surgimento das ciências positivas, bem como na emergência de novos critérios de verificação, análise e certificação científicas. Do mesmo modo, as técnicas industriais e as artes e ofícios não podem ser separadas da evolução das ciências da natureza, visto que o

progresso do conhecimento científico se encontra vinculado ao desenvolvimento industrial.

É nesse contexto que localizamos as propostas tecnocráticas de Claude Henri de Rouvroy, o Conde de Saint Simon, as quais se apresentam como alternativa política caracterizada pela perspectiva da instituição de uma administração científica do Estado, na qual e pela qual os interesses privados e as ideologias capitalistas deveriam ser desprezados, em prol da promoção do bem-estar comum da população mundial. Os problemas políticos, econômicos e sociais deveriam ser solucionados e superados a partir da aplicação de técnicas eficientes e eficazes de planejamento, coordenação e direção da administração de uma nova sociedade conduzida, portanto, por uma racionalidade tecnocrática.

Intencionamos identificar, nos escritos *saintsimonianos*, as proposições teóricas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, bem como discutir a disposição do campo educacional e a necessidade de seu ajustamento à satisfação dessa nova sociedade. Na primeira seção deste estudo, apresentamos os fundamentos

teóricos que orientam as teses gerais do Conde de Saint Simon. Na segunda seção, abordamos as suas apreensões acerca do contexto histórico que o envolveu para a proposição da instituição de uma sociedade tecnocrática. Na terceira seção, concentramos os nossos esforços nas proposições organizacionais *saintsimonianas* para a direção da sociedade orientada pela racionalidade técnico-científica.

Na quarta seção, apontamos as concepções de Saint Simon acerca da educação, da instrução, do ensino e apresentamos as suas teses para o estabelecimento de um sistema público de ensino para atender as demandas da sociedade. Na última seção, apresentamos as nossas considerações finais, apontando os fundamentos tecnocráticos *saintsimonianos* centrais para a instituição da nossa sociedade.

## 2 Capitalismo e utopia tecnocrática

Saint Simon influenciou significativamente os debates econômicos, políticos e sociais, em virtude da peculiaridade de suas proposições sobre uma estrutura social global, planejada para substituir a vigência do capitalismo, orientada pelo ideal industrial, pela primazia e valorização da técnica e da produção em seu limite máximo. A essa peculiaridade, empregamos o termo *tecnocracia*, consubstanciado no pioneirismo e originalidade de seu autor, bem como na profundidade teórico-científica de suas concepções que devem

ser consideradas como uma alternativa político-social ao capitalismo.

Na concepção do intelectual francês, a elaboração de um novo sistema de conhecimentos científicos resultaria numa reorganização dos sistemas de religião, de política, de moral, de educação pública e especialmente do clero, com a ocorrência de uma substituição sumária dos sacerdotes pelos cientistas, os quais concentrariam em suas mãos todas as funções, direitos e privilégios atribuídos até então ao corpo eclesiástico, e cuja substituição era perfeitamente coerente com o caráter essencialmente elitista da tecnocracia (SAINT SIMON, 2004).

Dois dos principais fundamentos de orientação da sociedade tecnocrática são representados pela eficiente utilização e pela eficaz aplicação dos recursos materiais e imateriais na perspectiva de garantir o pleno emprego das fontes de energia e matérias-primas, equipamentos e força de trabalho para suprimir o desperdício de qualquer ordem e assegurar à humanidade o fornecimento e a distribuição das riquezas produzidas para a promoção irrestrita do bem-estar social.

Os recursos materiais devem ser compreendidos na razão de sua concretez, disponíveis em sua forma natural (terra, árvores, minerais etc.) ou desenvolvidos pela ação transformadora do homem como casas, prédios, fábricas, ferramentas, máquinas e demais equipamentos empregados na produção de um bem ou mercadoria. Os recursos imateriais são aqueles de natureza

abstrata, associados à inteligência e intelectualidade humanas, à formação técnica e acadêmica dos cientistas, industriais, engenheiros e aos conhecimentos acumulados ao longo da história da civilização estritamente necessários ao estabelecimento e desenvolvimento da indústria e da sociedade.

De acordo com Saint Simon, as bases para impulsionar a construção de uma sociedade liderada e dirigida pela racionalidade técnica e produtiva dos cientistas localizavam-se na força e nas relações econômicas da própria sociedade. A construção de uma nova ordem social e a promoção do bem comum seriam possíveis mediante a aplicação e o desenvolvimento de técnicas industriais eficazes para o progresso produtivo e para fornecer à classe industrial informações, conhecimentos, instrumentos e ferramentas, necessárias para a retirada dos nobres, militares, clérigos, legistas, metafísicos e rentistas da direção da sociedade (SAINT SIMON, 1875, p. 38-45).

A histórica relação paradoxal entre explorador e explorado, dominante e dominado, burguesia e proletariado, associada ao estado de coisas<sup>1</sup> da so-

riedade europeia dos primeiros anos do século XIX seria superada, segundo Saint Simon, pelo concurso da indústria e da ciência, pois somente “os cientistas, cada um em seu domínio, eram os homens que possuíam as condições de fornecer à sociedade os meios úteis para realizar esse empreendimento”, visto que as “pessoas ricas não têm tido, até o presente, outra ocupação além de mandar e obrigar outros braços e cabeças a trabalhar em seu favor” (SAINT SIMON, 2004, p. 10). Somente a própria ciência poderia assegurar a sua utilidade e demonstrar que os cientistas eram homens superiores, pois apenas o interesse comum era importante: o progresso científico e industrial para a superação da sociedade capitalista em direção à instituição da sociedade tecnocrática.

O teórico social francês argumenta que a dinâmica que revestiu os conflitos sociais indicando para a constituição de um novo modelo de sociedade no contexto da Restauração Francesa deveu-se à articulação dos seguintes fatores: a)

---

<sup>1</sup> Eric Hobsbawm (1997, p. 109 e 121) esclarece que o estado de coisas da sociedade europeia se refere às guerras que acometeram a Europa, a partir de 1789, com o advento da Revolução Francesa que, em princípio, foi encarada pelos monarcas do continente com relativa tranquilidade, pois a simples e repentina transformação das instituições, a ocorrência de insurreições, a deposição de dinastias, a degola de reis não era algo que chocava os governantes do século

---

XVIII. Entretanto os feitos e efeitos da Revolução não se circunscreveram aos limites territoriais franceses, sobretudo, pelo papel desempenhado por Napoleão em sua *cruzada europeia*, disseminando os princípios, ideais, doutrinas e instituições revolucionárias, da “Andaluzia a Moscou, do Báltico à Síria”, estendendo eficazmente a universalidade da Revolução, explodindo “os sistemas políticos de todo o continente europeu”. Aos anos posteriores às Guerras Napoleônicas, resultaram a grande “fome de 1816-17 e as depressões nos negócios, mantendo um vivo e injustificável temor às revoluções sociais”.

crescimento industrial; b) destituição hegemônica das classes feudais e ociosas; c) declínio do Estado sustentado pelo Antigo Regime; d) organização progressiva do pensamento positivo (revolução filosófica) (SAINT SIMON, 1817).

No entendimento *saintsimoniano*, esse período de transição política significou a ruptura com a antiga estrutura feudal e trouxe à superfície a divisão interna entre as forças incompatíveis e conflitantes, caracterizada pela inabilidade das elites dirigentes divergentes em edificar uma nova ordem social, representadas materialmente pelos legistas e burocratas que operavam o aparelho de Estado para proteger os interesses antissociais das classes ociosas, constituídas por rentistas e proprietários ausentistas de um lado. E, espiritualmente, de outro lado, pelos pensadores metafísicos que proclamavam um credo inconsistente, fundado em princípios negativos de igualdade e direitos naturais abstratamente concebidos, inspirados no ceticismo racionalista.

Para Saint Simon (1817), a ciência sempre foi a inseparável e fiel escudeira da indústria na luta contra o mesmo sistema opressivo, pois, à medida que a indústria se opôs ao poder territorial-militar, a obstinada força da ciência fez ruir o sistema das crenças teológicas que legitimavam a dominação feudal. A ciência associada à indústria promoveu a libertação do jugo feudal e seria capaz de suplantar qualquer força contrária à instituição da sociedade tecnocrática. Se, no passado, o povo foi súdito da

classe militar-feudal, com o advento da indústria e o surgimento da classe industrial, se fez sócio dela. O inegável valor da aliança ciência e indústria pode ser justificado por seu caráter representado pelas combinações industriais, nas quais todas as pessoas são colaboradores e/ou associados do empreendimento, desde a mera mão de obra até o engenheiro mais capacitado, unidos pelo interesse comum.

O intelectual francês acreditava que a luta de classes existia em razão da oposição praticada pela classe industrial à classe feudal, que teve início no momento em que a primeira se tornou escrava da segunda, ou seja, em sua apreensão, as antigas lutas entre senhores feudais e escravos, vilões e senhores feudais, senhores feudais e servos já expressavam as lutas de classes, que se desdobraram, em decorrência do desenvolvimento industrial e científico.

Na obra *Catéchisme des Industriels* (1823), Saint Simon identifica, no interior da sociedade do século XIX, um grupo componente da classe burguesa, denominado *rentista*<sup>2</sup>, adversário dos produtores e operários da classe industrial. Não existe uma concepção específica em Saint Simon sobre a composição das classes sociais, há uma variação constante

---

<sup>2</sup> Os rentistas são considerados por Saint Simon como sujeitos inúteis, pois não participam do processo produtivo com o esforço de seu trabalho material ou intelectual. Não empregam seus recursos nos meios de produção. São financistas e/ou agiotas.

dos elementos componentes da classe industrial, bem como da oposição existente entre as classes: os burgueses, em princípio, integram a classe dos industriais que é a classe produtora; em outro momento, os burgueses, assim como os nobres, os militares, os funcionários do governo e o clero não integram a classe produtora, pois são preguiçosos e representam a classe ociosa da sociedade europeia do século XIX.

À indefinição conceitual de classe social em Saint Simon se agrega à oposição e à situação entre os chefes dos trabalhos industriais (patrão) e os operários das fábricas. O termo trabalhador é empregado tanto para designar o produtor e, nesse caso, abarcaria os industriais e os trabalhadores no chão de fábrica – no sentido literário utilizado atualmente –, quanto os operários, entendidos em função do emprego de sua força de trabalho no processo produtivo.

Para Saint Simon, a classe industrial era composta por todos aqueles que realizavam os trabalhos industriais de utilidade direta e indireta para a sociedade, por aqueles que dirigiam esses trabalhos e investiam os seus recursos (capitais) nas fábricas, e por outros tantos que, de alguma forma, contribuía com trabalhos úteis para a produção e para o desenvolvimento do processo produtivo, como os agricultores ou industriais agrícolas, operários, artesãos, cientistas, engenheiros, comerciantes, banqueiros, chefes dos trabalhos industriais ou patrões.

No entendimento do teórico francês, a combinação dos interesses comuns, apesar de suas diversidades, deveria contribuir para a associação dos sujeitos e para a unidade no interior da classe industrial, conduzida pelos chefes das indústrias e os cientistas<sup>3</sup>, visto que – de acordo com Saint Simon – não existia conflito, naquele momento, entre operários e chefes dos trabalhos industriais que pudesse prejudicar o interesse maior: a instituição da sociedade sustentada na eficiência e eficácia técnico-científica, para a promoção do bem-estar comum.

### 3 Ciência do homem e novo cristianismo

Saint Simon (1814) argumentava que, a partir do momento em que a civilização reconheceu que era possível adquirir e acumular riquezas por meio do empreendimento pacífico, mediante o desenvolvimento de trabalhos

---

<sup>3</sup> Precisamos manter viva a seguinte realidade francesa dos anos iniciais do século XIX: a ciência eram os sábios acadêmicos; e a indústria eram, em primeiro lugar, os burgueses ativos, os fabricantes, os comerciantes e os banqueiros. Acreditamos que as preocupações e o desejo incontrolável de Saint Simon em estabelecer a supremacia da sociedade tecnocrática, tendo em vista garantir a existência de um mundo melhor para a classe mais numerosa e mais pobre da sociedade, em diversas situações e ocasiões, acabaram por lhe embaçar a visão, deixando de considerar, por exemplo, as alianças firmadas entre as elites – que enxergava como produtiva – em defesa de objetivos e interesses comuns, distintos e distantes daqueles comungados pelos pobres trabalhadores (MARX; ENGELS, 1961, p. 310).

industriais, seria natural que a direção temporal da sociedade fosse transferida das mãos de um poder militar às mãos da competência técnica e eficiente da classe industrial. A condução dos assuntos espirituais, por sua vez, deveria ser retirada da teologia e passada aos cientistas (*savants*), pois somente eles detinham o conhecimento e a capacidade científica positiva. Contudo os anos iniciais do século XIX demonstraram que a disposição e as características básicas da sociedade pouco mudaram, permanecendo sob a dominação das concepções do liberalismo econômico que haviam caracterizado o século anterior.

Na apreensão *saintsimoniana*, a resposta para a questão de quem deveria governar se encontrava na própria existência do Estado, para a condução da sociedade econômica tanto do tipo militar e teológico – Império Napoleônico – em que a indústria passou a desenvolver-se, quanto na época crítica – Restauração Francesa –, prolongada pela ação e atuação dos legistas e metafísicos, a fim de assegurar a manutenção dos privilégios e defender os interesses da burguesia.

Em qualquer etapa de seu desenvolvimento, a relação entre Estado e sociedade econômica demonstra que, em todo regime, o poder e a constituição políticos representam a expressão das manifestações próprias da condição da sociedade em seu conjunto. O Estado pode dominar artificialmente uma sociedade econômica madura para um regime industrial. Contudo, de tal dominação, resulta o atraso do desenvolvimento in-

dustrial e a submissão da classe trabalhadora à dominação da classe dominante.

Saint Simon (1817) argumenta que o Estado configurava-se como instituição permanente da sociedade e, em muitas situações, representava um obstáculo para o desenvolvimento das forças sociais vivas, apesar de depender de suas atividades coletivas gerais para garantir a sua existência, pois permanecia sob o sistema de governo edificado pelos legistas e metafísicos.

O teórico francês entendia que os legistas e metafísicos foram guiados pelo mesmo espírito de corpo, permaneceram fiéis aos seus princípios, independente das crises políticas que abalaram o mundo europeu. Lutaram exaustivamente para manterem-se no poder e assumiram novas roupagens adequadas às circunstâncias do momento histórico. Os legistas e metafísicos configuram-se mesmo como novos proteus, encarregados de formular e estabelecer os princípios do direito que resguardaram as vantagens da classe ou estratos dominantes em oposição aos interesses da classe proletária.

Na proposição *saintsimoniana*, a influência política dos legistas e metafísicos por sua própria condição deveria ser transitória, pois não dispunham de um planejamento organizacional voltado para a realização de transformações significativas nas condições de vida, da ampla maioria da população. Eles se mantiveram no poder e se aproveitaram do contexto histórico que se impunha ao mundo ocidental para dominar a classe industrial.

Os legistas no contexto da Revolução Francesa por sua repercussão, influência e consequência não se opuseram à burguesia na tentativa de reorganizar o sistema feudal e teológico que havia perdido as suas forças reais. Muito pelo contrário, adaptaram-se imediatamente às novas condições político-sociais que se delineavam e apropriaram-se da organização do sistema industrial e científico, usurpando o papel que deveria ter sido assumido e desempenhado pelos industriais e cientistas, uma vez que:

[...] os nobres e seus partidários se mostravam muito ativos na política enquanto que os industriais permaneciam passivos neste aspecto e sem organização; deve concluir-se e se conclui, em efeito, que os trabalhadores, que os produtores de coisas úteis, embora muito superiores em forças físicas e morais aos nobres, legistas e metafísicos, continuam sob a sua dominação. (SAINT SIMON, 2005, p. 182).

A aversão e o desprezo de Saint Simon para com a classe parasita é reiteradamente demonstrada, sobretudo aos legistas e metafísicos, como representação pessoal do aparelho burocrático do Estado, por sua atuação jurídica e advocatícia nos tribunais estatais, na defesa do direito baseado na tradição individualista e estadista, orientada pelo direito romano.

A proposta de substituição dos legistas e metafísicos na condução espiritual e material rumo à sociedade tecnocrática e à unidade europeia é

especificada por Saint Simon em *Cartas de un Habitante de Ginebra a sus Contemporâneos (1802)*. Em sua substituição, assumiria a organização política da sociedade um conselho composto por cientistas e artistas – três matemáticos, três físicos, três químicos, três fisiólogos, três literatos, três pintores e três músicos – eleitos pela humanidade, constituindo o denominado *Conselho de Newton*. Esse conselho central se dividiria em quatro países (partes): Inglaterra, França, Alemanha e Itália, devidamente representados pela mesma quantidade de cientistas e artistas.

Disciplinarmente organizados, seguiam os Conselhos de Divisão subdivididos em Conselhos de Seção. Todos os Conselhos dividiam-se em duas partes, a primeira constituída das quatro primeiras classes (matemáticos, físicos, químicos e fisiólogos), e a segunda, das três últimas classes (literatos, pintores e músicos). O matemático que obtivesse o maior número de votos seria eleito o presidente de cada conselho (Principal, Divisão, Seção).

Os membros dos Conselhos nomeariam anualmente cinco representantes: a) um Adjunto, com direito à assistência e voz deliberativa, na ausência do titular; b) um Ministro de Culto, responsável pela condução das cerimônias, eleito pelos quinhentos associados mais fortes; c) uma pessoa que tivesse prestado trabalhos de grande utilidade ao progresso das ciências e das artes; d) uma pessoa que tivesse realizado aplicações úteis das ciências e das artes ao bem-estar co-



mum; e) uma pessoa a quem se gostasse de dar provas de afeto pessoal. Todos os homens, sem exceção, seriam obrigados a desempenhar alguma função produtiva, considerados como “operários incorporados a uma oficina, cujas atividades teriam por finalidade aproximar a inteligência humana da Clarividência Divina” (SAINT SIMON, 2004, p. 11-14).

A filosofia e a religião em Saint Simon não se poderiam excluir, pois as duas buscavam a unidade na dispersão. A primeira, com a inteligência; e a segunda, com o sentimento. Para conferir ao seu estudo das sociedades uma materialidade científica que culminaria na formulação da *ciência do homem* e forneceria à indústria a condição necessária para a instituição da sociedade tecnocrática, era preciso considerar as relações sociais como fenômenos fisiológicos.

Essa nova epistemologia<sup>4</sup> fundava-se na *fisiologia social* devendo ser orientada pelo método adotado por outras

ciências físicas, mas de uma maneira positiva e não conjectural. A *fisiologia social* não poderia adotar o mesmo modo de exposição da física dos corpos brutos, pois o elemento de vitalidade da vida em movimento se expressa na ciência do homem que representa uma fisiologia transcendente e concentra a sua ocupação no estudo dos corpos organizados. A *fisiologia social* focaliza as suas preocupações no estudo do corpo social, uma das engrenagens componentes da sociedade.

Portanto a *fisiologia social saint-simoniana* deve ser entendida como a ciência positiva do homem e da sociedade. Seu aspecto positivo demanda a sua base de conhecimento sobre uma observação objetiva da ordem social para desvendar as funções em seu interior, tendo em vista conhecer as organizações sociais. Para Saint Simon, as instituições sociais exprimem a composição e o fun-

---

<sup>4</sup> As observações e/ou investigações expostas nos primeiros escritos de *Saint Simon – Cartas de un Habitante de Ginebra a sus Contemporáneos (1802), Ensayo sobre la Organización Social (1804), Lettre au Bureau de Longueurs (1808), La Historia Del Hombre (1810), Memórias acerca de la Ciencia del Hombre (1813), De la Réorganisation de la Société Européenne (1814)* – foram efetuadas no campo das ciências físicas, na biologia e na história e constituíram, de forma gradual, o que seria definido, mais tarde, como as regras do método sociológico. Completamente tomado pelas preocupações da construção da ciência social, Saint Simon não se ocupou do estabelecimento de regras prévias, como se encarregou Comte ao definir as regras do conhecimento positivo. A

---

epistemologia da fisiologia social em Saint Simon seria constituída por inúmeras confrontações e debates com as ciências naturais, conduzida a efeito no cerne de uma história intelectual viva e mediante uma série de adesões, contradições e impugnações: primeiramente buscou, na física newtoniana e, depois, na biologia, os modelos teóricos necessários para construir a sua ciência, mas ambas foram insuficientes para garantir o sucesso das intenções *saintsimonianas* que passa a refletir sobre o método histórico e, em particular, sobre a história das civilizações e, por último, sobre a economia política – tomando em análise as obras de Jean Baptiste Say e Adam Smith, que possibilitaram a constituição de uma estrutura intelectual própria do conhecimento social (GURVITCH, 1958, p. 43).

cionamento específico da sociedade, que devem ser considerados a partir de uma concepção científica para revelar as razões das transformações atuais e futuras dos processos sociais.

Ao definir que a *fisiologia social* se ocuparia do estudo das organizações sociais com o objetivo de demonstrar a especificidade dos distintos sistemas sociais por meio da análise das características particulares das relações sociais, da composição das instituições e seu funcionamento interno/externo e a reciprocidade de suas relações, automaticamente Saint Simon fundava as *Ciências Sociais*. A consequência imediata dessa criação foi representada pela própria condenação do regime político de seu tempo e do estabelecimento dos meios materiais para promover a sua extinção. As *Ciências Sociais* deveriam edificar as linhas para o seu desenvolvimento pleno e instituir uma prática política capaz de empreender a construção da nova sociedade.

A *fisiologia social* não continha qualquer biologismo e se caracteriza pelo estudo do esforço humano coletivo, esforço material e espiritual, esforço de produção econômica, de criação moral e intelectual, esforço pelo qual a sociedade cria a si mesma, cria o homem, as estruturas sociais e as civilizações que lhes são próprias. Saint Simon designa a “fisiologia social – cuja denominação mais apropriada seria sociologia – como a ciência da liberdade”, ideia que se encontra contida nas obras do jovem Marx (GURVITCH, 1958, p. 43).

A partir dos escritos contidos em *Du Système Industrial (O Sistema Industrial)* e *Nuovo Cristianesimo (Novo Cristianismo)*, a ideia de uma existência divina assume primeiro plano para atribuir um significado cada vez mais relevante aos sentimentos morais. Saint Simon acredita que, sem a caridade, a filantropia e o dever recíproco, não seria possível estabelecer a nova ordem social e humana com vistas a promover o respeito humano mútuo, assegurar a valorização de uma ativa razão fraterna e demonstrar a existência de uma comunidade natural, uma substância única que torna os homens irmãos (SAINT SIMON, 1821a; 1821b; 1949).

O *Novo Cristianismo* substituiria o antigo caráter religioso cristalizado na vigência do sistema feudal por uma religião da imanência, adaptada ao regime industrial do século XIX, sob o domínio da moral sobre o dogma e o culto, porque a religião, em todos os tipos de estruturas sociais, é necessariamente moralizante e enaltece a caridade e o humanismo. A nova religião em Saint Simon passava a figurar logo abaixo do regime industrial, na medida em que se revelava a impotência da técnica, ante o poder político dos leigos e metafísicos associados ao poder econômico dos proprietários ociosos burgueses, para construir os fundamentos capazes de promover a organização da sociedade tecnocrática.

O recurso da religião não afastou Saint Simon da construção de um sistema científico positivo, ordenado pelo conhecimento das sociedades,

estabelecido por meio de observações históricas, econômicas e políticas, para a demonstração e explicitação do significado das necessidades presentes, resultando em um ajuste prático, capaz de dotar os homens de uma consciência clara de suas ações e realidades sociais (ANSART, 1969, p. 57-59).

Em sua busca por uma alternativa política, tendo em vista oferecer aos homens uma fórmula capaz de responder às tensões e solucionar as questões que se impunham à sociedade de seu tempo, Saint Simon não pretendeu e não se ocupou de forma efetiva da construção de tal sistema. Ele não realizou a tarefa de escrituração da formulação da ciência que se propunha a estabelecer e que representava o objetivo da nova sociedade tecnocrática organizada pelo conjunto de ideias que assegurassem a sua unidade.

O autoritarismo tecnocrático *saintsimoniano*<sup>5</sup> é complementado por seu

---

<sup>5</sup> Saint Simon não prima pela originalidade, mas pela coerência, pois não existe tema mais recorrente do que este em todas as manifestações do pensamento tecnocrático. É assim que se imagina a dominação tecnocrática: inquestionável e autoritária, por um lado; macia e imperceptível, pelo outro. Na visão tecnocrática, o mundo social não se acha estruturado em termos de forças sociais que têm objetivos conflitantes e que lutam concretamente entre si para manter ou transformar o quadro histórico que define as posições dos diversos atores e as regras do jogo político. Para o pensamento tecnocrático *saintsimoniano* a contradições entre classes, grupos e setores da sociedade existem antes, mas não depois de instaurada a ordem tecnocrática (MARTINS, 1975, p. 52).

universalismo político, visto que toda sociedade, que se pretende verdadeiramente tecnocrática, não pode restringir-se aos limites territoriais de um único país. O universalismo *saintsimoniano* resultaria do trabalho efetivo, da atividade profissional, da aproximação de grupos homólogos e de trabalhadores similares em países diferentes, reunidos em associações organizadas e duradouras, mesmo com a existência de possíveis hostilidades entre as diversas nações.

De acordo com Saint Simon, essas associações se constituiriam em sociedades internacionais de cientistas, industriais e trabalhadores que se especializariam na proporção de sua multiplicação, importância e substância à civilização mundial. A tecnocracia figuraria como um fenômeno internacional em que os interesses nacionais não significam nada mais do que pretensões particularistas, destituídas de razão de ser, diante da magnitude do saber científico e industrial, fundamentais para o planejamento e desenvolvimento das forças materiais e espirituais da sociedade mundial.

#### **4 A educação como fenômeno cultural e social**

Na obra *De la Reorganisation de la Société Européenne (A Reorganização da Sociedade Europeia – 1814)*, Saint Simon afirma que a prosperidade da humanidade não se encontra no passado remoto e, menos ainda, no passado recente; a prosperidade do homem está no futuro e repousa na perfeição da ordem que

será estabelecida pela competência e eficiência da sociedade tecnocrática. O autor lamenta a impossibilidade de sua existência não alcançar o preconizado paraíso social e ressalta que os homens de seu tempo têm a responsabilidade e o dever de preparar o caminho, para que seus filhos possam chegar até ele um dia.

As pretensões *saintsimonianas* encontram seu corolário na organização de um sistema de ensino público, ligado às transformações sócio-históricas que se processavam na sociedade francesa. A educação representava importante ferramenta para a definição da reorganização da sociedade tecnocrática, orientada pela promoção do bem-estar coletivo, tendo em vista a divisão, distribuição e redistribuição das riquezas, de acordo com a capacidade produtiva de cada sujeito/trabalhador. As discussões sobre o sistema de ensino público são expostas em *Opinions Littéraires, Philosophiques et Industrielles (Opiniões Literárias, Filosóficas e Industriais)* de 1825, obra em que encontramos também as definições de educação (*éducation*), instrução (*instruction*) e ensino (*enseignement*) e suas respectivas distinções.

O estabelecimento da sociedade tecnocrática deveria acontecer mediante a associação dos sistemas científico, religioso, legislativo, artístico e instrucional. O aperfeiçoamento da educação constituiria grande significado para a realização do bem-estar social e, vinculado ao ensino institucionalizado, poderia possibilitar a transmissão oral de hábitos e costumes para o desenvolvimento dos

sentimentos e das habilidades para ensinar o homem a fazer aplicação dos mais diversos princípios e a utilizá-los na vida cotidiana em seus aspectos individuais, familiares, profissionais e sociais.

A proposta de educação *saintsimoniana* deve ser apreendida como fenômeno cultural e social, historicamente caracterizada por seu aspecto teleológico, transmitida integralmente em sua estrutura assentada em princípios e meios disponibilizados pelo próprio contexto sociocultural. A educação defendida por Saint Simon (1825) é configurada pela ação societária sobre o sujeito, tendo em vista a sua adequação aos padrões sociais, econômicos, políticos, bem como aos demais interesses convencionados pela sociedade.

Como fato histórico, a educação em Saint Simon se realiza no tempo e deve ser apreendida como processo que se ocupa da formação da pessoa humana em sua plenitude, para integrá-la à sociedade e ao modelo social em vigência. Como fenômeno cultural, representa a busca pela transformação e superação da sociedade capitalista, imbuída do propósito de fomentar o bem-estar comum, vislumbrando a difusão e transmissão da cultura de um contexto sócio-histórico em sua concepção global.

A definição de instrução de Saint Simon deveria ser apreendida como expressão e assimilação de conhecimentos e habilidades caracterizados pelo grau do desenvolvimento intelectual e capacidades inventivas da pessoa humana, considerando sua participação

nos campos econômico, social, cultural e político visando sempre ao exercício de suas atividades laborais.

O ensino, por sua vez, deveria ser entendido como processo de transmissão e apropriação do sistema de conhecimentos e capacidades duradouras aplicáveis como meio de treinamento contínuo para desenvolver e apurar as habilidades individuais. O ensino deveria constituir uma atividade direcionada pelos professores à formação qualificada ou especializada dos homens (aprendizes/alunos), consubstanciado na educação, na instrução e no treinamento profissional como formas concretas de manifestação da realidade objetiva que conduzem à formação qualificada do sujeito (SAINT SIMON, 1825).

Para o intelectual francês, apenas a interação das relações sociais representava a educação em sua essência, fundamental à constituição do homem como ser, e da sociedade como espaço da ocorrência de experiências individuais e coletivas, vivenciadas no passado e no presente, resultando em conhecimentos construídos e transmitidos às novas gerações para a edificação da sociedade tecnocrática.

Para realizar uma organização e sistematização harmoniosa entre o sistema público de ensino e os sistemas científico, religioso, legislativo e social, um *troisième cahier* (terceiro caderno) deveria ser incorporado aos primeiros escritos da obra *Catéchisme des Industriels (Catecismo dos Industriais – 1823)*, concentrando as definições tanto do

sistema de ensino, quanto do sistema científico: “confiamos a execução deste importante trabalho que criamos as bases, ao nosso aluno Augusto Comte, que apresentará o sistema industrial a priori, à medida que continuamos a construir o catecismo para ser exposto futuramente” (SAINT SIMON, 1875, p. 56).

O discípulo Augusto Comte desconsiderou as orientações do mestre, transformando o *Troisième Cahier du Catéchisme des Industriels* em uma publicação individual, sob o título *Perspectives du Système de Politique Positive (Perspectivas do Sistema de Política Positiva)*, levando o próprio Saint Simon a elaborar as considerações sobre o sistema público de ensino, privilegiando inicialmente o proletariado com a educação, em detrimento da instrução:

[...] o desenvolvimento da educação propriamente dito é mais importante para o crescimento do bem-estar social do que o desenvolvimento da instrução. É a educação em si, que forma os hábitos, que desenvolve os sentimentos, que desperta a capacidade de previsão; ensina cada um a fazer aplicação dos princípios e a utilizá-los como guias corretos para dirigir a conduta de cada pessoa. A educação pode ser vista como conhecimento continuado, indispensavelmente necessário para a manutenção das relações entre os membros da sociedade. (SAINT SIMON, 1825, p. 102).

Saint Simon (1825) reitera que apenas a aplicação da instrução à pessoa

(criança, jovem ou adulto) de forma isolada não seria suficiente para prepará-la para enfrentar a realidade da vida, pois somente a educação reunia as condições para contemplar os princípios morais, os sentimentos individuais e coletivos do homem, a preparação profissional, bem como a inserção e o convívio em sociedade.

O autor nos convida a entrar num contexto hipotético e imaginar que crianças foram sistematicamente instruídas e completamente privadas de educação – da família, dos amigos, dos vizinhos, das relações sociais em si. Ele nos pede para reconhecer, por um breve momento, a existência de uma instituição de ensino em que as crianças frequentam os melhores cursos, têm os melhores professores em todas as disciplinas e gêneros. Durante as aulas, essas crianças não podem e nem devem comunicar-se umas com as outras ou com o próprio professor, sobre qualquer coisa além das questões pertinentes ao conteúdo estudado. Nos intervalos das aulas, ficam separadas e permanecem completamente isoladas, para preservar a concentração e evitar qualquer tipo de distração.

Em tal contexto, “essas crianças são completamente privadas de educação. O que lhes aconteceria ao término do período de instrução formal? O que se tornariam ao entrar no mundo?”. Provavelmente seriam incapazes de identificar ou reconhecer a existência e utilidade dos mais singelos princípios sociais para se viver bem. Elas não teriam qualquer conhecimento ou experiência sobre as

relações em sociedade e precisariam de muito auxílio para percorrer um longo caminho para aprender a sentir, para aprender a fazer, para estar em condições de ocupar uma função social determinada (SAINT SIMON, 1825, p. 102-103).

A essência da concepção de educação em Saint Simon é constituída pelas interações e relações sociais e são fundamentais para a própria constituição do sujeito como pessoa humana e da constituição da própria sociedade em si e para si, visto que configura o espaço de ocorrência das experiências, individuais e coletivas da humanidade, vivenciadas no presente, decorrentes do acúmulo de conhecimentos adquiridos no passado, transmitidos às novas gerações para a edificação da sociedade do futuro.

Na apreensão *saintsimoniana*, o papel desempenhado pelas instituições sociais como a família e a escola, no processo de formação em que a criança recebe informações triviais sobre os precedentes históricos da vida em sociedade, consubstanciam tanto os familiares (pais) como os supervisores de instrução em verdadeiros professores de toda pessoa humana. O ensino de hábitos e costumes, de princípios éticos e morais da vida cotidiana, promove o desenvolvimento da inteligência das crianças, aproximando-as da aprendizagem dos conhecimentos mais abstratos (SAINT SIMON, 1825).

Chamamos a atenção para a maneira com que Saint Simon expressa o antagonismo de classes existente na

sociedade francesa dos séculos XVIII e XIX ao demonstrar que o golpe de misericórdia lançado sobre o feudalismo não significou outra coisa senão a transferência de posse da exploração exercida sobre a massa trabalhadora, do senhor feudal para burguesia, construindo as condições econômicas, políticas e sociais objetivas, ordenadas por meio da racionalidade e eficiência da indústria, para o possível estabelecimento da sociedade tecnocrática. A recém-nascida sociedade capitalista ainda não havia alcançado:

[...] o elevado grau de civilização que a última classe da nação francesa atingiu, ainda não consegue apreciar o verdadeiro valor de uma evolução positiva em inteligência, sofrido pela classe proletária. Proletários que ganharam clarividência e tornaram-se mestres de suas paixões e de seus desejos mais naturais, capazes de suportar a fome ao lado da semente de trigo. Isso é especialmente superior em civilização; a classe mais numerosa das mais numerosas classes de outras classes, a classe pobre, tem precedência sobre a minoria dos demais conjuntos mais ricos, e essa superioridade é, sem dúvida, tudo o que há de mais positivo [...] esses sentimentos de animação motivam os proletários a desfrutar das primeiras circunstâncias que possam surgir para iniciar a guerra dos pobres contra os ricos, enquanto o proletariado francês tem apego e carinho para o rico industrial. (SAINT SIMON, 1825, p. 105-106).

Apesar das limitações especificadas pelo teórico francês acerca da instrução do proletariado, na medida em que enaltece a educação em prejuízo da instrução, ele reconhece a necessidade e a importância de promover e realizar o processo de instrução da classe trabalhadora, por meio da implementação do sistema público de ensino, tendo em vista acompanhar e, por sua vez, assegurar o desenvolvimento produtivo da indústria em prol do bem comum. Portanto a criação e manutenção de um sistema público de ensino conveniente para o proletariado eram imprescindíveis.

Segundo Saint Simon (1821a, p. 266-267), era preciso adequar a instrução, de modo a associá-la às atividades laborais cotidianas do proletariado, pois a “instrução que os pobres mais necessitavam era aquela que realmente os tornariam mais capazes e eficientes na realização de tarefas diárias que lhe eram cobradas”. As pessoas precisavam aprender também um pouco de geometria, física, química e higiene, que constituem conhecimentos fundamentais e significativamente úteis para a vida cotidiana.

No entendimento *saintsimoniano*, os únicos homens em condições de assumir, organizar e administrar um bom sistema de ensino seriam aqueles que professavam as ciências físicas e matemáticas, capazes de realizar a importante tarefa de aperfeiçoar a inteligência individual e coletiva dos membros da sociedade. O modelo de ensino a ser

adotado se pautaria na aprendizagem mútua das pessoas, visto que associaria educação à instrução e proporcionaria uma aprendizagem mais rápida a todos os envolvidos no processo, assegurando maior uniformidade da doutrina/ensinamento.

As propostas *do intelectual francês* para a instrução do proletariado francês partiam da possibilidade de criação e oferta de uma educação popular alinhada às transformações do sistema produtivo, com o propósito de desenvolver uma relativa consciência da classe trabalhadora sobre a importância de suas atividades como classe produtiva. Como peça fundamental para atingir a segunda fase de desenvolvimento do binômio educação-instrução, associada à evolução da indústria em sua fundamentação técnica e científica, era preciso conquistar habilidades e competências fundamentais para a assunção à administração das coisas, tendo em vista a geração de riquezas e a consequente promoção do bem-estar da coletividade.

Considerando as relações sociais como elementos de aproximação e união entre os membros da mesma sociedade que possuem anseios, desejos, princípios e conhecimentos em comum, é possível entender que tais similaridades existem em decorrência do ensino (educação-instrução) empregado à sociedade, de acordo com Saint Simon (1821b, p. 105). Para ele o ensino público constitui, antes de qualquer outra forma, a responsabilidade e o dever do Estado de garantir o acesso e a permanência do sujeito na

instituição de ensino, assegurando o seu desenvolvimento pleno e atendendo também às necessidades requeridas pelo próprio desenvolvimento econômico do sistema.

Saint Simon ressalta que o desenvolvimento da sociedade encontra-se imbricado ao desenvolvimento da ciência, apreendida em âmbito geral na sua fundamentação teórica, traduzida à luz do campo da educação como consequência do esforço coletivo da atividade humana imanente que o produz. A unidade da educação-instrução deve ser entendida tanto como atividade material quanto como atividade espiritual que se manifesta igualmente na produção econômica, na indústria, nas tensões, conflitos, lutas e organizações sociais.

Nesse sentido, para ele, não existe a possibilidade de admitir a unidade da educação (ciência geral ou filosofia), sem estabelecer um vínculo umbilical com a sociedade da qual emana, sem analisar seus processos ou determinar sua posição na atividade global dessa sociedade. Do mesmo modo, expressa a necessidade em definir e explicitar o papel a ser desempenhado por cada pessoa ou grupo de pessoas em seu interior.

Portanto a função social da educação localiza-se no nível de conhecimento acumulado e no grau de importância da função desempenhada por seus representantes. Por exemplo, os estudiosos são superiores aos demais homens, pura e simplesmente porque as suas capacidades intelectuais e racionais lhes



permitem realizar previsões, e somente o progresso da ciência configura o principal interesse comum da humanidade. Portanto somente a esse seletivo grupo deverá ser concedida a direção da sociedade tecnocrática, representada por meio dos Conselhos de Newton, mais especificamente, “o Conselho de Administração de Newton que coordenará todas as atividades da nova sociedade” (SAINT SIMON, 2004, p. 11-15).

Saint Simon (1825) argumenta que as atividades práticas deveriam ser precedidas de educação e instrução para a edificação da nova sociedade tecnocrática, visto que as atividades laborais do operário, do industrial, do fazendeiro e do comerciante são essenciais para transpor o sistema capitalista vigente em sua época, e em direção a uma distribuição de riquezas e de oportunidades mais justa e igualitária entre os indivíduos, tendo em vista assegurar o bem comum de toda a população, respeitando-se as posições previamente definidas no Conselho de Newton.

Parte da utopia das teses *saintsimonianas* pode ser encontrada nas argumentações de que os cientistas e intelectuais, naturais das classes abastadas, abdicariam – como o próprio Saint Simon abdicou – de suas posições socioeconômicas e políticas, de seus bens materiais e intelectuais e transfeririam para o povo tudo e todo o conhecimento que adquiriram e acumularam ao longo de anos, décadas, séculos, milênios. A desmedida crença *saintsimoniana* pressupunha uma ação filantrópica generalizada das elites

francesas para a partilha de todo o seu capital com a classe proletária, por sua finalidade e sua capacidade produtiva, orientada pela premissa cristã de que “*todo ser humano deve amar ao seu próximo como a si mesmo*”.

Entretanto a filosofia e a ciência em suas essências e significados não poderiam ou não deveriam ser ensinadas a obedecer aos mesmos princípios para burgueses e proletários, mesmo considerando que, na sociedade tecnocrática, existiria apenas uma classe social: a industrial. Saint Simon especifica e distingue claramente as categorias contidas no interior da classe industrial, aponta os seus valores na estrutura organizacional administrativa: os *savants* (cientistas e intelectuais) e os proprietários industriais ocupariam o topo da pirâmide, apesar do reiterado discurso do desprezo à origem, tanto em materialidade quanto em espiritualidade dos novos ricos, e da herança aristocrática dos reis e príncipes assentada no direito divino. A nova sociedade deveria estar baseada no princípio de igualdade e excluir todos os tipos de privilégios.

Dentre as atribuições dos Conselhos do Conselho de Newton encontrava-se a incumbência de avaliar a capacidade intelectual das pessoas. Aqueles sujeitos considerados menos capazes não teriam acesso direto ao aprendizado das verdades científicas, somente tomariam parte desse conhecimento nos cultos e rituais definidos pelo Novo Cristianismo<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Consultar Saint Simon (1949).

A Academia de Belas Artes, com base num código de sentimentos morais substituto dos preceitos e dogmas religiosos da Igreja Católica, se responsabilizaria pela difusão da nova religião. A elite seria educada e instruída na Academia de Ciências, orientada por um código de interesses sociais. A filosofia e a ciência seriam integralmente ensinadas, em virtude das posses e da pressuposta capacidade elevada em aprender da classe abastada.

De acordo com as especificações de Saint Simon, as duas Academias deveriam atuar conjuntamente, com o propósito de instituir o sistema público de ensino, tendo em vista a formação de uma coesa força orientadora para o estabelecimento e sucesso da sociedade tecnocrática, assentada na unidade social. Primeiramente, seria realizada a formação e, em seguida, o aperfeiçoamento da classe proletária, pois os códigos serviriam de base para a instrução da sociedade.

Saint Simon justificava a propozição da existência dos dois tipos de instrução em virtude das condições e circunstâncias. Alegava que era perfeitamente compreensível que “os ricos desfrutassem da vantagem de poder dedicar mais tempo e recursos à sua educação, na qual, o código geral de interesses que lhes é ensinado tem maior proveito do que aos pobres”, mas seria preciso concentrar as preocupações e esforços para “proporcionar à classe pobre uma educação que lhe permita mover-se para frente, de modo que os ricos não possam

abusar da sua posição de superioridade e conhecimento” (SAINT SIMON, 1875, p. 201).

A proposta política do intelectual francês para a materialização do sistema público de ensino contida no *Quarto Caderno do Catecismo dos Industriais (1823)* especificava a necessidade do Monarca Luís XVIII disponibilizar e:

[...] expor aos industriais os métodos que devem ser usados para que Sua Majestade queira confiar o mais importante deles o cuidado em realizar o projeto de orçamento público; indicar aos cientistas a maneira pela qual seriam escolhidos e encarregados entre os seus pares os mais capazes o cuidado de dirigir a educação pública e os demais interesses morais da sociedade. (SAINT SIMON, 1875, p. 197).

Essas especificações são evidenciadas na estrutura organizacional da administração para a nova sociedade, denominada por Saint Simon de *Parlamento Industrial*<sup>7</sup>, disposto na seguinte conformidade:

a) Câmara de Inversão: composta por 200 engenheiros, 50 poetas e literatos, 25 pintores, 15 escultores e 10 músicos. Essa Câmara seria responsável pela apresentação de projetos de obras públicas, pela organização de festas públicas da esperança e da lembrança e para melhorar o destino do povo;

b) Câmara de Exame: constituída por 100 físicos dos corpos brutos, 100

<sup>7</sup> Consultar Saint Simon (2004).

físicos dos corpos organizados e 100 matemáticos se encarregariam de examinar os projetos da Câmara de Inversão, elaborar o Projeto de Ensino Público e organizar as festas públicas em geral;

c) Câmara de Execução: representada pelos melhores proprietários industriais, sendo o número de membros proporcional à população do distrito. Essa Câmara Distrital seria responsável pela execução dos projetos elaborados pelas duas primeiras Câmaras.

Saint Simon (1875) exaltava o valor social das atividades econômicas patrocinadas pelo proprietário industrial (burguês), ao considerar a sua capacidade racional e sua racionalidade, a sua competência e eficiência na condução de seus negócios particulares (empresas) – razões que o qualificavam para assumir a administração da coisa pública. O autor também reconhecia a existência de tensões e conflitos entre os proprietários (burgueses) e os não proprietários (proletários) dos meios de produção. Entre os chefes dos trabalhos industriais e os executores dos trabalhos industriais e entre estes e os *savants*.

Na utópica e conflitante apreensão *saintsimoniana*, essas oposições e divergências de interesses se resolveriam de forma espontânea, por meio de ações conciliadoras e, ao mesmo tempo, acreditava-se que a existência do egoísmo e da ânsia pelo acúmulo de riquezas dos ricos poderia dificultar a organização da sociedade tecnocrática em sua unidade, a mesma que deveria primar por uma nova socialização do homem, funda-

mentada na solidariedade inovadora e nas relações produtivas.

O intelectual francês preocupou-se demais com a valorização das atividades práticas como instrumento imprescindível para a promoção da melhoria da qualidade de vida do proletariado. Parece não ter se ocupado da distinção entre as profissões que exigem uma concentração mais efetiva em atividades práticas, essencialmente manuais, daquelas outras, altamente especializadas e restritas à classe dominante. Parece ter reduzido as atividades naturais do espírito humano a atitudes puramente teóricas, em sua razão prática.

Saint Simon argumentava ainda, que era preciso fazer frente ao fundamento de atividade plena e total que abrangia a luta cotidiana do ser humano em materialidade e espírito, em sua produção material e afetiva que se manifesta por meio dos princípios morais. As grandes revoluções científicas resultam da genialidade e das formulações morais em que as lutas cotidianas se relacionam com a produção material da sociedade, sendo indissociável a equação intelectualidade e conhecimento. Saint Simon admitia que o ensino público inserido num contexto social determinado poderia remeter a sua essência à função política definida pela apropriação de um conjunto de métodos e conteúdos específicos, tendo em vista assegurar a difusão e legitimação ideológica das elites dominantes.

## 5 Conclusão

Entendemos que a sociedade tecnocrática proposta por Saint Simon deve ser apreendida pela primazia da eficiência técnica produtiva, pela utilização e aplicação racional dos recursos materiais e intelectuais, pela distribuição e redistribuição igualitária da riqueza produzida destinada ao consumo final. Pode ser apreendida ainda, pela valorização das atividades inerentes ao devido exercício da autoridade profissional e pelos aspectos humanos com vistas a garantir, em plenitude, o bem-estar individual e coletivo de toda a sociedade.

A fisiologia social *saintsimoniana* deveria tornar a política positiva e desvendar os aspectos fundamentais para a organização social, indicando os meios para a sua realização, isto é, a transposição dos problemas científicos e filosóficos para uma prática política, que garantiria a supressão do modelo vigente por meio de uma grande revolução, caracterizada pelo advento da sociedade industrial, entendida como a união dos homens consagrados a um esforço comum e considerados em suas relações sociais (SAINT SIMON, 1875, p. 36-39).

As proposições teóricas *saintsimonianas* para a organização de um sistema de ensino público associado às transformações sócio-históricas que se processavam na sociedade ocidental, se constituiriam em instrumento essencial para a definição da reorganização político-social tecnocrática, orientada para a promoção do bem-estar coletivo, mediante a

divisão, distribuição e redistribuição das riquezas, de acordo com a capacidade produtiva de cada pessoa/trabalhador.

A não materialização das teses de Saint Simon nos contextos históricos a qual o envolveu não diminui a sua importância, uma vez que é possível assimilar e apreender os seus fundamentos como instrumentos para o exercício intelectual e como obra política, dedicada e comprometida com as questões de ordem social, e como proposição de edificação e estabelecimento de uma nova sociedade liderada e dirigida sob as racionalidades técnicas e produtivas de cientistas e industriais.

O conjunto das obras desse intelectual estabeleceu os parâmetros e nos forneceu as bases teóricas para que pudéssemos realizar o estudo de seus fundamentos e de sua variação, bem como de sua apropriação, adaptação e utilização pela perspicácia capitalista na medida em que (re)orienta os caminhos e (re)estrutura o sistema econômico, especialmente em situação de crise, assegurando a sua existência e manutenção.

Podemos sintetizar os fundamentos orientadores das propostas teóricas *saintsimonianas* para a instituição de uma sociedade administrada pela ação racional da tecnocracia, considerada como uma alternativa política ao capitalismo, sob a perspectiva de uma organização científica do Estado, na qual e pela qual os interesses privados e as ideologias da classe dominante devem ser desprezados, em prol do bem-estar comum da população mundial, a saber:

1) Os cientistas, engenheiros, especialistas e técnicos, tanto por formação, atividade e experiência, quanto por competência e eficiência técnica, compõem o *staff* geral da indústria. Portanto é o único estrato de classe capaz de produzir as transformações necessárias à boa saúde da indústria e conduzir a sociedade em direção a uma vida mais digna e confortável.

2) A técnica deve substituir gradativamente a ineficiência da ação política dos legistas e metafísicos com vistas a evitar desperdício de recursos de qualquer ordem e, sobretudo, evitar a existência da corrupção.

3) O caminho a ser trilhado para formar e adequar a humanidade aos novos padrões morais e sociais é, sem dúvida, o da educação. Único campo capaz de garantir a formação e implementação de políticas públicas que atendam os interesses reais de toda a sociedade, em especial, da classe proletária, visando à promoção e garantia do bem-estar comum.

4) A tecnocracia deve zelar para que a pessoa humana tenha assegurada a oportunidade de acessar e completar a sua formação instrucional em uma instituição pública de ensino, sob a responsabilidade do Estado.

5) Os tecnocratas precisam atuar de forma hostil em relação aos políticos, às suas práticas e instituições, que, por sua vez, devem ser reduzidos a um simples problema técnico.

6) A tecnocracia deve desconfiar sempre da abertura e liberdade políticas

preconizadas pela democracia, pois, no atual sistema capitalista, nem todos os sujeitos têm oportunidades iguais, que lhes assegurem ascensão social e nem tampouco são considerados igualmente capazes de tomar decisões racionais e científicas, dada a sua própria origem social.

7) A tecnocracia deve ser contrária a determinados critérios morais ou políticos instituídos pela religião e pela classe dominante, levando sempre em consideração que todo problema deve ser tratado de forma científica, racional e objetiva, pois, para qualquer problema social deve existir uma solução técnica e objetiva.

8) Somente o tecnocrata é capaz de enxergar, de forma ampla e objetiva, os problemas e os males da sociedade, visto que uma de suas responsabilidades está vinculada à racionalidade técnica, dada a probabilidade de resolução dos problemas em função de sua ampla e irrestrita utilização, sempre visando ao bem comum.

9) O comprometimento do tecnocrata com a produtividade material e com o desenvolvimento científico e tecnológico não pode estar desvinculado dos princípios de distribuição das riquezas produzidas e de justiça social.

10) A instrução deve ser aplicada como mecanismo de ensinamento permanente dos conhecimentos essenciais para a existência e manutenção das ações e relações entre os sujeitos que integram a sociedade tecnocrática e o sistema produtivo.

Finalizamos as nossas constatações inferindo que a importância histórica dos escritos de Saint Simon está em sua apreensão como obra política e instrumento intelectual, dedicada ao estudo dos problemas e conflitos so-

ciais, e à tentativa de construção de uma sociedade liderada e dirigida sob as racionalidades técnicas e produtivas dos cientistas e industriais em substituição aos políticos, tendo em vista promover e assegurar o bem-estar da coletividade.

## Referências

- ANSART, Pierre. *Saint Simon*. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.
- GURVITCH, Georges. *Los fundadores franceses de la sociología contemporánea: Saint Simon y Proudhon*. Buenos Aires: Ediciones Galatea, 1958.
- HOBSBAWM, Eric John. *A era das revoluções (1789-1848)*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MARTINS, Carlos Estevam. *A tecnocracia na história*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1975.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: DIFEL, 1982. (livro 1, v. 2).
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Polar, 1961. v. 2.
- SAINT SIMON, Henri Comte de. *Cartas de un habitante de Ginebra a sus contemporáneos (1802)*. Primeira Edição Cibernética, maio de 2004. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/filosofia/saint\\_simon/saint\\_simon.html](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/saint_simon/saint_simon.html)>. Acesso em: 1 fev. 2011.
- SAINT SIMON, Henri Comte de. *Catéchisme des industriels (1823)*. Paris: Libraire de la Société des Gens de Lettre, 1875.
- SAINT SIMON, Henri Comte de. *De la réorganisation de la société européenne*. Paris: De-launayLibraire, 1814.
- SAINT SIMON, Henri Comte de. *Du système industriel*. Paris: Antoine-Augustin Renouard, 1821a.
- SAINT SIMON, Henri Comte de. *Du système industriel: au roi, première adresse. Deuxième Partie*. Paris: Marchands de Nouveautés, 1821b.
- SAINT SIMON, Henri Comte de. *L'industrie: discussions politiques, morales et philosophiques. Tome Premier*. Paris: Bibliothèque Nationale de France/Salle de Lecture des Imprimés, 1817.
- SAINT SIMON, Henri Comte de. La disputa entre las abejas y las avispa de la situación respectiva de los productores, de los consumidores y no productores (1819). In: IONESCU, Ghita. *El pensamiento político de Saint Simon*. 2. ed. México: FCE, 2005.
- SAINT SIMON, Henri Comte de. *Nuovo cristianesimo*. Milano: Universale Economica, 1949.
- SAINT SIMON, Henri Comte de. *Opinions littéraires, philosophiques et industrielles*. Paris: Galerie de Bossange Père Libraire, 1825.

**Recebido em outubro de 2014.**

**Aprovado em abril de 2015**

# **Resenha**

---





# Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo

## *On education: conversations with Riccardo Mazzeo\**

Joaquim Sérgio Borgato\*\*

\* Título original do livro publicado em Cambridge, Inglaterra em 2012.

\*\* Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos em Tecnologia em Educação (Geted). E-mail: jsborgato@gmail.com

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

No livro, “Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo”, Zygmunt Bauman, pensador/sociólogo polonês radicado na Inglaterra desde 1971, autor dentre outras obras importantes; Amor líquido, Modernidade Líquida, O mal-estar da pós-modernidade, cunhou o conceito de “liquidez” para explicar o mundo contemporâneo. “Sobre educação e juventude”, realizado através de uma entrevista com Riccardo Mazzeo, editor do Centro Studi Erickson, em Trento, na Itália, e tradutor para o italiano das obras de Bauman, traz à tona reflexões sobre o papel da educação.

O livro é dividido em 20 capítulos, cada capítulo corresponde a uma pergunta e resposta entre Riccardo Mazzeo

e Zygmunt Bauman. A resenha seguirá a lógica do livro dividida em capítulos.

### **Capítulo 1 – Entre mixofilia e mixofobia**

Riccardo Mazzeo inicia a entrevista agradecendo a Bauman por ter aceitado conversar com ele sobre educação com o tema, “A qualidade da inclusão escolar”. Bauman expõe seu pensamento sobre a crise da educação contemporânea, uma crise muito peculiar, com a falta de um modelo universal que tudo indica veio para ficar. Logo após, toca no assunto da migração, muito forte nos dias atuais, principalmente na Europa, e utiliza dos termos, mixofobia, medo de se envolver com estrangeiros e mixofilia, o prazer de estar num ambiente diferente e estimulante.

## **Capítulo 2 – José Saramago: formas de ser feliz**

Riccardo Mazzeo recorre a José Saramago, escritor português, para expor a necessidade de um “contrato social” europeu que seja eficaz para os autóctones (nativos) e alóctones (estrangeiros), em que políticos praticam manobras que impossibilitem de os imigrantes atingirem os padrões necessários para se “integrar”, e cita José Saramago, quando disse que governos e cidadãos sabem o que é necessário para sair da crise, mas dispor a fazê-lo não é nada fácil. Isso é coisa que pedimos que os outros façam. Bauman concorda com Mazzeo e amplia essa discussão.

## **Capítulo 3 – Gregory Bateson e seu terceiro nível de educação**

Neste capítulo, Mazzeo e Bauman, comentam a importância de Gregory Bateson para o tema educação, sua tese da distinção em três níveis: o nível mais baixo é a transferência de informação a ser memorizada; segunda, a “deuteroaprendizagem”, visa o domínio de uma estrutura cognitiva; e, por fim, a terceira, que expressa a capacidade de desmontar e reorganizar a estrutura cognitiva anterior ou desembaraçar-se totalmente dela, sem um elemento substituto. Bateson via, na terceira estrutura, um fenômeno patológico e antieducativo, a qual veio a transformar-se em norma do processo ensino/aprendizagem contemporâneo.

## **Capítulo 4 – Da oclusão mental à “revolução permanente”**

A conversa agora é sobre a educação na Itália, e Mazzeo cita vários educadores, mas fixa-se principalmente na figura de Paola Mastrocola, que defende uma educação na qual os alunos devem simplesmente ter um conjunto de noções e depois cuspi-las.

## **Capítulo 5 – Carvalhos e bolotas ridiculamente minúsculas**

Bauman, ao ser questionado sobre as possibilidades de os jovens encontrarem no futuro um novo comportamento, longe dos modismos atuais, é enfático e responde que “sim”. E então, acrescenta “Não nos esqueçamos de que toda maioria começou como uma pequenina, invisível e imperceptível minoria. E que mesmo os carvalhos centenários desenvolveram-se a partir de bolotas ridiculamente minúsculas”.

## **Capítulo 6 – Em busca de uma genuína “revolução cultural”**

O diálogo neste capítulo é sobre a sociedade de consumidores orientada pelo mercado capaz de devorar tudo e a todos em proveito do lucro. As possibilidades de mudança radical na sociedade têm mínimas chances de dissidência efetiva e de libertação dos ditames do mercado. E afirma que nada menos que uma “revolução cultural” pode funcionar.

## **Capítulo 7 – A depravação é a estratégia mais inteligente para a privação**

A discussão passa pelos meios de comunicação de massa que oferecem um cardápio de atrações com muita sensualidade e erotização. E Bauman vai adiante ao dizer que “A depravação é a estratégia mais inteligente para a privação. [...] É uma técnica insidiosa que torna agradável a privação contínua e faz da servidão algo percebido e sentido como liberdade de escolha”.

## **Capítulo 8 – Minutos para destruir, anos para construir**

Este capítulo chacoalha a consciência do leitor com muito mais força do que vimos até o momento. Bauman, com sua capacidade e lucidez, traça um panorama dos acontecimentos do século XXI, a começar pelo estouro da bolha econômica ocorrida em 2008, nos Estados Unidos, e atingindo todo o mundo, com forte impacto na Europa. Questiona e critica o sistema baseado no consumo exagerado, na publicidade e marketing, no sistema bancário, que, ao prometer um mundo de felicidades, levou milhões de cidadãos ao alto endividamento e a consequente quebra e perda de seus bens. E o estado, salvando o sistema bancário com o dinheiro público, cortando verbas de todas as ordens. Ter um diploma agora não é mais a certeza de que terá um bom emprego, se tiver sorte, conseguirá um emprego temporário, flexível, sem um projeto de futuro.

## **Capítulo 9 – O jovem como lata de lixo da indústria de consumo**

Aqui, Bauman chama a atenção para um ensaio de Henry Giroux de 3 de fevereiro de 2011, com o título “A juventude na era da dispensabilidade”. E Bauman então vai dizer que o que salva o jovem da total dispensabilidade é a sua potencial contribuição à demanda de consumo. Uma estratégia de marketing muito utilizada para capturar os jovens encontra-se na internet, onde, como que por mágica, as pessoas recebem mensagens publicitárias direcionadas aos seus desejos pessoais.

## **Capítulo 10 – O esforço para melhorar a compreensão mútua é uma fonte prolífica de criatividade humana**

Bauman trata da dificuldade que há no contato com culturas diferentes e discorre sobre o papel do antropólogo que entra em contato com uma cultura diferente e tenta uma “fusão de horizontes”, que, na visão de Gadamer, é uma possibilidade distante, talvez inalcançável. A prática da comunicação intercultural para Bauman é cheia de armadilhas, e as incompreensões são a regra.

## **Capítulo 11 – Os desempregados sempre podem jogar na loteria, não podem?**

Neste diálogo de Mazzeo e Bauman, o foco está na falta de oportunidades de trabalho até mesmo para aqueles que detêm diplomas de renomadas

universidades, e isto, em várias partes do mundo. Os pais que se sacrificam para que seus filhos tenham o melhor estudo e conseqüentemente uma vida de conforto, se veem frustrados. Se antes, só os que nunca tinham condições de frequentar uma boa universidade ficavam de fora das melhores oportunidades, hoje, estes jovens com pouca qualificação têm mais espaço para encontrar uma colocação no mercado de trabalho.

### **Capítulo 12 – Incapacidade, anormalidade e minoria como problema político**

A discussão passa pela inclusão escolar de crianças com deficiência. E primeiramente, Bauman, vai dizer o que é “normalidade” e “anormalidade”, a partir da estatística. Onde há maior número de iguais, aí está a normalidade. Bauman encerra essa discussão dizendo, “A desigualdade de oportunidades educacionais é uma questão que só pode ser confrontada em ampla escala por políticas de Estado”.

### **Capítulo 13 – A indignação e os grupamentos políticos ao estilo enxame**

Aqui, a reflexão recai sobre o fenômeno das grandes manifestações que têm ocorrido pelo mundo, organizadas pelas redes sociais, como um grito de liberdade e revisão dos direitos à cidadania. Com a relação à educação, Bauman cita o exemplo das manifestações ocor-

ridas no Chile por estudantes, cansados de escolas e universidades caras e de qualidade para poucos, e escolas e universidades também caras para muitos, porém, sem qualidade. O que Bauman questiona e chama de movimentos enxames, prolifera-se rapidamente, mas não se sustenta por muito tempo.

### **Capítulo 14 – Consumidores excluídos e intermináveis campos minados**

Refletindo sobre acontecimentos da revolta de jovens na Inglaterra em 2011, Bauman aponta que tal fato ocorreu não porque as pessoas estavam com fome, mas sim, porque são consumidores excluídos e desqualificados.

### **Capítulo 15 – Richard Sennet sobre diferença**

O diálogo de Mazzeo e Bauman neste capítulo concentra-se num fenômeno que vem ocorrendo já algum tempo. Uma classe social mais privilegiada está cada vez mais vivendo entre muros de seus belos condomínios, com medo das ameaças do mundo real e compara com o período da idade média quando a burguesia vivia protegida entre os muros do castelo. E cita, Sennet, “Ruas e escritórios tornam-se desumanos quando o que governa é a rigidez, a instrumentalidade e a competição; tornam-se humanos quando promovem interações informais, espontâneas e cooperativas”.

## **Capítulo 16 – Do “capitalista” de Lacan ao “consumista” de Bauman**

A discussão passa por uma questão muito cara nos dias de hoje, como, bulimia, anorexia, depressão, ataques de pânico, uso de drogas e álcool. E, no foco da discussão, coloca que o que está detrás disso é a fuga de um relacionamento com um sujeito humano. Os relacionamentos com seres humanos são difíceis e arriscados.

## **Capítulo 17 – Zizek e Morin sobre o monoteísmo**

Os pensamentos de Zizek e Morin são alvos para análise de Mazzeo e Bauman sobre os acontecimentos da revolta dos jovens em Londres. E a discussão fica centrada na questão da religião, principalmente nas três principais religiões monoteístas, cristianismo, judaísmo e islamismo. Para Zizek, a medida que a religião fornece “o significado absoluto” engendra o terrorismo. E Morin defende sua ideia de que a questão é criar diálogo entre fé e incerteza.

## **Capítulo 18 – A petite Madeleine de Proust e o consumismo**

A partir da obra de Proust e sua “busca pelo tempo perdido”, Bauman e

Mazzeo analisam as estratégias de marketing que estimulam o consumo. Em seus livros, Proust descreve detalhadamente o ambiente em que ocorre a ação, de tal modo que, ao ler, o leitor pode ver e sentir o que está sendo descrito. Hoje, uma das recentes táticas de marketing é a utilização de aromas em ambientes comerciais capazes de nos envolverem e tomar a decisão de consumir o que está sendo oferecido.

## **Capítulo 19 – Sobre combustíveis, faíscas e fogueiras**

A reflexão recai sobre os protestos nas praças pelo mundo e sua efetividade ou não. O que Bauman aponta claramente é que o mundo tal como o conhecíamos está saindo dos eixos. Os velhos remédios não funcionam mais.

## **Capítulo 20 – Sobre a maturidade da glocalização**

Bauman apresenta o seu ponto de vista do que seja glocalização: “[...] é uma relação de amor e ódio, misturando atração e repulsa: o amor que anseia por proximidade misturado ao ódio que aspira a distância. [...] Trata-se de inevitabilidade destinadas a conviver. Para o bem ou para o mal. Até que a morte as separe”.

**Recebido em abril de 2015**

**Aprovado para publicação em maio de 2015**



# Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB

1. A Revista Série-Estudos aceita para publicação artigos inéditos de autores que tratem de educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas e discussões polêmicas.
2. Os trabalhos podem ser encaminhados em português ou em espanhol.
3. A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial, ou de colaboradores *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à educação e à linha editorial da Revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado a ele, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico metodológica.
4. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
5. Os artigos devem ter, no mínimo, 40 mil e, no máximo, 70 mil caracteres com espaços, incluindo as referências bibliográficas e as notas (contar com Ferramentas do processador de textos Word).
6. A Revista Série-Estudos também publica documentos, resenhas, entrevistas e notas de leitura.
  - Na seção *Documentos*, serão divulgados leis, pareceres, normas, emanados de órgãos governamentais e que abordem questões de interesse para a área educacional.
  - As *Resenhas* não devem ultrapassar a 10 mil caracteres com espaços, e as *Notas de leitura*, 5 mil caracteres. É indispensável a indicação da referência bibliográfica completa da obra resenhada ou comentada. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos.
  - Textos que tratem de temas polêmicos ou que debatam algum assunto, com defesa de posicionamentos, poderão ser publicados na seção *Ponto de Vista*. Neste caso, os textos devem obedecer ao limite de 50 mil caracteres e atender aos demais requisitos dos artigos. Os artigos representam o ponto de vista de seus autores, e não a posição oficial da Série-Estudos ou da Universidade Católica Dom Bosco.

- Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa que constituam fundamentos da área específica da Série-Estudos e que, por essa razão, contribuam para oferecer sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
  - *Entrevistas* com autoridades que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, na área específica da Educação, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
7. Os originais, para serem submetidos à aprovação, devem ser enviados para o editor da revista, através do sistema de submissão online: [www.serie-estudos.ucdb.br](http://www.serie-estudos.ucdb.br)
  8. Os artigos e outros textos para publicação devem ser digitados em Word for Windows. As orientações para formatação estão especificadas ao final destas Normas.
  9. As menções a autores, no correr do texto, devem subordinar-se à forma (Autor, data) ou (Autor, data, p.), como nos exemplos: (BITTAR, 1989) ou (SILVA, 1989, p. 95). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data, por exemplo: (GARCIA, 1995a), (GARCIA, 1995b) etc.
  10. As Referências devem conter, exclusivamente, os autores e textos citados no trabalho e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT, NBR 6023. Matérias que não contenham as referências, ou que as apresentem de forma incorreta, não serão consideradas para exame e publicação. Exemplos da aplicação das normas da ABNT encontram-se ao final destas Normas.
  11. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer no pé de página (usar comando automático do processador de textos: Referências/Inserir notas de rodapé).
  12. Todos os artigos devem conter título, indicação de três palavras-chave e resumo (em português e inglês), que não ultrapassem 1.000 caracteres cada um.
  13. Ao final do texto, o autor deve também registrar dados relativos à sua maior titulação, instituição, bem como indicar o endereço eletrônico e o endereço completo para correspondência.
  14. Eventuais ilustrações, com respectivas legendas, devem ser apresentadas separadamente, em formato JPG, TIF, WMF ou EPS, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico e ilustrações deverão ser em preto e branco.
  15. Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.

### **Orientação para a formatação dos textos**

1. Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, entrelinha simples, sem fontes ou atributos diferentes para títulos e seções.
2. Utilizar em negrito e primeira letra maiúscula, seguida de minúsculas para o título principal e os subtítulos das seções.



3. Para ênfase ou destaque, no interior do texto, utilizar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação e dar Enter apenas no final do parágrafo.
4. Separar títulos de seções do texto com um duplo Enter.
5. Para as citações longas, usar a fonte Times New Roman, tamanho 11, separadas do texto principal com duplo Enter e recuo de 4 cm da margem esquerda.
6. Os artigos que não obedecerem rigorosamente às normas de publicação serão recusados pela forma e devolvidos com justificativa.

### **Orientações para a aplicação das Normas da ABNT nas referências**

Exemplos:

#### ***Livros com um autor***

BONETI, L. W. *Políticas públicas por dentro*. 3. ed. Rev. Ijuí: Inijuí, 2011.

#### ***Livros com dois autores***

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

#### ***Livros com mais de três autores***

VIGOTSKY, L. S. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

#### ***Artigos***

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

#### ***Coletâneas***

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

#### ***Teses***

BARREIRA, L. *História e historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988)*. 1995. 220f. Tese (Doutorado em História da Educação) - UNICAMP, Campinas, 1995.

#### ***Trabalhos apresentados em congressos***

MALDONADO FILHO, E. A transformação de valores em preço de produção e o fenômeno da absorção e liberação de capital produtivo. In: ENCONTRO

NACIONAL DE ECONOMIA, 15., 1975, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPEC, dez. 1975. p. 157-75.

***Trabalhos em meio eletrônico***

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413--24782009000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413--24782009000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 mar. 2011.