

Revista
Educação em Questão

v. 52, n. 38, maio/ago. 2015

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

Revista Educação em Questão

Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ISSN | 0102-7735 | Revista Impressa
ISSN | 1981-1802 | Revista On-line



Natal | RN, v. 52, n. 38, maio/ago. 2015

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Alessandra Cardozo de Freitas | Editora Adjunto
Antônio Cabral Neto
Débora Regina de Paula Nunes
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Maria da Conceição Passeggi

Comitê Científico

Ana Chrystina Venâncio Mignot | UERJ
Ana Maria Iorio Dias | UFC
Adair Mendes Nacarato | USF
Antônio Gomes Ferreira | Universidade de Coimbra
Carlos Henrique Carvalho | UFU
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Daniel Hugo Suárez | Facultad de Filosofía y Letras |
Universidad de Buenos Aires
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
João Ferreira de Oliveira | UFG
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Lucídio Bianchetti | UFSC
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | U.S.A
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | PUCRS
Marly Amarilha | UFRN
Nicholas Davies | UFF
Telma Ferraz Leal | UFPE
Valentín Martínez-Otero Pérez | Univ. Complutense de Madrid
Wagner Rodrigues Valente | UNIFESP/II

Base de Dados

Eubase | Universidade Estadual de Campinas
Diadorim | Diretório de Informações da Política Editorial
das Revistas Científicas Brasileiras
GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do
Paraná
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación
Educativa | IRESIE | México | D.F.
Google Acadêmico
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas
Científicas da América Latina, el Caribe, España y
Portugal | LATINDEX
Sumários.org | Sumários de Revistas Brasileiras

Portais Especializados

Clase | Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y
Humanidades (México)
Portal de Periódicos | Capes
Portal de Periódicos | SEER-IBICT
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico de acesso aberto, publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação

Reitora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ângela Maria Paiva Cruz

Diretora do Centro de Educação

Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Alda Maria Duarte Araújo Castro

Bolsistas

Raíra Mércia da Cunha

Paulo Basílio de Alcântara

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Revisão de Linguagem

Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Magda Silva Neri

Revisão de Normalização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

Nilzete Moura Santos

Raíra Mércia da Cunha

Revista Educação em Questão

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN

CEP | 59072-970

Fone | 084 | 3342-2270 | Ramal | 242

E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br

Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

Portal | <http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN
Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal,
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 52, n. 38 (maio/ago. 2015).

Periodicidade quadrimestral

ISSN | 0102-7735 | Revista Impressa

ISSN | 1981-1802 | Revista On-line

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. IV. Título.

RN|BS|CE

CDD 370
CDU 37 (05)



Sumário

Editorial	10
Artigos	
Formação do papel mediador da linguagem através da análise de histórias na pré-escola <i>Yulia Solovieva</i> <i>Arturo López</i> <i>Luis Quintanar</i>	11
Inserção de professoras iniciantes em escolas públicas: um olhar sobre as práticas na Espanha <i>Marisa Narcizo Sampaio</i>	36
Práticas pedagógicas e ensino integrado <i>Ronaldo Marcos de Lima Araujo</i> <i>Gaudêncio Frigotto</i>	61
A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada <i>Rosangela Fritsch</i> <i>Cleonice Silveira da Rocha</i> <i>Ricardo Ferreira Vitelli</i>	81
A formação universitária como bem público <i>Maria Luísa Bissoto</i> <i>Maria Luiza Vechetin Begnami</i>	109
A comunicação no ambiente virtual de aprendizagem de um curso a distância para formação de professores <i>Luciane de Fatima Bertini</i> <i>Reginaldo Fernando Carneiro</i>	137
Gestão educacional e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da rede municipal de ensino de Santa Maria-Rio Grande do Sul <i>Andressa Aita Ivo</i> <i>Álvaro Moreira Hypolito</i>	163

Plano de Ações Articuladas (2007-2011): gestão educacional e regime de colaboração <i>Magna França</i>	193
Livros didáticos brasileiros e as ideias sobre direitos humanos, paz e pacifismo (1940-2000) <i>Décio Gatti Júnior</i> <i>Giseli Cristina do Vale Gatti</i>	218
Conhecimento profissional para ensinar a explicar processos e fenômenos nas aulas de Química <i>Isauro Beltrán Núñez</i> <i>Betania Leite Ramalho</i>	243
Documento	
Regulamento do Ensino Primário e Normal do Estado do Rio Grande do Norte (Aprovado pelo Decreto nº 3.590, de 1º de fevereiro de 1960)	269
Resenha	
Memórias da escola e escolarização <i>Francisco das Chagas Silva Souza</i>	284
Normas gerais de publicação na Revista Educação em Questão	288



Summary

Editorial	10
Articles	
Formation of mediatization function of language during analysis and interpretation of tales in pre-scholars <i>Yulia Solovieva</i> <i>Arturo López</i> <i>Luis Quintanar</i>	11
Insertion of novice teachers in public schools: a look at the practices in Spain <i>Marisa Narcizo Sampaio</i>	36
Pedagogical practices as a challenge for integrated education <i>Ronaldo Marcos de Lima Araujo</i> <i>Gaudêncio Frigotto</i>	61
The evasion in undergraduate courses in a private institution of higher education <i>Rosangela Fritsch</i> <i>Cleonice Silveira da Rocha</i> <i>Ricardo Ferreira Vitelli</i>	81
The University education as a public good <i>Maria Luísa Bissoto</i> <i>Maria Luiza Vechetin Begnami</i>	109
Communication in virtual environment of learning of the online course of teacher education <i>Luciane de Fatima Bertini</i> <i>Reginaldo Fernando Carneiro</i>	137
Educational management and the Basic Education Development Index of municipal public schools in Santa Maria-Rio Grande do Sul <i>Andressa Aita Ivo</i> <i>Álvaro Moreira Hypolito</i>	163



<i>Articulated Action Plan (2007-2011): educational manager and colaboration regime</i> <i>Magna França</i>	193
Brazilian textbooks and ideas on human rights, peace and pacifism (1940-2000) <i>Décio Gatti Júnior</i> <i>Giseli Cristina do Vale Gatti</i>	218
Professional knowledge to teach to explain processes and phenomena in classes of Chemistry <i>Isauro Beltrán Núñez</i> <i>Betania Leite Ramalho</i>	243
Document	
Regulation of Elementary Education and Teacher Training of Rio Grande do Norte State (Approved by Decree nº. 3,590, of February 1º of 1960)	269
Essay	
School memories and schooling <i>Francisco das Chagas Silva Souza</i>	284
General rules for publications in the Revista Educação em Questão normas	288



Sumario

Editorial	10
Artículos	
Formación de la función mediatizadora del lenguaje a través del análisis de cuentos en preescolares <i>Yulia Solovieva</i> <i>Arturo López</i> <i>Luis Quintanar</i>	11
Inserción de maestras noveles en centros educativos públicos: una mirada a las prácticas en España <i>Marisa Narcizo Sampaio</i>	43
La práctica educativa como un reto para la educación integral <i>Ronaldo Marcos de Lima Araujo</i> <i>Gaudêncio Frigotto</i>	61
Elección en cursos universitarios en una institución privada de educación superior <i>Rosângela Fritsch</i> <i>Cleonice Silveira da Rocha</i> <i>Ricardo Ferreira Vitelli</i>	81
La educación universitaria como un bien público <i>Maria Luísa Bissoto</i> <i>Maria Luiza Veçetin Begnami</i>	109
La comunicación en el ambiente virtual de aprendizaje de un curso a distancia de formación de profesores <i>Luciane de Fatima Bertini</i> <i>Reginaldo Fernando Carneiro</i>	137
Gestión educacional y el Índice de Desarrollo de la Educación Básica de la red municipal de enseñanza de Santa Maria-Rio Grande do Sul <i>Andressa Aita Ivo</i> <i>Álvaro Moreira Hypolito</i>	163

Plano de Acciones Articuladas (2007-2011): gestión educacional y régimen de colaboración <i>Magna França</i>	193
Libros de texto brasileños y las ideas sobre derechos humanos, paz y pacifismo (1940-2000) <i>Décio Gatti Júnior</i> <i>Giseli Cristina do Vale Gatti</i>	218
Conocimiento profesional para enseñar a explicar procesos y fenómenos en las clases de química <i>Isauro Beltrán Núñez</i> <i>Betania Leite Ramalho</i>	243
Documento	
Reglamento de Educación Primaria y Normal del Estado de Río Grande del Norte (Aprobado por el Decreto nº 3.590, de 1º de febrero de 1960)	269
Reseña	
Recuerdos de la escuela y escolarización <i>Francisco das Chagas Silva Souza</i>	284
Normas generales para la publicación en los números de la Revista Educação em Questão	288



Editorial

Editorial

No período da Missão de Cooperação Internacional – 23 e 27 abril de 2015 e 16 a 19 de junho de 2015 – envolvendo o Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil), a Faculdade de Ciências da Educación (Universidade da Coruña da Espanha), a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal), o Instituto de Educação (Universidade de Lisboa) o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal), a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Portugal) e o Instituto de Estudos de Literatura e Tradição da Universidade Nova Lisboa (Portugal) visando ao desenvolvimento de pesquisas e publicações comuns, estudos de atividades formativas e estágios supervisionados – os professores Dr.^o Marisa Narciso Sampaio, Dr. Lucrécio Araújo de Sá Júnior e Dr.^o Marta Maria Araújo cumpriram as atividades previstas no Projeto de Cooperação Acadêmica, Científica e interinstitucional de título “Educação, formação inicial e continuada no Brasil, Portugal e Espanha”. Por conseguinte, cinco Termos de Acordos do Plano de Cooperação Acadêmica, Científica e interinstitucional foram celebrados entre essas Instituições Universitárias da Espanha e de Portugal visando àquele objetivo do desenvolvimento dos projetos propostos e publicações comuns, estudos de atividades formativas e estágios supervisionados com docentes e discentes do Centro de Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Práticas Educacionais e Currículo, Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Curso de Pedagogia e Licenciaturas) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Marta Maria de Araújo

Editora Responsável pela Revista Educação em Questão

Formación de la función mediatizadora del lenguaje a través del análisis de cuentos en preescolares

Yulia Solovieva

Arturo López

Luis Quintanar

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

El presente trabajo aborda la formación de la función mediatizadora del lenguaje en un grupo de niños preescolares y su comparación con un grupo control. En el grupo experimental se implementaron actividades formativas a partir de la metodología de análisis e interpretación de cuento. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los grupos a favor del grupo experimental. En el grupo experimental se observó una mejor coherencia gramatical, intención comunicativa y aparición de diálogos desplegados. Se concluye que el método puede ser útil para su implementación amplia en grupos de niños de la edad preescolar, en casos cuando es necesario mejorar el nivel de preparación para la escuela y la función reguladora y mediatizadora del lenguaje.

Palabras clave: Enfoque histórico-cultural. Función reguladora. Análisis de cuentos.

Formação do papel mediador da linguagem através da análise de histórias na pré-escola

Resumo

O trabalho aborda a formação do papel mediador da linguagem em um grupo de crianças pré-escolares (GP1) e comparados com um grupo controle (GP2). No treinamento GP1 da metodologia de análise e interpretação atividades que foram implementadas conto. Os resultados mostraram diferenças significativas entre os grupos. Em GP1 maior coerência gramatical, intenção comunicativa foi observado e diálogos implantados emergiu. Conclui-se que o método é útil para implantação em grupos de crianças pré-escolares, nos casos em que é necessário melhorar o nível de preparação para a escola eo papel mediador da linguagem.

Palavras-chave: Enfoque histórico-cultural. Função reguladora. Análise de contos infantis.



Formation of mediatization function of language during analysis and interpretation of tales in pre-scholars

Abstract

This paper addresses the formation of the mediating role of language in a group of preschool children and its comparison with a control group. In the experimental group, have developed training activities based on the methodology of the analysis and interpretation of children's stories. The results showed significant differences between the groups in favor of experimental group. In the experimental group improved grammatical coherence, communicative intent and appearance of deployed dialogues was observed. We conclude that the method may be useful for large groups of children of preschool age, in cases where implementation is necessary to improve the level of school readiness and regulatory and mediating function of language.

Keywords: Historical and cultural approach. Regulative function. Analysis of fairy tales.

Introducción

Desde la perspectiva histórico cultural, el lenguaje en el niño pre-escolar no sólo es el medio de comunicación con los adultos y coetáneos, sino también permite organizar los diferentes tipos de acciones objetales y adquirir las acciones simbólicas. Gracias al lenguaje, la actividad psicológica superior se modifica sustancialmente, la percepción se vuelve generalizada, objetal-categorial y consciente. Las cosas percibidas por los niños adquieren una determinada significación y destinación social. "El lenguaje – escribe Vigotsky – cambia la estructura de la percepción gracias a la comunicación. El lenguaje analiza lo percibido y lo categoriza, significando con ello "[...] la diferenciación del objeto de la acción, las cualidades y particularidades [...]" (VIGOTSKY, 1995a, p. 356). La inclusión del niño en la sociedad, la cultura, se inicia desde las primeras etapas del desarrollo con la utilización de objetos, de instrumentos, cuando la lógica misma del objeto determina la lógica de las acciones del niño. Esta lógica no es natural, sino que está determinada socialmente; las acciones del niño están determinadas por el objeto cultural desde el inicio de su uso. Durante la etapa preescolar se da el paso gradual de las

acciones orientadas hacia el resultado objetual, a las acciones reguladas por la representación mental de éstos objetos (VIGOTSKY, 1991).

Vigotsky define al desarrollo psicológico “[...] como el paso consecutivo de una etapa a otra cualitativamente diferente, donde cada una de ellas posee un carácter unitario que reestructura la esfera psicológica del niño y se manifiesta solamente como función o funciones totales en los actos comportamentales” (VIGOTSKY, 1995 p. 139). La conformación de la función mediatizadora se adquiere desde el plano externo y gradualmente se convierten en un medio interno propiamente psíquico (GALPERIN, 1992). El niño preescolar comienza a hacer consciente lo medios para la realización de las acciones y a crear dichos medios, incluso en ausencia del objeto, proceso que culminará durante la etapa escolar (VIGOTSKY, 1986).

El desarrollo del lenguaje oral en la práctica de la enseñanza preescolar en México ocupa hasta la fecha un nivel de importancia muy pequeño si se compara con la enorme influencia que este ejerce en el proceso del desarrollo cultural del niño. Hasta ahora, el trabajo con el lenguaje oral centra la atención de los profesores en la elaboración de técnicas especializadas para una correcta articulación, concentrándose en la emisión de sonidos aislados y su pronunciación clara. El desarrollo de la competencia lingüística en las aulas tiene como objetivo final brindar al alumno la habilidad para comunicarse con los demás, transmitiendo emociones, pensamientos e intenciones. Sin embargo, no se considera la importancia de otras funciones del lenguaje tales como mediatizadora, intelectual o reguladora que frecuentemente se consideran dentro de las formaciones centrales de la edad preescolar (LURIA, 1984). Diversos autores señalan que el lenguaje no solo sirve para la comunicación, sino también regula toda la actividad y participa en consolidación de procesos psicológicos previos al aprendizaje escolar como es la adquisición de la función simbólica (BENAVIDES; DEL VALLE; MACHUCA, 2008; DAVIDOV, 1988; SALMINA, 1984, 2013; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2013, 2013a). La función mediatizadora del lenguaje se encuentra en estrecha relación con el proceso de adquisición de la función simbólica en la edad preescolar. Algunos estudios recientes han mostrado el nivel bajo en el desarrollo de la función simbólica en el plano materializado, perceptivo y verbal (BONILLA; SOLOVIEVA; JIMENEZ, 2012). En otro estudio se ha detectado que los niños preescolares manifiestan imposibilidad para utilizar los medios representativos en el plano perceptivo (QUINTANAR; SOLOVIEVA, 2003). En lo que se refiere al desarrollo intelectual,



se ha visto que los niños de edad preescolar logran realizar tareas complejas de clasificación y categorización siempre y cuando se les brinda una orientación eficaz por parte del adulto en el plano materializado o perceptivo. Sin embargo, la realidad actual en México es tal que es difícil garantizar una preparación adecuada de especialistas en educación preescolar que puedan conocer y utilizar correctamente la orientación para diversas acciones objetales y simbólicas de acuerdo a sus características esenciales y no solamente empíricas (ELKONIN, 1980).

El objetivo del presente trabajo es analizar los efectos de la aplicación del 'Método de Análisis e Interpretación de Cuentos' para la formación de la función mediatizadora del lenguaje en una población de niños preescolares mexicanos de acuerdo a una orientación esencial propuesta a través de interacción social. La función mediatizadora se refiere a la posibilidad de utilizar la palabra como sustituto del objeto y/o como medio de expresión verbal no referida a un contexto objetal concreto (VIGOTSKY, 1992; SALMINA, 2013; AKHUTINA y PILAYEVA, 2012). En el estudio se ha utilizado el marco teórico metodológico de la psicología del desarrollo en el enfoque histórico-cultural (ÁLVAREZ; DEL RÍO, 2013; QUINTANAR y SOLOVIEVA, 2010). El problema del estudio del desarrollo del lenguaje oral y su función mediatizadora tiene importancia tanto en la actividad escolarizada como en la práctica clínica. Por un lado, constituye una aportación para la elaboración de programas pedagógicos en la enseñanza preescolar y escolar; y por otro, permite analizar, desde un punto de vista novedoso y complementario a la vez, todas aquellas alteraciones que presentan los niños durante el desarrollo, llámese retardo en el desarrollo del lenguaje, retardo mental o simplemente problemas en el aprendizaje escolar.

14

2 Método

2.1 Diseño de Investigación

En la presente investigación se utilizó un modelo experimental Pretest-Posttest; es decir, la evaluación del grupo experimental se realizó antes y después de aplicación del programa de 'Método de Análisis e Interpretación de Cuentos.'

2.2 Participantes

Se seleccionaron 62 alumnos de 3ro. de preescolar, de 5 a 6 años de edad, todos procedentes de la comunidad San Pablo del Monte, estado de Tlaxcala (México). Como criterio de inclusión se solicitó que los participantes fueran bilingües (español y náhuatl) y que no poseyeran antecedentes neurológicos, psiquiátricos y/o neuropsicológicos clínicamente demostrables o referidos por algún tipo de antecedentes. Los participantes se dividieron en dos grupos: experimental y control. El grupo control estuvo integrado por 16 niños y 15 niñas y el grupo experimental por 16 niños y 15 niñas. La descripción de niños participantes en el estudio se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1
Características de los participantes

Poblaciones Valoradas	N	Media de Edad X	Mínimo	Máximo	Desviación Típica
Grupo Control	31	5.42	5.10	5.90	.32497
Grupo Experimental	31	5.42	5.10	5.90	.23281

Fuente: Datos de la investigación

2.3 Material

Para la evaluación pre y post en ambos grupos se empleó el protocolo de evaluación "Preparación del niño para la escuela". El instrumento valora la adquisición de las neoformaciones psicológicas de la edad preescolar, tales como actividad voluntaria, adquisición de conceptos empíricos, uso de signos y símbolos y aspectos de reflexión (SÁLMINA, 1984; DAVIDOV, 1988; SOLOVIEVA; GONZÁLEZ; QUINTANAR, 2012). Las áreas que componen dicho protocolo son las siguientes: "Recuerdo mediatizado"; "Esfera Voluntaria"; "Lenguaje Oral Productivo"; "Personalidad"; "Habilidades Matemáticas Previas" y "Pensamiento (formación de conceptos empíricos)". Sin embargo, para fines de nuestro estudio de este protocolo fueron seleccionadas



las tareas específicamente relacionadas con la función mediatizadora del lenguaje (Tabla 2).

Tabla 2
Tareas que evalúan la función 'Mediatizadora' del lenguaje del protocolo de evaluación "Preparación del niño para la escuela"

Tarea	Acciones
"Recuerdo Mediatizado"	"Te voy a dar este botón, tú me lo tienes que dar al final para que recuerdes que te voy a decir algo (se le da un botón al niño)"
"Longitud de palabras"	Dime por favor que palabra es más larga: Elefante-Rana Bigotes-Bigotitos Gata-Vaca Automóvil-Tren
"Completar oraciones"	Te voy a decir unas oraciones que no están terminadas, tú debes de complementarlas con lo que tú creas que es conveniente: 1) Es necesario lavarse las manos por que... 2) Ayer no fui a la escuela porque... 3) Emma guardó silencio mientras su mamá... 4) Los niños jugaban fútbol mientras las niñas... 5) Voy al doctor cuando... 6) Antes de que saliéramos a la calle mi hermana... 7) La mamá prepara el desayuno antes de que la hija... 8) En la mañana no hizo frío pero... 9) Íbamos a salir de vacaciones pero... 10) Se ponchó la llanta después de que el muchacho... 11) Después de que los niños guardaron los juguetes su abuelita...
"Recordar figuras",	"Te voy a mostrar cuatro figuras, trata de recordarlas en el orden en que te las voy a mostrar, para que puedas recordarlas vamos a ponerles nombre a cada una". Se repiten los nombres de cada una, se mezclan con otras cuatro y se le presentan todas.

Fuente| Solovieva y Quintanar, 2009

Para caracterizar el rendimiento de los grupos experimental y control durante el protocolo de evaluación "Preparación del niño para la escuela" se consideraron siguientes tipos de respuestas en diversas tareas que se presentan a continuación.

2.3.1 Recuerdo mediatizado (“Entregar botón”)

- a) Correcto
- b) Primera ayuda
- c) Segunda ayuda
- d) Se acuerda del botón pero no para que era
- e) Imposible

2.3.2 Longitud de palabras

- a) Cuando los cuatro incisivos (a, b, c, d) estuvieron correctos
- b) Un error
- c) Dos errores
- d) Tres errores
- e) Cuatro errores

17

2.3.3 Completar oraciones (“Función comunicativa”)

- a) Adecuadamente desarrollada (manifiesta sus ideas y necesidades y las expresa gramaticalmente de forma correcta).
- b) Cierta dificultad en expresar lo que quiere y poca claridad en lo que dice.
- c) Inadecuado desarrollo de la función (casi no expresa lo que quiere) y/o lo hace gramaticalmente incorrecto.

2.3.4 Recordar figuras

- a) correcto;
- b) correcto con repetición y/o animación;
- c) correcto con ayuda (te acuerdas que nombres tenían?) y/o recuerda tres;
- d) recuerda dos o una;
- e) no lo realiza.



2.4 Procedimiento

Cada participante fue valorado con la metódica de valoración “Preparación del niño para la escuela” en una sesión individual, antes y después de la aplicación del “Método de análisis de cuentos en niños preescolares.” Cada sesión tuvo una duración de 60 minutos.

El programa de intervención en el grupo experimental se llevó a cabo en sesiones grupales dirigidas por psicólogo de una hora semanal durante el periodo de un ciclo escolar (septiembre-mayo). Al final de aplicación de programa de intervención se realizó análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos en el grupo control y experimental antes y después de trabajo con el programa en el grupo experimental. El análisis estadístico de los resultados se llevó a cabo a través del Statistical Pack for the Social Sciences (SPSS) versión 15. Por tratarse de variables cualitativas nominales, se analizaron los datos con las pruebas no paramétricas, Chi cuadrada y Mann-Whitney, con el objetivo de obtener datos de significancia y estadística descriptiva. Dichas pruebas permitieron comparar las ejecuciones realizadas por los grupos en cada una de las secciones que integran a los esquemas de evaluación. El análisis cuantitativo se llevó a cabo a través de las pruebas de Wilcoxon (al interior de los grupos) y U de Mann de Whitney (al comparar entre grupos). El análisis cualitativo consistió en comparación de parámetros de ejecución procedimental de las tareas de protocolo, uso del lenguaje y necesidad de recibir orientación por parte del adulto.

18

2.5 Programa de Intervención

El programa de intervención tuvo como objetivo general la formación del lenguaje oral productivo en el grupo experimental a través de establecimiento del lenguaje expresivo en forma de diálogos grupales y a la regulación de la actividad a través de orientación del adulto. El programa estuvo conformado por siete estadios.

a) Análisis inicial de cuentos. A partir de lectura de cuentos se alcanzaba el objetivo de control de la dinámica grupal a través del lenguaje externo del adulto durante la actividad. El adulto, durante y al final de la lectura planeaba preguntas sencillas acerca del contenido de cuento incluyendo aspectos de los personajes, sucesos, características, situaciones. El adulto los animaba

a los niños para responder a las preguntas utilizando el léxico y las estructuras verbales apropiadas. Esta actividad específicamente favorece a la función reguladora desde el plan externo y dirigido desde afuera gracias a la participación constante del adulto.

b) Análisis de cuentos mediatizado. En esta etapa se buscaba lograr una reflexión más precisa acerca de los estados emocionales de los personajes de los cuentos. Para esto se utilizaron símbolos específicos en forma de fichas de colores. Cada color representaba la emoción humana específica. Los niños, durante la lectura, tenían que elegir la ficha de color que le corresponde a la emoción de cada personaje que aparecen en el cuento y colocarla en la mesa. Por ejemplo, se utilizaron siguientes colores (negro: malo, bueno: rojo, etc.). Esta actividad específicamente se relaciona con la función mediatizadora, debido a que le permite al niño basarse en los medios externos simbólicos para representación de los aspectos afectivos condensados en cuentos.

c) Actividad de dramatización del cuento con ayuda de los muñecos. Se pretendía lograr una mejor expresión oral de acuerdo al contenido de los cuentos con ayuda de materialización de los personajes. A lo largo de esta etapa, los niños representaron diversos cuentos que ya habían sido narrados y cuyas emociones ya fueron simbolizadas. El uso de los muñecos garantizaba posibilidad de simbolización y de expresión verbal de acuerdo a lo que en el cuento se planteaba. Los diálogos jamás fueron memorizados. Esta actividad intenta incluir ambas funciones, reguladora y mediatizadora. En este caso la regulación se realiza por parte del adulto, mientras que la mediatización se logra sobre el apoyo en los personajes "externos".

d) Actividad de dramatización del cuento con ayuda de muñecos y fichas de colores. La diferencia de esta etapa y la previa consistió en que los niños tenían que simbolizar la emoción del personaje (muñeco) con ficha de color y tratar de expresar verbalmente estas emociones. Con ayuda de las fichas se les dirigía a los niños sobre la representación del comportamiento y las expresiones de los personajes. En la misma etapa, a los niños se les pedía que comparen a los cuentos y a sus personajes utilizando fichas de colores. Se continúa con la formación gradual de regulación verbal propia y con la mediatización más compleja con el uso de medios de fichas y "personajes"

e) Actividad de dramatización del cuento a partir de roles. En esta etapa fueron suspendidos los muñecos, y los niños representaban a los cuentos



con sus expresiones y acciones. Las funciones de regulación y mediatización pasa al plano más complejo, debido a que se suspende el uso de medios reguladores y mediatizadores externos. Los niños se apoyan en su propio lenguaje y en el lenguaje del adulto.

f) Actividad de elaboración de cuentos nuevos. Para esta actividad, se utilizó la estrategia de análisis previo de personajes y situaciones que pueden ser reflejados en algún tipo de cuento corto. Se trata de actividad mucho más compleja, debido que la elaboración de cuentos nuevos requiere de uso del lenguaje externo propio de los niños y del uso simbólico del lenguaje. El lenguaje deja de ser solo medio de comunicación y se convierte en el medio de la producción intelectual propia.

g) Actividad de dramatización del cuento inventado con roles. De la misma manera, se intentó una dramatización de los cuentos elaborados de manera desplegada y guiada. Esta actividad representa una consolidación de todas las etapas previas y abre las posibilidades de un nivel mediatizador más elevado, debido a que se requiere de una representación de lo que los niños elaboran y expresan previamente.

La Figura 1 muestra dos ejemplos de mediatización con tarjetas y dibujos en diferentes tipos de actividades: A) Escenificación de las señales de tránsito, se designaron diferentes roles, tales como "agente de tránsito", "pasajeros", "chofer", "taquillero", etc. y B) Visita al cine, se asignaron los roles como el "taquillero", "acomodador", "actores", "público", "director de cámara" etc.

Figura 1

Diferentes actividades mediatizadas durante el programa de intervención



Fuente: Datos de la investigación

21

En cada una de las etapas se ocuparon diversos materiales, tales como sillas, mesas, diferentes tipos de muñecos que ayudaban a representar los cuentos que se le presentaban al grupo experimental, fichas de colores, hojas, cartulinas, plumones de colores, masking-tape, crayolas (para las construcciones de las historias), así como cuentos, fábulas y leyendas, de acuerdo a la edad psicológica de los niños. Entre los cuentos empleados en la presente investigación fueron los siguientes:

- a) Los tres Cochinitos;
- b) La Sirenita;
- c) El príncipe Iván;
- d) El gato con Botas;
- e) Caperucita Roja;
- f) La historia de Pulgarcita;
- g) El patito Feo;
- h) Blanca Nieves y los Siete Enanos;
- i) Cuentos folklóricos y leyendas tradicionales mexicanas;
- j) La Figura 2 muestra un ejemplo del plan de trabajo realizado durante el cuento "Hansel y Gretel".



Figura 2
Carta Descriptiva del plan de trabajo realizado para el cuento - "Hansel y Gretel"

TIEMPO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	TÉCNICA	APOYO DIDÁCTICO	RESULT. Y OBS.
Apertura 7 minutos	Colocar material y escenario con ayuda de los niños	Que los niños coloquen el escenario	Oral	Cuento Hansel y Gretel	Se coloca el material y el escenario con ayuda de los niños
Desarrollo: 30 min.	Elegir personajes y coordinador del cuento Asignar papeles y ubicación Identificación de diálogos más significativos y ayudara que los niños lo repitan Con apoyo de títeres dramatizar cuento	Representar el cuento	Oral y observación	Material: - Una casa de dulces -Una cantata -Una bruja -2 niñas y un niño -Los papás -Plantas -bosques- -El hombre (simbolizar otros objetos)	Se reparten papeles de los niños y de los coordinadores Los niños reproducen los diálogos con ayuda del coordinador Se representa de manera que los niños puedan ubicarse en sus lugares El público y los personajes cumplen su rol adecuadamente
Cierre 5 minutos	Comentarios finales. Preguntas de 4ta etapa	Comentarios el cuento y desempeño grupal durante todo el programa	Oral	Preguntas según 4ta etapa comentarios generales	Se contestan las preguntas correctamente Se dan las gracias a niños y a la maestra por su apoyo en el programa y se brindan aplausos.

Fuente: Datos de la investigación

Durante la realización de las actividades se utilizaban Preguntas de Orientación para garantizar mayor reflexión y uso consciente de medios de apoyo y del lenguaje propio de los niños como forma de regulación y facilitación de análisis. Algunos ejemplos de estas preguntas son:

- a) Quiénes eran los personajes?
- b) Qué hacían estos personajes?
- c) Cómo son ellos? o ¿Qué características tienen?
- d) A cuáles personajes podemos representar?
- e) Es fácil o difícil hacerlo?
- f) Qué materiales necesitábamos?
- g) Cómo habla este (otro) personaje?
- h) Qué hace mientras habla?

3 Resultados

Los resultados obtenidos en la presente investigación revelaron diferencias significativas a nivel cuantitativo y cualitativo en la ejecución de actividades cognitivas y motoras en los grupos evaluados. El análisis de las puntuaciones obtenidas en las tareas “recuerdo mediatizado”, “longitud de palabras”, “completar oraciones” y “recordar figuras”, del protocolo “Preparación del niño para la escuela” (Solovieva y Quintanar, 2009)”, mostró diferencias significativas al comparar las ejecuciones iniciales y finales del grupo experimental.

3.1 Análisis Cuantitativo

La comparación de los puntajes inicial y final de la tarea “recuerdo mediatizado”, (Tabla 3) revelaron diferencias significativas en el grupo experimental. Las respuestas correctas finales de este grupo llegaron a un 100% de un 0% obtenido en la evaluación inicial.

La comparación de los resultados finales entre los grupos experimental y control mostró un grado de diferencia significativa de $P < 0.004$.

23

Tabla 3
Análisis Estadístico de la tarea “Recuerdo Mediatizado”

Grupo	Tipo de Respuesta	Evaluación Inicial			Evaluación Final			Signif.
		%	\bar{X}	M_e	%	\bar{X}	M_e	
Grupo Experimental	Correcto	0	1.53	2	100	1.17	1	P<0.000
	Correcto con Ayuda	0			0			
	Incorrecto	100			0			
Grupo Control	Correcto	0	1.43	1	21.2	1.37	1	P<0.581
	Correcto con Ayuda	6.7			35.6			
	Incorrecto	93.3			43.2			

Fuente: Datos de la investigación

El análisis de la tarea “longitud de palabras”, (Tabla 4) reveló diferencias significativas en las ejecuciones iniciales y finales en el grupo experimental.



Las respuestas correctas finales de este grupo llegaron a un 93.3% de un 0% obtenido en la evaluación inicial. La comparación de los resultados finales entre los grupos mostró un grado de diferencia significativa < 0.024 .

Tabla 4
Análisis Estadístico de la tarea “Longitud de Palabras”

Grupo	Tipo de Respuesta	Evaluación Inicial			Evaluación Final			Signif.
		%	\bar{X}	M_e	%	\bar{X}	M_e	
Grupo Experimental	Correcto	0	1.53	2	93.3	1.17	1	P<0.000
	Correcto con Ayuda	0			3.3			
	Incorrecto	100			3.3			
Grupo Control	Correcto	0	1.43	1	21.2	1.37	1	P<0.581
	Correcto con Ayuda	6.7			35.6			
	Incorrecto	93.3			43.2			

Fuente: Datos de la investigación

El análisis de la tarea “completar oraciones” (Tabla 5) mostró diferencias significativas. Las respuestas correctas finales del grupo experimental llegaron a un 67.7% de un 3.3% obtenido en la evaluación inicial. La comparación de los resultados finales entre los grupos mostró un grado de diferencia significativa de $P < 0.014$.

Tabla 5
Análisis Estadístico de la tarea "Completar Oraciones"

Grupo	Tipo de Respuesta	Evaluación Inicial			Evaluación Final			Signif.
		%	\bar{X}	M_e	%	\bar{X}	M_e	
Grupo Experimental	Correcta y Coherente	3.3	2.57	3	67.3	1.63	1.50	P<0.000
	Entendible pero Gramaticalmente imprecisa	36.7			36.7			
	No responde/Incoherente	60			13.3			
Grupo Control	Correcta y Coherente	6.7	1.63	2	23.3	1.50	1.50	P<0.424
	Entendible pero Gramaticalmente imprecisa	46.7			56.7			
	No responde/Incoherente	46.7			15.8			

Fuente: Datos de la investigación

Los resultados obtenidos de la tarea: "recordar figuras" (Tabla 6) mostraron un incremento relativo en el porcentaje de respuestas correctas en el grupo experimental. La comparación de los resultados obtenidos antes y después de aplicación del programa experimental mostró que el grupo experimental tuvo un desarrollo significativo en comparación a sus ejecuciones pasadas.

Tabla 6
Análisis estadístico de la tarea "recordar figuras" Fuente: Datos de la investigación

Grupo	Tipo de Respuesta	Evaluación Inicial			Evaluación Final			Signif.
		%	\bar{X}	M_e	%	\bar{X}	M_e	
Grupo Experimental	Correcto	66.7	1.63	1	90	1.17	1	P<0.035
	Correcto con Ayuda	3.3			3.3			
	Incorrecto	30			6.7			
Grupo Control	Correcto	66.7	1.60	1	70	1.60	1	P<0.854
	Correcto con Ayuda	0			6.7			
	Incorrecto	30			26.7			

Fuente: Datos de la investigación



La comparación final de los resultados obtenidos entre los grupos fue favorable para el grupo experimental con grado de significancia de $P < 0.027$.

3.3 Análisis Cualitativo

El análisis cualitativo de la tarea “recuerdo mediatizado” mostró que todos los niños del grupo experimental lograron retener y evocar de manera consciente y voluntaria la instrucción “Te voy a dar este botón, tú me lo tienes que dar al final para que recuerdes que te voy a decir algo”. Lo anterior está relacionado con los procedimientos culturales a partir del uso voluntario de medios externos e implican un dominio cultural de los procesos de retención y evocación voluntaria, es decir, el proceso de memorización en los niños del grupo experimental se reestructuró a través del programa de intervención de forma tal que la retención de la instrucción se hizo a través del botón que cumplió el papel de signo mnemotécnico, de esta forma se consiguió el control de los procesos de memorización a través de medios técnicos especiales. Asimismo la resolución de la tarea “recordar figuras” por parte del grupo experimental mostró que los niños basaban su retención de información a través de medios auxiliares (figuras y sus denominaciones) elaborados por los mismos niños. El desarrollo de la función mediatizadora permitió orientar el proceso de retención y evocación de la información.

Los alumnos del grupo experimental se caracterizaron por una utilización consciente e intencional de los métodos mediatizados en el proceso mismo de la memorización, así como por la búsqueda de métodos específicos para cada material. Se observó que el análisis del contenido del material, de sus peculiaridades y su lógica interna, ocupa un lugar central en la actividad del niño. La conducta de los niños del grupo experimental se caracterizó por su flexibilidad para elegir el camino del aprendizaje, se esforzaron por ordenar y elaborar lógicamente cualquier material que se les presentó. Los alumnos del grupo control no supieron concentrar sus esfuerzos en el trabajo, son intelectualmente pasivos, la actividad mnésica se distingue por basarse en estereotipos y ser rutinaria, los modos de elaborar el material son pobres, uniformes e inespecíficos. El pensamiento parece no participar en la memorización.

En las tareas “longitud de palabras”, y “completar oraciones” también se observaron diferencias significativas en las ejecuciones iniciales y finales del grupo experimental y entre los grupos. En el análisis cualitativo, el grupo

experimental mejoró en las respuestas que anteriormente se mostraban incorrectas, aumentando a respuestas gramaticalmente coherentes, mostrando un lenguaje desarrollado, pudiendo describir una situación de forma narrativa e interactuando con el adulto, permitiendo que el adulto regulara su discurso y respetando los límites de ésta situación. Mejoraron en el uso de sujetos, verbos y predicados, lo que anteriormente se observaba de manera imprecisa. Disminuyeron las oraciones no gramaticales, limitadas, simples, cortas y repetitivas manifestando mayor claridad en la expresión verbal.

En relación a la tarea "completar oraciones", a los niños les fue posible transmitir ideas determinadas de forma desplegada y coherente durante la comunicación con el adulto. En la evaluación post se utilizaron correctamente los tiempos gramaticales en oraciones subordinadas de acuerdo al tiempo de la oración principal. Evidencias de estos logros no se han observado en el grupo control, ni en el grupo experimental antes de implementación de programa.

El grupo experimental mostró en su expresión comunicativa ideas y necesidades de forma clara, incrementaron los motivos de la actividad de estudio, realizaron inferencias de sí mismos, en torno a sus relaciones familiares y/ó sociales (sentido personal y reflexión), en relación a la inclusión de estructuras semánticas, sistémicas de la conciencia según los conceptos a comparar, logrando establecer semejanzas y diferencias correctas. En el caso de algunos de los niños del grupo experimental después de la aplicación del método se observó la habilidad de introducir correctamente los elementos que componen a la oración. El surgimiento de una palabra aislada no da la expresión completa de una idea, por lo que en la elaboración de una frase se plasma la expresión del pensamiento y de un acontecimiento, determinando a su vez la comunicación con el otro (LURIA, 2000). La palabra aislada apenas designa el objeto y lo generaliza. Sin embargo, esto no es suficiente para el desarrollo del lenguaje como medio intelectual. El lenguaje se debe convertir en un medio de una expresión intelectual que contenga una coherencia e intención del autor de la expresión (BAJTIN, 2009). Precisamente este aspecto de coherencia se valora en la tarea mencionada. La Tabla 7 muestra algunos de las respuestas iniciales y finales de ambos grupos ante la tarea "Completar oraciones."



Tabla 7
Calidad de las expresiones en la tarea “Completar oraciones”

Tarea	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Evaluación Inicial	Evaluación Final	Evaluación Inicial	Evaluación Final
Es necesario lavarse las manos por que...	... Porque sí	Porque me puedo enfermar	Me dice mi mamá que me lave las manos	Porque tengo bichos
Ayer no fui a la escuela porque...	No, no sé	Fue domingo	Sí vine a la escuela	No sé...no me traje mi mamá
Emma guardó silencio mientras su mamá...	Yo veo la tele	Estaba hablando por teléfono	no conozco a Emma	estaba en la cocina
Los niños jugaban futbol mientras las niñas...	A mí me gusta el futbol	Estaban jugando con sus muñecas	Yo juego con mi batman	Fueron con mi mamá al campo
Voy al doctor cuando...	Me duele la panza	Me enfermo, mi mamá me lleva al seguro	Mi abuelita me cura	Mi mamá se enferma
Antes de que saliéramos a la calle mi hermana...	Fuimos a jugar	La Luisa se estaba peinando y se tardó en salir	No sé	Tomaba su leche

Fuente: Datos de la investigación

3.4 Discusión

Los resultados obtenidos de la segunda valoración mostraron que la implementación del método de “análisis e interpretación de cuentos en preescolares bilingües (náhuatl-español)” favoreció el desarrollo positivo de la función mediatizadora del lenguaje. El análisis de la conducta del grupo experimental, mostró que gracias a la intervención del lenguaje, los niños regulaban su propia conducta y posteriormente dominaban las actividades propuestas a través del uso de herramientas que ellos mismos creaban.

El desarrollo del “recuerdo mediatizado” les permitió a los niños del grupo experimental establecer de forma voluntaria, de manera activa y creativa, las relaciones auxiliares entre las figuras y sus denominaciones. Lo anterior está relacionado con los procedimientos culturales a partir del uso de medios

29 externos e implican un dominio cultural de la memoria (VIGOTSKY, 1995 p. 247-263; DAVIDOV; SHUARE, 1987). Esta misma habilidad para la resolución de las tareas propuestas, no se observó en la evaluación inicial del grupo experimental ni en la evaluación final de los niños del grupo control. Nuestros resultados son diferentes a los planteados por Piaget (1995 y 2001), quien describe un tipo de memoria (de evocación), en la cual el recuerdo depende de la acción y de los esquemas de la misma. Según el autor, estos esquemas aseguran la continuidad entre las constituciones de actos y la reconstrucción interiorizada (recuerdo-imagen) y está determinada por la edad cronológica o el estadio del desarrollo (PIAGET, 1984). Asimismo, siguiendo la postura de Piaget, existen estudios realizados sobre las funciones del lenguaje y señalan que entre los niños inmersos en ciertos ambientes escolares en donde trabajan, juegan y hablan, las charlas de los niños de cuatro a seis años de edad, no brindan información ni plantean preguntas (un lenguaje socializado) sino que realizan monólogos individuales o colectivos, donde cada uno habla para sí y no escucha a los demás (lenguaje egocéntrico) por lo que no es conveniente atenerse a estas charlas espontáneas (PIAGET, 1995). Lo anterior, según esta postura, demuestra la dificultad de los niños para posicionarse desde el punto de vista de su interlocutor (relacionado con la teoría de la mente), hacerlo captar la información y así modificar su comprensión inicial, dado a que habla desde su punto de vista y fracasa en la relación cooperativa (GARCIA, 2005).

Nuestro estudio muestra que el papel del recuerdo del material utilizado en la actividad de análisis de cuentos no se manifiesta simplemente por la ampliación de un cierto fragmento del pasado que viene a unirse al presente, sino por la mediatización que permite unir los elementos de la experiencia del pasado con los del presente. En el caso de nuestra experiencia fueron las acciones simbólicas y verbales (en forma de diálogo compartido) que ha permitido que el lenguaje fusiona, una y sintetiza el pasado y el presente, liberando así la acción del niño de la influencia y el dominio de la recuperación directa de información de sus acciones con los objetos (GARCIA, SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2013).

En relación a las tareas que implican diferenciación entre palabra y objeto concreto, se puede comentar que Vigotsky (1979) refería un predominio inicial del objeto concreto sobre posibilidad de modificar el significado verbal (objeto/significado). Más adelante predomina el significado sobre el objeto (significado/objeto), cuando un objeto puede ser sustituido por otro, de tal



forma que surja una sustitución simbólica comprendida y utilizada por el niño de manera reflexiva (ILIASOV; LIAUDIS, 1986). Es posible suponer que más adelante tiene que surgir iniciativa propia en el niño por uso y modificación consciente de diversos significados verbales. El hecho de lograr determinar correctamente la longitud de palabras y no basarse en los objetos concretos ni sus imágenes, significa que los niños del grupo experimental en la evaluación final lograron abstraerse de la imagen del objeto y reflejar la estructura de sonidos que conforman a la palabra (LIAUDIS; NEGURE, 1994).

El surgimiento de una palabra aislada no da la expresión completa de una idea, por lo que en la elaboración de una frase se plasma la expresión del pensamiento y de un acontecimiento, determinando a su vez la comunicación con el otro (LURIA, 2000). La palabra aislada apenas designa el objeto y lo generaliza. Sin embargo, esto no es suficiente para el desarrollo del lenguaje como medio intelectual. El lenguaje se debe convertir en un medio de una expresión intelectual que contenga una coherencia e intención del autor de la expresión (BAJTIN, 2009; LURIA, 1985). Precisamente este aspecto de coherencia en la expresión propia se logró observar en niños del grupo experimental después de trabajo con nuestro programa de intervención. La aportación de nuestro estudio tiene relevancia tanto a nivel teórico como práctica pedagógica y clínica. Por una parte, nuestros resultados dan una aportación para la elaboración de programas pedagógicos en la enseñanza preescolar y escolar; y por otro, permite analizar, desde un punto de vista psicológico tanto el desarrollo normal como patológico que presentan los niños durante el desarrollo (retardo del lenguaje, retardo mental o problemas en el aprendizaje escolar, problemas de déficit de atención, etc.).

En el plano de la educación especial y grupos integrados, nuestra investigación brinda la posibilidad de observar los diferentes componentes que se ven afectados durante la realización de actividades y acciones diversas (OBUKHOVA, 1995). Lo anterior permite la elaboración de programas psicopedagógicos correctivos adecuados a la alteración (es) específica (s) que presenta el niño para la formación y el desarrollo óptimo de las funciones psicológicas superiores que le serán necesarios para su actividad escolar y su actividad psicológica en general (LISINA, 1986).

Asimismo, el desarrollo de la función mediatizadora del lenguaje permite superar el desarrollo natural de la memoria, ya que el método tradicional

utilizado para el aprendizaje de nuevos conocimientos en la escuela de educación básica, propicia el aprendizaje de "memoria" sin la formación de conceptos, sin reflexión y generalización de conceptos (GONZÁLEZ, SOLOVIEVA y QUINTANAR, 2011). Nuestro trabajo propicia que el niño mismo, partiendo de la ayuda especializada que se le brinda (base orientadora de la acción) y de sus propias necesidades y exigencias, construya nuevas formas de acción e interrelación con los objetos y fenómenos de la realidad.

Las limitaciones de nuestro estudio consisten en no contar con la posibilidad de aplicar mismo procedimiento de evaluación y tratamiento para el idioma náhuatl en la misma población de los niños, así como no poder continuar con el apoyo formativo en el grupo en la edad escolar. Nuestras investigaciones futuras se relacionarán con uso de misma metodología en otras poblaciones de niños mexicanos para mostrar su efectividad para el desarrollo psicológico, riqueza léxica y preparación par a la escuela.

4 Conclusiones

31

Los tipos de actividades utilizados en el programa (elaboración de apoyos externos en forma de preguntas precisas que facilitaban el análisis del cuento, interpretación del cuento mediante preguntas específicas y dramatización de los cuentos leídos) benefician el desarrollo de la función mediatizadora del lenguaje. La función mediatizadora del lenguaje puede ser desarrollada adecuadamente en la edad preescolar, siempre y cuando se utilicen métodos dirigidos a ella específicamente. El programa indirectamente mejora la calidad del lenguaje expresivo de los niños llegando a un diálogo estructurado y coherente, con mayor inserción de vocabulario como de oraciones productivas e intencionadas.

Nuestro programa puede ser recomendado para uso psicológico y pedagógico amplio con poblaciones de niños de la edad preescolar.

En prácticamente todas las tareas la zona de desarrollo actual fue más rica en el grupo experimental que en el control.



Referências

AKHUTINA, Tatiana y PILAYEVA, Natalia. **Metódica para el desarrollo de la atención en niños preescolares y escolares**. México, Universidad Autónoma de Puebla, 2012.

ÁLVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. El papel de la educación en el desarrollo: de la escuela a la cultura. **Cultura y Educación**, España, v. 25, n. 2, p. 137-152, junio, 2013.

BAJTÍN, Mikhail. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI Editores, 2009.

BENAVIDES, Gustavo, DEL VALLE, Sara; MACHUCA, Silvia. **La diversidad lingüística en México y Puebla**. Colegio de Lingüística y literatura hispanoamericana. Facultad de Filosofía y letras. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2008.

BONILLA, Rosario; SOLOVIEVA, Yulia y JIMÉNEZ, Nancy. Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. **Revista CES Psicología**, Colombia v. 5, n. 2 p 56-69, ago./dic. 2012.

DAVIDOV, Vasily y SHUARE, Martha. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Antología. Moscú: Progreso, 1987.

DAVIDOV, Vasily. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Progreso, 1988.

ELKONIN, Daniil. **Psicología del Juego**. España: Visor, 1980.

GALPERIN, Piotr. Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. **Journal of Russian and East European Psychology**, Rusia v.30, n. 4, p. 60-80, dic. 1992.

GALPERIN, Piotr. La formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. En: QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia (Ed.). **Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño**. México: Trillas, 2011.

GARCÍA, Marco. **El uso de las actividades de juego y cuento para el desarrollo de neoformaciones en niños preescolares**. 2005. Tesis de Maestría (Maestría en Neuropsicología) – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, 2005.

GARCÍA, Marco, SOLOVIEVA, Yulia. y QUINTANAR, Luis. El desarrollo de neoformaciones a través del juego y cuento. **Cultura y Educación**, v. 25, n. 2, p. 183-198, jun. 2013.

GONZÁLEZ, Claudia, SOLOVIEVA, Yulia, y QUINTANAR, Luis. Actividad reflexiva en preescolares. Perspectivas pedagógicas y educativas. **Revista Universitas Psicológica**, Bogotá, v.10, n. 2, p. 423-440, may.ago. 2011.

ILIASOV I.I.; LIAUDIS Valentina. **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

LIAUDIS, Valentina; NEGURE, I. P. **Bases psicológicas de la formación del lenguaje escrito en los escolares menores**. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1994.

LISINA, Maia. **Problemas de la ontogenia de la comunicación**. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1986.

LURIA, Alexander. **El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta**. México: Editorial Cartago, 1984.

LURIA, Alexander. **Conciencia y lenguaje**. España: Visor Distribuciones, 1985.

LURIA, Alexander. **Las Funciones Corticales Superiores del Hombre**. México: Fontamara, 2000.

OBUKHOVA, Liudmila. **Psicología infantil**. Teorías, hechos, problemas. Moscú: Trivola, 1995.

PIAGET, Jean. **Psicología del niño**. Madrid: Ediciones Morata, 1984.

PIAGET, Jean. **Le structuralisme**. France: Presses Universitaires de France, 1995.

PIAGET, Jean. **Psicología y Pedagogía**. España: Editorial Crítica, 2001.

QUINTANAR, Luis y SOLOVIEVA, Yulia. **Manual de evaluación neuropsicológica infantil**. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2003.

QUINTANAR, Luis; SOLOVIEVA, Yulia. **Evaluación neuropsicológica del niño en la edad preescolar**. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2010.

SALMINA, Nina. **Signo y símbolo en la educación**. Moscú: Universidad Estatal de Moscú, 1984.

SALMINA, Nina. La función semiótica y el desarrollo intelectual. En: SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis (Ed.). **Antología del desarrollo psicológico en la edad preescolar**. México: Trillas, 2013. p. 75-84.

SOLOVIEVA, Yulia. **Desarrollo del intelecto y su evaluación**. Una aproximación histórico-cultural. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2004.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. **Actividad de juego en la edad preescolar**. México: Trillas, 2012.



SOLOVIEVA, Yulia; GONZÁLEZ, Claudia y QUINTANAR, Luis. **Juego de roles en la actividad reflexiva en preescolares**. Experiencia y resultados. Editorial Académica Española: Espanha, 2012.

SOLOVIEVA, Yulia. El desarrollo desde el enfoque histórico-cultural: investigaciones educativas en España y México. **Cultura y Educación**, España v. 25, n. 2., p. 131-135, jun. 2013.

SOLOVIEVA Yulia. QUINTANAR Luis. Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos. **Cultura y Educación**, España, v.5, n. 2, p. 167-182, jun. 2013a.

SOLOVIEVA, Yulia. QUINTANAR, Luis. **Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar**. México: Trillas, 2013b.

TALIZINA, Nina. **Teoría de la actividad aplicada a la enseñanza**. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2009.

VIGOTSKY, Lev. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1992.

VIGOTSKY, Lev. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid, Visor, 1995

VIGOTSKY, Lev. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid, Visor, 1995a.

VIGOTSKY, Lev. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Grijalbo, 1979.

VIGOTSKY, Lev. **El arte y la imaginación en la infancia**. 6. ed. España: Akal Básica de Bolsillo, 1986.

VIGOTSKY, Lev. El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. En: VIGOTSKY, Lev. **Psicología pedagógica**. Moscú: Pedagogía, 1991.

Profa. Dra. Yulia Solovieva
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Universidad Javeriana de Cali | Colombia
Directora del Instituto de Neuropsicología y Psicopedagogía de Puebla
Coordinadora General de la Unidad Universitaria de Neuropsicología, del Hospital
Universitario de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Miembro del Sistema Nacional de investigadores de México
E-mail | yulia.solovieva@correo.buap.mx

Prof. Dr. Luis Quintanar
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Universidad Javeriana de Cali | Colombia
Coordinador de la Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
E-mail | luis.quintanar@correo.buap.mx

Prof. Ms. Arturo López
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Facultad de Psicología
Miembro de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología | SLAN
Coordinador del Área de Neuropsicología de la Unidad Gerontológica Casa del
Abue, del DIF Estatal | Puebla
E-mail | vicente.lopez@correo.buap.mx

Inserção de professoras iniciantes em escolas públicas: um olhar sobre as práticas na Espanha

Marisa Narcizo Sampaio
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este artigo relata pesquisa realizada com o objetivo de conhecer como acontece, na prática cotidiana, a incorporação na escola pública dos novos professores na Espanha, onde o acompanhamento dessa fase inicial da docência está previsto por lei. Foram visitadas escolas e entrevistadas professoras no primeiro ano de atuação. As práticas identificadas, discutidas com base em Certeau, revelaram suas tensões e complexidade, especialmente nas relações entre o prescrito na legislação e a experiência vivida pelas professoras e, ainda, as dificuldades relatadas por elas, que perpetuam as apontadas pelos pesquisadores. Percebeu-se a necessidade de um programa de apoio completo e duradouro aos professores iniciantes.

Palavras-chave: Professoras iniciantes. Complexidade. Programa de apoio.

36

Insertion of novice teachers in public schools: a look at the practices in Spain

Abstract

This article reports a research carried out to know as it happens, in everyday practice, the incorporation of novice teachers into the public school in Spain, where law prescribes the follow up on this early stage of teaching. We visit schools and have interviewed teachers to reach this target in their first year of work. The practices identified, discussed based on Certeau, revealed its tensions and complexity, especially in the relations between the requirements of legislation and the experience lived by the teachers, and also the difficulties reported by them, that perpetuate that ones identified by researchers. We realized the need for a program of complete and lasting support to beginning teachers.

Keywords: Novice teachers. Complexity. Supporting program.

Inserción de maestras noveles en centros educativos públicos: una mirada a las prácticas en España

Resumen

La investigación buscó saber que pasa en la práctica cotidiana de la incorporación de maestras noveles en los colegios públicos en Galicia, donde el seguimiento de esta fase inicial de la enseñanza está previsto en la ley. La investigación se hizo con visitas a colegios y entrevistas con maestras en su primer año de profesión. Las prácticas identificadas, discutidas con base en Certeau, revelaron sus tensiones y complejidad, especialmente entre lo que establece la legislación y la experiencia vivida por las maestras, y también entre las dificultades señaladas por ellas, que perpetúan las identificadas por investigadores. Se siente la necesidad de un programa de apoyo completo y duradero los maestros noveles.

Palabras clave: Maestras noveles. Complejidad. Programa de apoyo.

37

No processo de nos tornarmos professores e professoras, aprendemos e produzimos novos conhecimentos em diversos contextos: na nossa educação básica; na formação inicial nos cursos de formação de professores e professoras; como profissionais no contato e na relação com as alunas e os alunos; nos momentos de troca com outros profissionais da escola, com a comunidade do entorno da escola (em momentos informais ou planejados); nas relações da vida fora do ambiente de trabalho; com a reflexão sobre a prática; com o estudo e discussão sobre as experiências e as teorias; com a participação e a discussão sobre os acontecimentos socio político-econômicos (SAMPAIO, 2008). Assim, entre tantos contextos de aprendizagem, podemos afirmar que a etapa inicial e formal do processo de se tornar professor e professora, nos cursos de formação de professores, não é suficiente, e que a formação continuada é imprescindível.

Nessa perspectiva, destaco o início da atuação docente como uma fase peculiar desse processo contínuo de formação, já que o profissional, iniciante na carreira docente, precisa mobilizar uma série de aprendizagens para enfrentar os desafios da prática pedagógica que podem se transformar em dificuldades. Dessa forma, a preocupação com as práticas de formação continuada, nessa etapa, se justifica pela necessidade de atenção, de acompanhamento e de programas que auxiliem na integração dos novos docentes à rotina e à cultura da profissão, tal como apontam diferentes autores: Guarnieri



(2005); Huberman (2000); Imbernón (1994); Marcelo Garcia (1999); Nono (2011).

Essas preocupações levaram-me a tentar investigar que possibilidades poderiam ser pensadas para a formação continuada do profissional que inicia sua carreira, tendo como foco a escola pública aqui concebida como espaço democrático a que todos devem ter acesso e possibilidade de expressão e de participação.

No Brasil, não há uma tradição de se realizar um acompanhamento especial no início da atuação docente na escola ou do desenvolvimento de programas formativos específicos para esses casos. Houve, em 2007, uma tentativa nacional com a elaboração do Projeto de Lei nº 227, prevendo um período de Residência Pedagógica, com o acompanhamento do professor iniciante por um professor mais experiente, que orientaria seu trabalho e faria propostas para sua formação continuada. O projeto, porém, foi arquivado com o fim da legislatura, em 2011, sem ser votado. Atualmente, está tramitando no Congresso Nacional, desde 2012, novo projeto de Lei que institui a obrigatoriedade da residência pedagógica como requisito para obtenção do título de professor. Apenas nas universidades federais existe um procedimento de acompanhamento e tutoria de docentes durante seu estágio probatório.

Na Espanha, a Lei Orgânica de Educação (LOE, 2006, equivalente à LDB brasileira), ressalta a importância e a necessidade da formação docente e trata, no seu artigo 101, da incorporação à docência nas escolas públicas dos professores e professoras novos, a ser realizada no primeiro ano de exercício profissional com acompanhamento de colegas com mais experiência que cumpram a função de tutores. Assim, considera que a formação inicial dos novos docentes será complementada e continuada com a tutoria e o acompanhamento desses colegas mais experientes.

A atual Lei Orgânica Espanhola (2013)¹, embora não trate tanto do tema da formação continuada do professorado, mantém, em seu discurso, a necessidade dessa formação para a melhoria da qualidade educativa e não altera o disposto na Lei anterior a respeito do acompanhamento dos professores iniciantes. A partir da LOE de 2006, foi publicado o Real Decreto de nº 276, de 23 de dezembro de 2006², que especifica o acompanhamento de todos os professores e professoras aprovados em concursos para a rede pública como profissionais em práticas, durante um período de três meses a um ano letivo, a

ser adaptado e detalhado na organização dos concursos públicos por cada comunidade autônoma (equivalente aos estados brasileiros), de acordo com seu contexto.

Sabendo desse acompanhamento obrigatório aos professores iniciantes, interessei-me em conhecer o trabalho realizado pelas escolas da Espanha no cumprimento dessa legislação.

Neste artigo, relato o estudo feito com o objetivo de saber como se dá, na sua prática cotidiana, o acompanhamento da incorporação na escola pública dos novos profissionais; como as novas professoras sentem essa inserção; que mecanismos possuem escolas públicas para inserção e formação dos professores e professoras iniciantes. A fim de chegar a esse conhecimento, realizei visitas a escolas e entrevistas com professoras durante seu primeiro ano de atuação como professoras da rede pública de ensino na comunidade autônoma da Galícia. Em função disso, já é necessário esclarecer, inicialmente, que os dados aqui discutidos não se referem à Espanha como um todo, mas à Galícia, já que a pesquisa foi realizada em duas grandes cidades (A Coruña e Santiago de Compostela) dessa parte do Estado Espanhol, comunidade autônoma que possui cultura, língua e história próprias.

Busco aqui narrar de que maneira me aproximei dessa realidade e ainda discutir a constatação de que, como em todos os campos e acontecimentos da vida, nas propostas e nas práticas que conheci para o acolhimento de novos professores na escola pública galega, há tensões, contradições, complexidade. Entre essas tensões, destaco a relação entre o aspecto burocrático da legislação e a experiência positiva vivida pela maioria das professoras durante o período de práticas. Ressalto, ainda, a semelhança entre as dificuldades relatadas pelas professoras entrevistadas nesse início de carreira e aquelas apontadas pelos pesquisadores há, pelo menos, 30 anos.

Aproximação com a realidade e suas práticas cotidianas

Com a intenção de me aproximar da realidade e de suas práticas cotidianas, pensando que elas, com sua riqueza, vão muito além da letra da Lei, meu primeiro passo foi localizar escolas onde havia professoras iniciantes. Fiz uma busca na página eletrônica da Xunta de Galícia (governo da comunidade autônoma) para encontrar os últimos concursos realizados para professorado



de Primária (equivalente no Brasil aos primeiros anos do Ensino Fundamental) e Educação Infantil. Encontrei o edital do concurso ocorrido no ano de 2013 para as seguintes especialidades: professores para acompanhamento de alunos com necessidades educacionais especiais (especialidade Pedagogia Terapêutica); professores para trabalhar em hospitais, centros sociais e escolas com o tratamento de dificuldades de leitura e fala (especialidade Audição e Linguagem); professores de língua inglesa para Educação Infantil e Primária; e professores para a Educação Infantil. O concurso também foi utilizado para traslado de professores e professoras primárias, com experiência anterior.

O edital foi publicado em quatro de abril de 2013, as provas realizadas em julho e o resultado final, com a designação dos aprovados para sua lotação inicial e provisória, divulgado no mesmo mês. Os professores e professoras aprovados começaram a trabalhar no mês de setembro (início do ano letivo no hemisfério norte).

O concurso foi constituído de uma prova teórica de conhecimentos pedagógicos (psicologia, didática e currículo) e duas provas práticas avaliadas por uma banca de cinco docentes. A primeira prova prática consistia na apresentação de um planejamento de aula. Na outra, o candidato ou candidata apresentava e defendia, durante 30 minutos, uma unidade didática elaborada para 15 dias, usando os materiais e recursos que julgasse necessários. Para essa apresentação, os candidatos e candidatas deviam preparar e levar 15 unidades didáticas, das quais, no momento da prova, eram sorteadas três para que o candidato ou candidata escolhesse uma para apresentar. Além disso, houve concurso de títulos, que pontuava experiência, cursos e publicações.

Esse primeiro passo do trabalho – identificar as escolas que tinham professores iniciantes no seu quadro – me permitiu também conhecer o que está oficialmente previsto para o início da atuação docente no ensino público.

Após esse processo, selecionei as escolas mais próximas, num total de cinco escolas nas cidades de A Coruña e Santiago de Compostela (cidades de mais fácil acesso, considerando minha localização), que tinham recebido professoras aprovadas nesse concurso. Dentre as especialidades contempladas pelo concurso (já mencionadas), escolhi fazer contato com as professoras de Educação Infantil, por ser uma das especialidades que formamos no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte a que estou vinculada.

Entrei em contato com a direção de cada escola para confirmar a situação da professora iniciante (todas mulheres) e solicitei autorização para visitar a escola e conversar com a nova professora e sua tutora. Das cinco escolas, apenas uma recebeu uma professora que já tinha bastante experiência docente. Nas demais, todas as recém-chegadas eram professoras iniciantes na profissão, sendo duas delas sem nenhuma experiência anterior e duas com, no máximo, dois anos de experiência.

Visitei as quatro escolas públicas nos meses de abril e maio de 2014 e conversei com sete professoras de Educação Infantil, sendo quatro professoras iniciantes e as respectivas tutoras do período de práticas, com exceção de uma com quem não pude conversar por questões relacionadas ao seu horário de trabalho.

As escolas visitadas eram todas Centros de Educação Infantil e Primária – CEIP. A primeira localizada em uma das principais praças do centro da cidade de A Coruña num edifício antigo, grande e de arquitetura tradicional do início do século XX. Outra, também, localizada em A Coruña, na praça no bairro de Elviña, ocupa um terreno muito amplo e se trata de um edifício moderno (anos 1970) com largos corredores e três andares.

Em Santiago de Compostela, visitei uma localizada no centro da cidade que está instalada em um prédio bastante novo e grande, com amplos corredores e dois andares. A segunda visitada em Santiago fica em uma colina do bairro que lhe dá o nome. Trata-se de um espaçoso edifício de três andares com amplo pátio exterior que está ao lado de um complexo de instituições da Secretaria de Educação (Centro de Informática, Escola de Formação Profissional, entre outros).

Todas essas escolas trabalham com os níveis Educação Infantil e o equivalente aos primeiros anos do Ensino Fundamental e possuem espaços para secretaria, direção, sala de professores, biblioteca, sala do coordenador geral, sala do zelador, um hall de entrada amplo e parque infantil. Na Espanha, a infraestrutura básica das escolas públicas está determinada pela Lei Orgânica de Educação, sendo a mesma para todas as comunidades autônomas que podem ampliar o básico determinado pela lei. Nos seus corredores, estavam expostos trabalhos dos alunos, havia exposições temáticas alusivas a datas comemorativas e a projetos trabalhados na época, informações às famílias,



prestação de contas. Em uma delas, havia, também, exposição de livros no hall de entrada.

As professoras entrevistadas assinaram autorização para uso de seus depoimentos, com exceção de uma das tutoras (PROFESSORA 2), que só pôde me atender muito rapidamente. Os depoimentos foram gravados, com exceção de outra das tutoras que pediu para não ser gravada, pois ficaria inibida. Neste texto, as professoras serão identificadas apenas por números atribuídos a elas, de acordo com a ordem cronológica com que as entrevistas foram realizadas.

As entrevistas foram guiadas por roteiros diferentes para as professoras e para as tutoras, mas se desenvolveram como conversas informais que, muitas vezes, extrapolaram o roteiro. Com as professoras iniciantes, a entrevista girou em torno de como estava sendo o acompanhamento; como eram as atividades de formação; que considerações podia a professora fazer sobre a contribuição desse período para o seu desenvolvimento profissional; que dificuldades enfrentou; o que mais ajudou a superá-las. No caso das professoras tutoras foi perguntado como era o acompanhamento à professora iniciante; como eram as atividades de formação; quem as organizava e oferecia; como foi o seu início de carreira sem tutoria.

As professoras iniciantes entrevistadas (PROFESSORAS 1, 3, 5 e 7) tinham idade entre 25 e 29 anos, estudaram nas universidades de Santiago de Compostela, A Coruña e Ourense. Duas delas não possuíam nenhuma experiência anterior na docência (PROFESSORAS 1 e 3); uma possuía experiência de trabalho durante um ano em uma creche privada (PROFESSORA 5) e outra possuía experiência de dois anos como professora substituta em Educação Infantil na rede pública (PROFESSORA 7).

A partir dessas conversas, foi possível perceber os matizes dados à lei no cotidiano das escolas. Apesar de um único contato, com exceção de uma das professoras que acompanhei em outra entrevista já na sua vaga definitiva em outra escola, as conversas foram produtivas e permitiram refletir sobre as tensões cotidianas que atravessam as relações e a necessidade de concretizar as determinações legais. Duas questões me chamaram especialmente a atenção e passo a discuti-las a seguir.

Tensões entre o prescrito e o vivido

Conforme visto no início deste artigo, a Lei Orgânica (2006) espanhola afirma a necessidade de dar atenção à formação continuada dos docentes e apoio no seu primeiro ano de carreira profissional. O Decreto nº 227, de 23 de dezembro de 2007, versa no seu capítulo V do título III (Do sistema de ingresso) sobre o chamado período de práticas dos novos professores, e, no seu artigo 101, trata da incorporação à docência nas escolas públicas, em forma de acompanhamento dos professores e professoras no primeiro ano (entre três meses a um ano) de exercício profissional por colegas com mais experiência, preferencialmente do mesmo nível de atuação, que cumprem a função de tutores. Esse período poderá incluir também cursos de formação. O edital para o concurso público na Galícia, publicado em 2013, obedece a essas determinações e as detalha para normatizar a realização do processo com os aprovados nas provas de seleção.

Se estamos atentos ao nome do título III da Lei "Do sistema de ingresso", em que se inserem os procedimentos relacionados aos professores e professoras que ingressam no magistério público, já vislumbramos que não se trata de um programa de apoio aos docentes iniciantes, mas de um procedimento para completar a avaliação e a entrada dos profissionais na rede.

Essas disposições legais que limitam a iniciação docente a um período determinado de antemão para todos, que definem a designação do tutor por uma comissão integrada pelo chefe da supervisão regional, supervisores educacionais e diretores de escolas, e que atrelam esse período ao processo de seleção dos novos docentes, são consideradas por pesquisadores locais (EIRÍN; GARCÍA; MONTERO, 2009) como um processo burocrático que pouco contribui para o desenvolvimento profissional.

Esse período possui, certamente, um caráter administrativo-burocrático, necessário para cumprir os procedimentos de maneira que os novos professores e professoras completem o processo seletivo e possam ser efetivados no cargo. Ao entrevistar as professoras buscando saber o funcionamento na prática dessas disposições, percebi que, durante esse período, elas passam por experiências significativas e recebem apoio real das companheiras mais experientes, mas também têm que enfrentar desafios com pouca ou nenhuma orientação. Os mesmos pesquisadores que avaliam a proposição legal como burocrática advertem:



Mantemos a ideia de que [...] a fase de práticas assinalada nos editais de concursos para docentes, pode ser uma boa oportunidade para reivindicar um período de iniciação à profissão e poder abordar o tema mais seriamente. Pensamos que a necessidade e a demanda são claras, existem exemplos nos países do nosso entorno [...] parece-nos evidente que investir recursos para a melhoria da formação dos professores nos seus primeiros anos de desempenho profissional, é uma boa estratégia de melhoria da qualidade do ensino. É necessário apenas vontade política para colocá-la em prática (EIRÍN; GARCÍA; MONTERO, 2009, p. 108, tradução minha).

No cotidiano das escolas visitadas, foi possível conhecer a complexidade da situação que não é definida nem pela letra da lei, nem apenas pelo componente burocrático que ela supõe. Na prática, o “período de práticas” se dá e é atravessado por inúmeros acontecimentos que vão conformando o processo e contribuindo mais, ou menos, para a formação das professoras iniciantes. Por exemplo, todas as professoras iniciantes entrevistadas demonstraram ter muito entusiasmo, identificação e afinidade com o trabalho docente, desejo de trabalhar e de acertar e todas consideraram a experiência boa, válida e rica de aprendizagens. Uma delas até relatou não ter tido dificuldade de nenhuma espécie.

Ainda assim, e, ao mesmo tempo, as professoras contaram ter passado por um período inicial bastante sofrido, quando, em muitos momentos, não sabiam o que fazer e tinham medo de não conseguir ser bem-sucedidas. Até mesmo aquelas que já possuíam uma pequena experiência anterior, relataram que, ao chegar à escola, sentiram medo, mas, ao mesmo tempo, muita vontade de realizar o seu trabalho; por isso, nenhuma delas pensou em abandonar a profissão nesse primeiro ano.

Entendo que as ações humanas são sempre muito mais complexas e vão muito além do que as leis ou documentos oficiais fixam, prescrevem ou pretendem. Essas ações, permeadas pelo contexto, valores, vontades, afetos, saberes, experiências, interesses dos envolvidos, tecem, no cotidiano, o modo como as professoras vão entrando na profissão, vão se tornando professoras, socializando-se e sendo socializadas, constituindo suas identidades docentes sempre em movimento. Nesse caso, estar na lei é básico e fundamental, mas não determina como as professoras iniciantes serão apoiadas.

Aproximo-me desse universo com a ajuda de Certeau (1994) que me mostra que, para além das estratégias institucionalizadas, nós, pessoas comuns, vamos criando nossas formas de usar o que nos é oferecido. Nos seus estudos, Certeau (1994) vai desvelando o poder que as práticas cotidianas ganham, e mostrando como essas pessoas, vistas, muitas vezes como consumidoras passivas das determinações sociais, inventam maneiras de fazer diferentes das prescritas ou esperadas, por isso são chamadas de praticantes pelo autor.

Ele descreve o cotidiano como espaço/tempo de produção de distintas maneiras de manipular o contexto, e como, nessas ações cotidianas, são produzidas diversas e diferentes maneiras de compreender e de fazer, em processos que mostram os sujeitos se reapropriando do que está préfixado. Dessa forma, as práticas cotidianas e sua pluralidade, multiplicidade e criatividade são ressaltadas, revelando como os sujeitos inventam formas de organização das suas relações e o ambiente escolar.

É como praticantes que percebo e reconheço as professoras iniciantes e tutoras com quem conversei e os coletivos escolares que as receberam e dos quais faziam parte como praticantes, e, apurando mais, como praticantes pensantes, expressão de Oliveira (2012) para não nos deixar esquecer que produzir, criar, inventar, fazer e pensar nunca se separam, e que a prática produz teoria e dela surgem novas práticas.

As professoras que conheci, iniciantes e tutoras, realizam práticas cotidianas de formação, acolhimento, cooperação e troca que vão muito além do previsto na lei. Mas poderia ser diferente e até o contrário. As professoras também poderiam obedecer burocrática e minimamente à Lei, preencher relatórios e formulários. De qualquer forma, são elas as praticantes não passivas, segundo Certeau, praticantes pensantes, segundo Oliveira, que vão imprimindo cor e sabor (de saber) à palavra limitada da Lei.

As histórias narradas mostram a vida que a lei adquire no cotidiano das escolas. Duas das professoras entrevistadas (PROFESSORAS 1 e 7) assumiram uma turma própria assim que chegaram à escola e suas tutoras eram professoras da mesma etapa da Educação Infantil, em turmas de quatro e de cinco anos. As outras duas iniciantes (PROFESSORAS 3 e 5) passaram o período de práticas como professoras de apoio, cumprindo várias funções: substituir professores; estar nas classes junto à professora titular para apoiá-la quando necessário; dar plantões na biblioteca; acompanhar as crianças na chegada e na saída do



ônibus escolar; ministrar aula de informática, de jogos, e de psicomotricidade; estar com os alunos nos horários de atenção educativa, que é a alternativa às aulas de religião; ser corresponsável pela decoração das áreas comuns da escola de acordo com datas comemorativas e projetos desenvolvidos.

Uma das entrevistadas (PROFESSORA 3) que cumpriu a função de apoio, por exemplo, considerou a experiência como muito positiva, já que teve a oportunidade de aprender compartilhando as aulas com outras professoras (mas principalmente com a sua tutora – PROFESSORA 4), além de ter passado pelas diversas atividades realizadas na escola com as crianças, ter conhecido as características de todas as professoras e todas as crianças desse nível de ensino. Isso, segundo ela, permitiu conhecer melhor a estrutura da escola como um todo e experimentar diferentes formas de atuação pedagógica. Essa professora esteve nos primeiros 15 dias apenas observando a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil em todas as turmas e, durante esse período de observação, elas destacavam aspectos do que faziam, mostravam o planejamento antes e discutiam com ela o desenvolvimento das atividades. Para ela, "[...] o primeiro ano de todos os professores que estão começando a sua carreira deveria ser nesta função de apoio [...]" (PROFESSORA 3) e sua tutora (PROFESSORA 4) concorda, pois teve a mesma experiência no seu período de práticas.

A outra professora iniciante, que também assumiu o papel de apoio durante o período de práticas (PROFESSORA 5), já relata uma experiência diferente. Sua tarefa principal era substituir, em classe, duas professoras da equipe gestora³, quanto tinham que exercer suas funções administrativas. Dessa forma, quando estava com as turmas, não tinha o acompanhamento das professoras titulares e sua maior dificuldade era ser responsável pelos grupos em alguns momentos, tendo que dar continuidade ao trabalho que as professoras titulares estavam desenvolvendo, mas não tendo discutido o planejamento nem as atividades com elas. Nesses momentos, dedicava-se a fazer jogos e atividades de artes plásticas com os alunos e se sentia frustrada por não fazer o trabalho pedagógico completo. Sentiu-se perdida até o momento em que as titulares perceberam sua angústia e sua dificuldade e retomaram a orientação ao seu trabalho, dando-lhe tarefas específicas que complementavam o trabalho que elas vinham fazendo com a turma.

A professora descreveu esse momento como muito problemático, mas que foi superado com o diálogo com as companheiras, com a proposta de

mudança no tipo de trabalho e com a decisão de ela aceitar a situação de não ser a professora titular. Ela diz ter sobrevivido, usando o mesmo termo com que Huberman (2000) descreve essa primeira fase da carreira docente.

A professora abre mão do enfrentamento; de um lado, pela tentativa de diálogo que foi estabelecida pelas colegas; de outro lado, por entender que sua situação na escola era passageira, que logo estaria com sua matrícula definitiva em outra escola e principalmente porque ela queria ser aprovada e, para isso, dependia da tutora. Na minha compreensão, agindo assim a professora se utilizou do que Certeau (1994) chama de tática: procedimentos minúsculos e cotidianos que não se conformam e alteram a disciplina dada pelo contexto e são a contrapartida dos praticantes aos processos mudos de ordenação sóciopolítica.

A constatação da ambiguidade, contradições e complexidade dessa situação, no sentido dado por Morin (1996) do que é tecido junto com diferentes fios que se transformam numa só coisa, pode ser observada em outros aspectos do período de práticas: o primeiro se refere ao trabalho das tutoras e sua relação com as professoras; o segundo está relacionado com a situação exposta nos parágrafos anteriores, ou seja, à avaliação do trabalho das novas professoras; e o terceiro às atividades de formação continuada. São estes aspectos que passo a discutir a seguir.

Em relação ao trabalho das tutoras, está previsto na legislação que, para exercer o papel de tutor, o professor ou a professora deve ser um(a) profissional experiente, preferencialmente da especialidade e do nível de ensino correspondente aos do professor ou da professora em práticas; deve ser escolhido pela comissão qualificadora formada pela Secretaria de Educação. Esse(a) profissional tem, como função, assessorar, informar e avaliar o(a) funcionário(a) em práticas sobre a organização e funcionamento da escola, sua participação nas atividades, e ainda sobre a programação didática das áreas de conhecimento, o planejamento de aula e a avaliação dos alunos.

Ao final do período de práticas, o tutor ou a tutora deve emitir um relatório sobre todos os dados considerados de interesse sobre o professor ou professora em práticas e remetê-lo à comissão já mencionada. Esses tutores e tutoras recebem 30 horas equivalentes a atividades de formação que podem ser usadas na sua progressão funcional.



Nas escolas visitadas, as tutoras (PROFESSORAS 2, 4 e 6) foram escolhidas pela própria equipe de professoras do ciclo da Educação Infantil que recebia a novata, ou seja, foi uma decisão coletiva dos grupos das escolas. As tutoras escolhidas não tinham um horário específico para estar com as professoras em práticas (o que todas as entrevistadas julgaram ser necessário), mas como eram do mesmo nível de ensino encontravam-se nas reuniões semanais já mencionadas.

Para as professoras iniciantes, a reunião semanal representava um momento a mais para esclarecer dúvidas, pedir opiniões, receber orientações e sugestões. Segundo as tutoras entrevistadas, não há uma obrigação específica, e a função de tutora não pressupõe um trabalho a mais, é uma atividade que pode fluir, informalmente, e dentro das atividades já previstas, dependendo do tipo de relação que se estabelece, da disposição da tutora e do grupo em compartilhar conhecimentos e experiências e de orientar a nova colega, e ainda da disposição da novata em aprender. Todas as professoras disseram que a conversa, as orientações, a entrega de materiais, e os esclarecimentos se davam o tempo todo de modo informal em atividades cotidianas.

Eirín, García e Montero (2009) avaliam que entre tutora e professora pode, muitas vezes, ser estabelecido um vínculo hierárquico, numa relação tradicional ensinante-transmissor e aprendente-subordinado. Porém, matizam essa afirmação e se aproximam mais do que aconteceu nas escolas visitadas, de acordo com o depoimento das professoras entrevistadas:

[...] uma leitura um pouco mais profunda se pode ver esta relação como uma oportunidade para facilitar o crescimento profissional do professor iniciante proporcionando-lhe oportunidades de observar e comprometer-se com boas práticas educativas, colocá-las em prática, receber ajuda y assessoramento em forma de feedback com novas ideias e possibilidades de melhora (EIRÍN; GARCÍA; MONTERO, 2009, p. 103, tradução minha).

Indo um pouco além, encontro mais uma vez Certeau (1994) e posso apreciar as professoras e suas tutoras como sujeitos que, no seu cotidiano, vão tecendo laços e inventando as suas maneiras de fazer a socialização e inserção das novatas, com as tensões que são peculiares a essa relação. Os próximos aspectos comentados, o poder de avaliação das tutoras e a formação continuada, demonstram essa tensão e sua complexidade.

Um dos pontos de forte tensão inerentes à relação entre tutoras e professoras se refere à avaliação das novas professoras, pois, no edital publicado pela Xunta de Galícia em 2013 convocando o concurso de provas e títulos para professores, o período de práticas estava previsto como uma fase de duração de quatro meses, definido, em conformidade com o real Decreto de 2007, como "[...] parte do procedimento seletivo e tem por objeto a comprovação de que o aspirante possui as capacidades didáticas necessárias para o exercício da docência" (GALÍCIA, 2013, p. 990, tradução minha). Para isso, o edital já previa dar ao tutor ou tutora o poder de controlar o desempenho do(a) novo(a) professor ou professora preenchendo um formulário sobre suas atividades, e ainda de produzir um relatório com parecer final sobre sua aprovação ou não como funcionário(a) efetivo(a).

Ainda segundo o edital, caberia também à direção da escola avaliar a contribuição e inserção do(a) novo(a) professor(a) às atividades da instituição. Todos esses documentos deveriam ser entregues à comissão qualificadora para avaliação e parecer final. Se o(a) funcionário(a) em práticas não fosse aprovado(a), nesse período, teria outra chance no ano letivo seguinte para realizar as práticas.

49

Por parte dos(as) docentes em práticas, deveria ser elaborado um relatório-memorial ao final do período, no qual fariam uma avaliação global da sua atividade, assim como das dificuldades encontradas e dos apoios recebidos. Esse memorial consistia em relatar como foi o período de práticas, como realizavam as rotinas na classe, as principais dificuldades, imprevistos surgidos, conhecimentos sobre os documentos da escola, uma avaliação geral do trabalho realizado. Para elaborar esse relatório, as professoras entrevistadas não receberam modelo tampouco orientações muito detalhadas e específicas por parte da Secretaria de Educação, apenas alguns pontos que deveriam abordar, além de apoio e informações da direção das escolas.

A professora que vivenciou essa situação delicada e desfavorável anteriormente comentada, relatou que tentou se adaptar, pensando também que este era um momento passageiro devido à sua condição de provisória e que ainda estava em processo seletivo. Dessa forma, percebo que um período que poderia ser tomado apenas como apoio ao desenvolvimento profissional docente, ao ser definido como parte da seleção, passa a ter as características de uma avaliação classificatória: vigiar, controlar, com relações de poder hierárquicas que geram tensões nessa convivência já que, sendo companheira de



trabalho e responsável por orientar, a tutora tem também a função de aprovar ou não o trabalho da professora iniciante. Vincula, portanto, a avaliação à ideia de eficiência reforçando sua dimensão de controle.

Nesse sentido, é de se destacar que a importância dedicada, na Lei, à formação dos profissionais iniciantes está associada à avaliação do seu trabalho, ainda como candidatos e candidatas a uma vaga efetiva na rede pública. Isto quer dizer que esse período não é encarado oficialmente apenas como um período de aprendizagem, adaptação e socialização do novo profissional, mas, fundamentalmente, o contrário: é um período quando o novo professor ou professora tem que demonstrar conhecimentos e "capacidades didáticas necessárias para a docência."

Uma das tutoras (PROFESSORA 4) considera que o objetivo da Lei que determina o período de práticas é mesmo controlar e avaliar o trabalho e a atuação da profissional novata, porém considera que, na prática, é uma oportunidade de aprendizagem e que o tutor deve ser alguém de confiança que a apoie e seja uma referência que pode esclarecer dúvidas e trocar experiências.

O apoio e a troca de experiências que menciona a tutora entrevistada são elementos da formação continuada, da atividade de companheirismo na relação entre tutora e professora, que acontecem ao mesmo tempo em que as atividades hierarquizadas de controle e avaliação.

No edital do concurso para o professorado novato, a única atividade prevista era a realização obrigatória de um curso de formação de língua galega, com 20 horas de duração, programado pelo Serviço de Formação de Professores da Secretaria de Educação, com o objetivo de que os novos docentes pudessem desenvolver plenamente suas atividades em língua galega. Esse curso foi considerado irrelevante por todas as professoras por não contribuir com o trabalho pedagógico. Houve, ainda, no decorrer do período de práticas, algumas ofertas de cursos pela Secretaria como: "Tecnologias da Informação e da Comunicação" e "Trabalho com Papel Reciclado."

Na prática, em todas as escolas visitadas as principais atividades e oportunidades de formação continuada foram as reuniões semanais entre as professoras, que ocorrem no turno da tarde⁴ em todas as escolas, para planejamento, avaliação e organização das salas de aula e de materiais. Como nas redes escolares brasileiras que conheço e que possuem essa dinâmica de reuniões pedagógicas dentro da carga horária semanal, os grupos de docentes

usam esse momento de formas diferentes: em algumas escolas para realizar um trabalho de planejamento coletivo e troca de experiências; em outras, cada professora aproveita o tempo para elaborar materiais para sua turma, corrigir trabalhos etc.

Em uma das escolas visitadas, presenciei as professoras individualmente em suas salas de aula corrigindo trabalhos e organizando exercícios para seus alunos e alunas. Em outra das escolas em alguns destes dias de reunião são organizadas jornadas de troca de conhecimentos, em que cada professor ou professora ensina aos colegas algo que domina com mais propriedade. Nessa escola, estava sendo desenvolvido, também, um "Programa de Reforço e Orientação Acadêmica", orientado pela Secretaria de Educação para atender às crianças que tinham necessidade, do qual a professora (PROFESSORA 3) iniciante participava.

Porém, em nenhuma das entrevistas, foi mencionado que essas reuniões eram também momentos de reflexão coletiva sobre a prática e/ou da realização de estudos a partir disso. Imbernón (1994) destaca a reflexão sobre a própria prática mediante análise, compreensão, interpretação e intervenção sobre ela como um dos três grandes eixos para a formação de professores e professoras iniciantes. A ideia de reflexão, porém, não se limita a uma atitude tampouco a um processo individual.

Zeichner (2008), que participou do movimento a favor da reflexão sobre a prática na formação de professores e professoras como forma de combater o ensino meramente técnico, adverte que, a partir dos anos 1980, a reflexão tornou-se um *slogan* no campo da formação de professores e, com isso, começou a perder seu significado específico, já que o termo, ao ser abraçado por todos, deixa de expressar a diferenciação das posições ideológicas que estão por trás do seu uso. A reflexão sobre a prática que defendo, com o auxílio de Zeichner (2002), e da qual senti falta nos depoimentos das professoras, se refere mais uma vez à concepção de professores e professoras como praticantes pensantes, capazes de criar e não reproduzir. Zeichner (2002) advoga a reflexão como processo coletivo, criativo e não técnico ou submisso a currículos e práticas predeterminadas para os professores, ou seja, numa concepção emancipatória. Neste sentido, é uma atitude que: valoriza a prática sobre a qual se reflete; em que se reflete sobre aspectos filosóficos da educação, suas finalidades e aspectos éticos; em que se considera o contexto social e institucional nas



reflexões; e se realiza a reflexão como forma de apoiar e realizar a luta por justiça social mais ampla na educação e na sociedade.

Talvez por não se tratar de um programa organizado de apoio aos novos docentes que atenda às suas necessidades oferecendo-lhes desenvolvimento e formação profissional, o procedimento espanhol, por mais que seja transformado e inventado no cotidiano por suas praticantes, não é suficiente para contribuir com a organização de grupos de reflexão coletiva.

Tensões entre pesquisas/ propostas e realidade: dificuldades antigas ainda presentes

Outra tensão vislumbrada ao conversar com as professoras e conhecer suas atividades e relações, durante o período de práticas, está relacionada às dificuldades relatadas por elas que equivalem às mesmas dificuldades encontradas por docentes iniciantes há muito tempo.

Pesquisadores que investigam a formação continuada do professorado iniciante já mencionados no início deste artigo (IMBERNÓN, 1994; MARCELO GARCIA, 1999; HUBERMAN, 2000; GUARNIERI, 2005; EIRÍN; GARCÍA; MONTERO, 2009; NONO, 2011), são unânimes em afirmar a necessidade de que essa fase da carreira docente receba especial atenção em relação às condições de inserção, formação, acompanhamento e acolhimento dos novos profissionais, como medida que contribui para a melhor qualidade da educação, já que, nela, os(as) profissionais encaram desafios e tensões específicas desse momento. As dificuldades encontradas por novos(as) professores e professoras constituem tema recorrente nas pesquisas publicadas.

Essas dificuldades e o prejuízo que podem trazer, poderiam ser abordadas em duas importantes dimensões: a) para cada um na sua relação com a profissão e sua constituição como sujeito ativo da sua própria formação; e b) para a escola, como espaço de construção coletiva de uma educação pautada nas necessidades dos estudantes e visando seu sucesso.

Entre os primeiros pesquisadores a se voltarem para essa fase da carreira está Veenmann, que, em 1984, já fazia um estudo com o levantamento de dificuldades específicas desse período. Ao entrevistar as professoras iniciantes em um país onde existe uma legislação que determina um acompanhamento especial a esta fase, pude, com surpresa, relacionar as dificuldades relatadas

por elas com as listadas por esse pesquisador há 30 anos. Dos 23 pontos listados por Veenman (1988), encontro coincidência em, pelo menos, 11 deles.

As principais dificuldades referidas pelas professoras iniciantes que ficaram como titulares de turmas de Educação Infantil foi o fato de estar, pela primeira vez, diante de um grupo considerado grande para os padrões locais atualmente (26 alunos em média) e pensar no que fazer com todas as crianças ao mesmo tempo, que atividades propor; como estabelecer a rotina e a disciplina para que os alunos obedecessem às normas de convivência; as reuniões com as famílias; os primeiros momentos de contato com a escola no papel de professoras e com as responsabilidades que isso significa. Uma delas relatou dificuldades materiais e de infraestrutura inicialmente, por causa da sala de aula que não estava adaptada ao seu nível de idade. Há nas escolas públicas em Galícia o costume de a professora de Educação Infantil começar com o grupo de alunos aos três anos e acompanhá-los até o final desse nível, com cinco anos.

As duas professoras (PROFESSORAS 1 e 7) que assumiram turmas próprias não tiveram essa oportunidade e estiveram com turmas de quatro e cinco anos, tendo relatado esse fato como uma dificuldade a mais. Uma professora (PROFESSORA 5) que ficou como apoio relatou dificuldade com o planejamento, com as companheiras e apoio inadequado.

De maneira geral, a inserção e compreensão do meio laboral e suas relações constituíram uma dificuldade inicial para as professoras, e principalmente o encontro com o mundo da escola real explicitando sua diferença em relação àquele estudado na universidade: "[...] estudar este mundo teoricamente está bem, mas vê-lo funcionar, participando de um conselho de classe, por exemplo, é distinto, é tudo novo [...]", disse uma das professoras iniciantes de Santiago (PROFESSORA 5, 2014). Com essas palavras, a professora expressa o que Veenman (1988, p. 40) denomina "[...] choque de realidade [...]", conceito que "[...] indica o colapso dos ideais missionários elaborados durante a formação inicial do professorado com a realidade crua e dura da vida cotidiana na classe."

Como forma de superar as dificuldades expostas, as professoras relataram que buscaram aprender com elas, estudar, trabalhar muito, e também procuraram o apoio das companheiras (tanto da tutora quanto de outras professoras) e da direção da escola (que disseram sempre ter recebido).



Conforme me referi antes, essas dificuldades coincidem com algumas das apontadas por Veenman (apud VEENMAN, 1988) há 30 anos: disciplina na classe; relação com os pais; tratamento das diferenças individuais dos alunos e alunas; utilização de diferentes métodos de ensino; organização do trabalho na classe; insuficiência de materiais; planejamento do processo de ensino-aprendizagem; conhecimento das normas e hábitos da escola; inadequação do equipamento e mobiliário escolar; elevado número de alunos.

Apesar de, nos trinta anos que separam a publicação de Veenman das entrevistas realizadas, a pesquisa sobre essa área ter aumentado e avançado; e apesar de, na Espanha, a legislação prevê o período de práticas com atenção especial aos professores iniciantes, no cotidiano ainda se processam os mesmos desafios.

Uma possibilidade de compreensão dessa situação que se repete, relaciona-se ao que Eirín, García e Montero, (2009) apontam como limitação da proposta do período de práticas, avaliando que ela está mais próxima de um trâmite burocrático-administrativo, como um período de espera para assumir, plenamente, a condição de funcionário público, do que de um programa de apoio aos novos professores e professoras como forma de melhorar a aprendizagem sobre o processo de ensino e evitar que esses profissionais abandonem a profissão. Esses pesquisadores acreditam que esse apoio deve ser parte de um processo mais amplo que vai desde a formação inicial e segue em movimento permanente de revitalização, cuja criação defendem, pois entendem a atenção especial aos primeiros anos de docência como uma fase de contínuo apoio ao professorado, indo muito além do que estabelece a lei em seu país.

Segundo pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – realizada em 2008 (OCDE, 2012), na maioria dos países há programas de apoio aos professores iniciantes, cuja qualidade e as atividades variam enormemente, desde apenas uma introdução administrativa até os programas de colaboração de vários anos de duração. Na pesquisa, o Brasil aparece em último lugar, nesse quesito, pela falta de programas institucionais.

Podemos encontrar, em outros pesquisadores espanhóis (CORTÉS GONZÁLEZ; LEITE MÉNDEZ; RIVAS FLORES, 2014), uma segunda possibilidade de compreensão sobre a presença de dificuldades tão antigas no cotidiano das professoras iniciantes hoje. Eles focam seu interesse na primeira fase da

docência, investigando como a identidade docente vai se constituindo durante esse período e na formação inicial. Acreditam que não é possível pensar na docência sem pensar a história de vida e as vivências dos docentes em diferentes contextos, institucionais ou não, pois é a partir delas que vai configurando sua prática e seu pensamento. O grupo de novos professores e professoras pesquisado por eles expressou, em suas narrativas, a complexidade das experiências profissionais e pessoais de um professor nessa primeira fase da carreira.

Também nesse sentido aponta Jónsdóttir (2014), que realizou pesquisa com narrativas de professores sobre os seus cinco primeiros anos de trabalho destaca a decisiva influência que as experiências vividas pelos professores desde a infância possuem na atividade docente. A pesquisadora reafirma a ideia de que é preciso apoiar os professores nos seus primeiros anos de atuação e faz algumas recomendações para a realização desse apoio no primeiro ano: oferecer um ombro amigo, um ouvido para escutar e orientar sobre a organização cotidiana do trabalho.

55 As duas pesquisas não nos deixam esquecer que a etapa inicial da carreira é delicada, não apenas pela complexidade de conhecimentos e aprendizagens necessários, mas também por ser uma fase de inseguranças, de questionamentos, dúvidas, desafios pessoais para os novos professores e professoras. Portanto, a formação, nessa fase, ou em qualquer outra, não pode ser apenas técnica e o acompanhamento não pode se restringir ao desenvolvimento de habilidades práticas.

As principais dificuldades apontadas pelos estudiosos anteriormente mencionados referem-se a aspectos relacionados às relações interpessoais e culturais; à organização do trabalho pedagógico; e ao contexto político-institucional. Entendo que esses três aspectos também coincidem com as dificuldades apresentadas pelas professoras entrevistadas.

Compreendendo o papel dos professores e professoras como fundamentalmente político, visto que está relacionado aos ideais formativos de uma comunidade, esses aspectos que resumem as dificuldades apontadas pelos estudiosos e pelas professoras não soam, para mim, como desafios a serem superados a partir de análises e ações presididas por uma racionalidade técnica.

Para além de serem questões de ordem técnica, elas demandam ética, ação política e ação/reflexão/ação sobre o contexto e sobre sua prática,



nos mesmos moldes discutidos por Zeichner (2002) e já apresentados aqui anteriormente. Essas demandas, para serem satisfeitas, precisam mais do que uma lei que institua um período de práticas e do que a boa vontade das professoras. Precisam da organização de um programa completo e longitudinal de apoio aos docentes. Neste sentido, expressei minha concordância com Esteban (2001, p. 26) ao afirmar que “[...] formar professores e professoras não é tarefa exclusivamente técnica, é sobretudo uma ação ética [...]” e, com Pimenta (2002, p. 42), quando defende para o professorado a necessidade de “[...] conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos, das implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quê).”

Penso que as duas possibilidades de entender este fenômeno estão relacionadas entre si: as dificuldades encontradas estão vinculadas às crenças, concepções, formas de relação, saberes das professoras, questões que não se superam em um curto período de tempo, especialmente se esse período está vinculado à avaliação dos docentes. Um período que será melhor ou pior, dependendo das pessoas envolvidas, já que as funções tão detalhadas e formalizadas na legislação, e confirmadas pelo edital do concurso na Galícia, são, na prática, realizadas da forma possível nos cotidianos das escolas. A existência de um programa de acolhimento, inserção e formação garantias, com procedimentos que oferecessem mais segurança e subsídios aos professores iniciantes para realizar seu trabalho, poderia minimizar tais dificuldades.

Porém, vejo ainda que as duas possibilidades por mim levantadas (necessidade de formação ética e reflexiva e falta de programa) estão vinculadas a um determinado modelo de conceber e realizar/produzir a formação docente, o processo de ensinar e aprender e a educação: a racionalidade técnica, que pensa essas atividades como realização de habilidades e competências, e os professores como aplicadores de teorias aprendidas na universidade e de planejamentos realizados por outros. Trata-se de uma concepção e um modelo bastante criticado em textos acadêmicos, mas que precisa ser superado também no cotidiano.

Pelo testemunho das entrevistadas, pode-se concluir que, prever na Lei um período de adaptação, é importante, mas o que conta, na prática, é a disposição de compartilhar o trabalho e as experiências (das duas partes), de dialogar, de fazer um trabalho coletivo; por parte da escola e das professoras

mais experientes, de desejar que a nova professora tenha sucesso, que faça um bom trabalho com o alunado; e, por parte da professora iniciante, de estar aberta a aprender, de perguntar, revelando também o desejo de fazer um bom trabalho com as crianças. Para além das designações legais e das condições objetivas do trabalho e da escola (que comparadas à realidade brasileira podem ser consideradas boas em função da carga horária vinculada exclusivamente a uma escola e à infraestrutura dos centros educativos), o que fez a diferença, nesses casos foi o compromisso existente com a aprendizagem e o sucesso dos alunos, por parte da escola e por parte das novas professoras.

Com isso, é possível pensar que a presença da exigência legal pode ser um ponto de partida para que exista alguma possibilidade de formação e apoio, e também para reivindicar um programa completo, que ofereça condições para um desenvolvimento profissional autônomo e emancipatório.

Notas

- 1 Lei Orgânica para a Melhoria da Qualidade Educativa – LOMCE, de 10 de dezembro de 2013. Modifica a Lei Orgânica de Educação 2/2006, de 3 de maio de 2006.
- 2 Real Decreto nº 276, de 23 de fevereiro de 2007, que regulamenta o ingresso, acesso e aquisição de novas especialidades nos corpos docentes de todas as comunidades autônomas e no capítulo V do título III trata da fase de práticas – artigos 29 a 31.
- 3 Na Espanha, os professores e professoras eleitos para as funções de gestão diminuem a carga horária letiva, mas não deixam de dar aulas.
- 4 O horário de trabalho das professoras da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental é todas as manhãs em aulas e uma tarde por semana para atividades a serem realizadas fora da sala de aula. As professoras trabalham em, apenas, uma escola.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1 As artes de fazer. 10. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORTÉS GONZÁLEZ, Pablo; LEITE MÉNDEZ, Analía; RIVAS FLORES, José Ignacio. Un enfoque narrativo de la identidad profesional en el profesorado novel. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, n. 24, p. 199-214, 2014.



EIRÍN NEMIÑA, Raúl; GARCÍA RUSO H. M^o; MONTERO MESA, Lourdes. Profesores Principiantes e Iniciación Profesional. **Revista Profesorado**, Granada, v. 13, n. 1, p. 101-115, jan./abr. 2009.

ESPAÑA. Ley Orgánica de Educación 2/2006, del 3 de mayo de 2006. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Boletín Oficial Del Estado**, Madrid, 4maio 2006, n. 106. Disponível em: www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf. Acesso em: 3 abr. 2014.

_____. Real Decreto n^o 276, de 23 de febrero de 2007. Aprova regulamento de ingreso, acceso e aquisição de novas especialidades e regime de práticas dos corpos docentes. Ministerio de Educación e Ciencia. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, 2 mar. 2007, n. 53, p. 8915-8938. Disponível em: www.boe.es/boe/dias/2007/03/02/pdfs/A08915-08938.pdf. Acesso em: 3 abr. 2014.

_____. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 10 de diciembre de 2013. Ministerio de Educación e Ciencia. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, 10dic. 2013, n.295, p. 97858-97921. Disponível em: www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886. Acesso em: 3 abr. 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GALICIA. ORDEN de 23 de marzo de 2013. Oposiciones y Concursos. Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria. **Diario Oficial de Galicia**: Santiago de Compostela, 4 de abr. 2013 n. 65, p. 9865-9916. Disponível em http://www.xunta.es/dog/Publicados/2013/20130404/AnuncioG0164-250313-0003_gl.html. Acesso em: 7 abr. 2014.

GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, Francesc. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.

JÓNSDÓTTIR, Lilja. Hitching one's wagon to a star: narrative inquiry into the first five years of teaching in Iceland. In: EUROPEAN CONFERENCE ON EDUCATIONAL RESEARCH – ECER, 2014, Porto (Portugal). **Anais eletrônicos**... Porto: European Educational Research Association, 2014. Disponível em: <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/32589/>. Acesso em: 5 set.2014.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto (Portugal): Editora Porto, 1999.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução Maria Alexandre. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

ORGANIZAÇÃO Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. ¿Qué se puede hacer para ayudar a los profesores noveles?. **Teaching in Focus**, v. 2, n. 2, sep. 2012. Disponível em [http://www.oecd.org/edu/school/TiF%20\(2012\)-N%C2%B02%20\(esp\)-v2.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TiF%20(2012)-N%C2%B02%20(esp)-v2.pdf). Acesso em: 25 maio 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagem ensino de qualidade nas escolas: a produção de conhecimento em didática e em currículo pelos praticantes pensantes nos/dos cotidianos. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 16; 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012. Junqueira & Marin, 2012. (Livro 1).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PROFESSORA 1. **Entrevista**. A Coruña (Espanha), 29 abr. 2014.

PROFESSORA 2. **Entrevista**. A Coruña (Espanha), 29 abr. 2014.

PROFESSORA 3. **Entrevista**. Santiago de Compostela (Espanha), 29 abr. 2014.

PROFESSORA 4. **Entrevista**. Santiago de Compostela (Espanha), 29 abr. 2014.

PROFESSORA 5. **Entrevista**. Santiago de Compostela (Espanha), 30 abr. 2014.

PROFESSORA 6. **Entrevista**. Santiago de Compostela (Espanha), 6 maio 2014.

PROFESSORA 7. **Entrevista**. A Coruña (Espanha), 8 maio 2014.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Os caminhos que fazemos ao caminhar**: diálogos entre professoras e coordenadoras a partir de registros diários de aula. 2008. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.



VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurelio (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea Ediciones, 1988.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges Teresa (Org.) **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 set.2014.

Profa. Dra. Marisa Narcizo Sampaio
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Práticas
Culturais
Pesquisa Financiada pela CAPES | Processo nº 10904131
E-mail | marisamns@gmail.com

60

Recebido 20 dez. 2014
Aceito 20 fev. 2015



Práticas pedagógicas e ensino integrado

Ronaldo Marcos de Lima Araujo

Universidade Federal do Pará

Gaudêncio Frigotto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Trata-se, nesse artigo, de práticas pedagógicas articuladas ao projeto de ensino integrado. Por meio de pesquisa bibliográfica e tendo como referência principal educadores marxistas, em particular, Pistrak (2009), problematizam-se possíveis soluções apenas didáticas para o projeto de ensino integrado e afirma-se que o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras requer, principalmente, soluções ético-políticas. Sustenta-se que o essencial é vincular o ensino ao trabalho real dos alunos, valorizando a sua auto-organização e requerendo uma atitude humana transformadora. Com base nessas referências, são sistematizadas orientações para ação didática integradora valorizando o trabalho coletivo, a problematização e auto-organização como estratégias principais para a formação dos sujeitos solidários, críticos e autônomos.

Palavras-chave: Ensino médio. Ensino integrado. Práticas pedagógicas.

Pedagogical practices as a challenge for integrated education

Abstract

The article is about pedagogical practices coordinated the integrated education project. Through literature review and considering primary Marxist educators, particularly Pistrak (2009), problematizes potential solutions, only didactical ones, for the design of integrated education and states that the development of integrative educational practices require primarily ethical-political solutions. It is argued that it is essential to link the teaching with the students' real work enhancing their self-organization and requesting transforming of human attitude. From these references, some guidelines for integrated didactic action are systematized, valuing the collective work, the questioning and self-organization as key strategies for the formation of the solidary critical and autonomous subject.

Keywords: High school. Integrated teaching. Pedagogical practices.



La práctica educativa como un reto para la educación integral

Resumen

Se tratan, aquí, las prácticas pedagógicas articuladas al proyecto de enseñanza integrado. Por medio de una investigación bibliográfica y teniendo como referencia principal a educadores marxistas, en particular a Pistrak (2009), se problematizan posibles soluciones, apenas didácticas, para el proyecto de enseñanza integrado y se afirma que la implementación de prácticas pedagógicas integradoras requiere, principalmente, soluciones ético-políticas. Se sostiene que lo esencial es vincular la enseñanza al trabajo real de los alumnos, confiriendo importancia a su auto-organización y demandando una actitud humana transformadora. A partir de estas referencias, se sistematizan algunas orientaciones para una acción didáctica integradora, valorando el trabajo colectivo, la problematización y la auto-organización como estrategias principales para la formación de los sujetos solidarios, críticos y autónomos. Palabras llave: Enseñanza media. Enseñanza integrada. Prácticas pedagógicas.

Introdução

“A verdade é o todo.” Com base nessa ideia hegeliana, compreendemos o conteúdo da proposta de ensino integrado e consideramos o desafio de pensar práticas pedagógicas que nos aproximem de uma leitura ampla da realidade, mesmo que reconheçamos a impossibilidade de uma apropriação cognitiva desse “todo.”

Essa ideia ganha mais materialidade como referência para o ensino integrado na fala de Franco (2005, p. 18), para quem o sentido que deve ser dado ao ensino integrado é o de “[...] completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade social [...]”, já que é, na totalidade, que os construtos particulares se fazem verdade.

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

Essa forma de compreender o ensino integrado exige a crítica às perspectivas reducionistas de ensino, que se comprometem em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, em geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política.

Ao tratarmos de práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integridade da formação humana, sistematizamos algumas indicações teóricas e práticas com o propósito de favorecer aos educadores de ensino médio e técnico, em particular, subsídios que permitam a construção de arranjos pedagógicos promotores da compreensão da dialeticidade entre as especificidades dos diferentes fenômenos físicos e sociais tratados em sala de aula com a totalidade natural e social.

Consideramos a possibilidade de haver práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado, mas recusamos a ilusão de haver uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio. Considerar a possibilidade de um único método ser válido para todas as situações de ensino integrado seria um equívoco, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de ensino integrado.

Nossa maior preocupação foi de abordar questões práticas relativas ao processo didático de experimentação do ensino integrado, à luz de referências identificadas com a chamada pedagogia socialista, e propor indicações orientadoras para o trabalho pedagógico de professores e técnicos educacionais, principalmente.

Assumimos o ensino integrado como proposta não apenas para o ensino profissional. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.

Ademais, não restringimos a ideia de ensino integrado como o conteúdo de uma concepção de ensino médio, apesar de essa concepção ter



fundamentado uma acertada corrente de educação no Brasil. Tomamos a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas (crianças, jovens e adultos) a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta como a totalidade social.

Assim, utilizamos, neste artigo, a expressão ensino integrado, em vez de ensino médio integrado, pois consideramos que as discussões e indicações feitas aqui servem para compreendermos melhor não apenas o ensino médio ou a educação profissional técnica, mas também toda a educação básica assim como a formação humana em geral.

Consideramos, entretanto, que o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação.

Nossa tese se baseia no pressuposto de que, no Brasil, “[...] as propostas educacionais inovadoras foram aquelas vincadas às lutas por mudanças no projeto societário dominante” (FRIGOTTO, 2010, p. 10). Como ensinava Pistrak (2009), as estratégias de ensino e de organização curricular servem ao projeto de sociedade que assumimos em função de nossa leitura da “realidade atual.” Sem isso definido de modo claro, o ensino integrado, como já afirmamos, pode tornar-se, apenas, um projeto didático estéril.

Buscamos organizar algumas indicações possíveis de ser consideradas nas práticas pedagógicas que se querem orientadas pela ideia de ensino integrado e sustentamos que mais importante que a definição antecipada de técnicas de ensino ou de organização curricular, mais ou menos adequadas ao ensino integrado (apesar de isso ser verdadeiro e necessário), é condição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que os sujeitos do ensino, principalmente, e da aprendizagem revelem uma atitude humana transformadora, que se materialize no seu compromisso político com os trabalhadores e com a sociedade dos trabalhadores, até porque as práticas educativas não se constituem na escola, tampouco têm implicações que se encerram nela.

Mas, por outro lado, não reduzimos a possibilidade do ensino integrado a um ato de vontade dos docentes e dos gestores educacionais; compreendemos que este depende, também, das condições concretas de sua realização, argumentamos que a promoção de práticas pedagógicas integradoras requer a constituição de um ambiente material que a favoreça e da busca permanente pelo elemento integrador, considerando as realidades específicas, a totalidade social e os sujeitos envolvidos.

Pesquisas sobre o EMI (Ensino Médio Integrado) revelam muitas dificuldades de experimentação de integração

Várias já foram as experimentações de ensino médio integrado, na história recente da educação brasileira. Em pesquisa realizada em 2011, Costa (2012) recuperou trinta e seis (36) teses e dissertações que tinham como o objeto o ensino médio integrado. Com base nessas pesquisas, a autora sistematizou alguns dos problemas que dificultam a materialização dessa proposta de ensino. A pesquisadora situa três ordens de problemas na materialização do ensino médio integrado; problemas de ordem conceitual, de operacionalização curricular e de organização dos sistemas de ensino.

Revela ainda que o EMI não foi compreendido como projeto político-pedagógico que se compromete com a formação ampla dos indivíduos. Em geral, o ensino integrado tem sido compreendido apenas como estratégia de organização dos conteúdos escolares, sem relevar ao conteúdo ético-político transformador da proposta ou da materialidade de sua operacionalização. Para Costa (2012), isso dificulta a efetivação da proposta de integração do ensino médio e técnico nas escolas e nos sistemas de ensino.

Em síntese, a implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição não se resume à questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos (COSTA, 2012, p. 38).

Apesar das dificuldades, o projeto de ensino integrado não deve ser abandonado, pelo menos enquanto conteúdo, já que representa um projeto



comprometido com a formação ampla dos trabalhadores e se contrapõe às pedagogias liberais da moda.

Se, por um lado, o ensino integrado tem se revelado de difícil operacionalização; por outro lado, as pedagogias liberais, em geral, não ofereceram possibilidades reais de desenvolverem capacidades amplas e ilimitadas dos trabalhadores, que lhes permitam compreender a totalidade social.

O ensino integrado aqui é reconhecido como proposta de educação com inspiração na ideia gramsciana de escola unitária, mas que não se confunde com ela já que seus limites de formação integral estão dados pela sociabilidade capitalista contemporânea.

Ao abordar os desafios de desenvolvimento de práticas pedagógicas, sustentamos que uma didática integradora requer, necessariamente, embora de forma não suficiente, uma atitude docente integradora, orientada pela ideia de práxis.

Trata-se, pois, de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais. A ação didática integradora ganha sentido assim enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social.

O ensino integrado é um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia e mantiver íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital.

Por fim, destacamos que, neste artigo, apesar de tratarmos de questões práticas do fazer pedagógico, procuramos evitar a ideia de normatividade, que implicaria a confecção de um manual orientador do “como fazer.” A sua principal motivação foi de fornecer ao educador, principalmente àquele comprometido com o projeto político-pedagógico da integração do ensino, um conjunto de orientações teórico-práticas capaz de orientá-lo a construir suas próprias estratégias de ensino, orientadas pelos fundamentos da Pedagogia do Trabalho.

Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado

Compreendemos que são várias as possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favorecem as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração e que são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem. A escolha por um arranjo depende de inúmeras variáveis, tais como: as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social.

Apesar de afirmarmos que o ensino integrado não deva ser resumido a um projeto pedagógico, menos ainda a projeto didático ou a um tipo específico de desenho curricular, essas dimensões são verdadeiras e necessariamente devem constituir objeto da preocupação e do labor dos estudiosos e educadores que se assumem comprometidos com emancipação social.

Diferentes são as formas de se pensar os conteúdos necessários à formação de crianças, jovens e adultos capazes de desenvolver a sua capacidade de, autonomamente, interpretar e agir sobre a realidade. Diferentes também são as possibilidades de organizar os conteúdos necessários para tal. Mas o fundamental é o compromisso com a formação ampla dos trabalhadores e a articulação dos processos de formação com o projeto ético-político de transformação social. Considerando esses dois pressupostos, as formas de reorganização curricular devem ser experimentadas e avaliadas, levando em conta que não há uma única forma, tampouco uma forma mais correta que outra para a efetivação de um currículo integrado, mas que elas têm sempre algum impacto sobre a produção/reprodução da sociedade.

O currículo, assim como a escola, é espaço de contradição, apesar de reproduzir as estruturas existentes, é “[...] correia de transmissão da ideologia oficial [...]” e, ao mesmo tempo, uma ameaça à ordem estabelecida por oferecer a possibilidade de contribuir para a libertação (GADOTTI, 1992, p. 150). Constitui-se, portanto, em um espaço de luta entre as classes dominantes e as subalternas, refletindo a “[...] exploração e a luta contra a exploração.”

Considerado assim, o currículo constitui-se em uma arena política de ideologia, poder e cultura. Consiste em um campo ideológico por transmitir e produzir uma visão de mundo vinculado aos interesses dos grupos sociais, por



meio das práticas educativas. É um espaço de expressão das relações sociais de poder, visto que se constitui e, ao mesmo tempo, resulta da relação entre as classes sociais; é uma área de conflitos de cultura de classes, em que se transmite a cultura oficial e se produz a cultura contestada. Portanto, é considerado um conjunto de ações políticas, determinadas social e historicamente (SILVA; MOREIRA, 2005).

A educação escolar brasileira tem a sua organização curricular, no Brasil, marcada por formas curriculares instrumentais e promotoras de um tipo humano conformado, política e pedagogicamente. A Pedagogia das Competências, que assumiu centralidade, nas formulações educacionais oficiais na década de 1990, inspirada na Filosofia Pragmática, tinha na utilidade prática o critério para a definição e a organização dos conteúdos formativos.

Assim, os desenhos curriculares organizados com base nesse critério recorriam aos saberes, habilidades e atitudes apenas na medida da possibilidade de promoverem alguma capacidade específica requerida pelo mercado. Aquilo que não se revelasse imediatamente útil não deveria ser incorporado nos currículos.

Na perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social.

A seleção e organização dos conteúdos formativos na perspectiva do projeto de ensino integrado requerem, portanto, a superação das pedagogias de conteúdo liberal, como a Pedagogia das Competências. Machado entende assim o currículo integrado:

É a concepção e a experimentação de hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática que tenham, como eixo, a abordagem relacional de conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes, considerando que esta diferenciação não pode, a rigor, ser tomada como absoluta ainda que haja especificidades que devem ser reconhecidas. Com relação ao objeto deste artigo, são os conteúdos

classificados como gerais ou básicos e os conteúdos nomeados como profissionais ou tecnológicos (MACHADO, 2009, p. 2).

Alguns princípios podem ser orientadores para a organização de um currículo integrado: a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social.

A contextualização pressupõe, na perspectiva aqui trabalhada, a íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais. Pistrak (2009) compreendia que a realidade social se constituiria como ponto de partida para os currículos integrados e a realidade social transformada como ponto de chegada.

A interdisciplinaridade é compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade (ETGES apud BIANCHETTI; JANTSCH, 1995). Para esse autor, a interdisciplinaridade não toma a fragmentação disciplinar como uma patologia. Esse conceito de interdisciplinaridade pressupõe que é, na totalidade dinâmica, que os construtos particulares se fazem verdade. Para Pistrak (2009), a dificuldade da ação interdisciplinar é que cada disciplina toma seus objetivos específicos como os mais importantes, em vez de subordinar-se a um objetivo geral já que, na escola, cada “[...] ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola” (PISTRAK, 2009, p. 119).

O compromisso com a transformação social revela a teleologia do projeto de ensino integrado. É esse princípio que distingue a práxis marxista da filosofia pragmática que busca vincular os processos formativos com demandas imediatas e pontuais. Dewey (1936, p. 147), filósofo pragmático que propôs o progressivismo educacional, via como impossível “[...] a associação entre processos formativos com ideias de um futuro distante” e subordinava os conteúdos de ensino ao imediato, dando-lhes um sentido prático utilitário, promovendo a conformação. Na perspectiva aqui assumida (marxista), a ação pedagógica é tomada como ação material, que subordina os conteúdos formativos aos objetivos de transformação social, visando à produção, portanto, da emancipação. Em tal perspectiva, a ação (pedagógica) material corresponde a “[...] interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social,



não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana” (VÁZQUEZ, 1968, p. 213).

Tendo como referência as ideias de contextualização, interdisciplinaridade e teleologia, propomos pensar as estratégias de organização dos conteúdos, na perspectiva do ensino integrado.

Problematização, trabalho cooperativo e auto-organização como possibilidades de procedimentos de ensino integrado

É necessário enfrentar também o desafio de pensar estratégias de organização curricular e de ensino que favoreçam a superação da visão fragmentária e linear da realidade e tornem mais possível um projeto de formação orientado pela ideia de integração. Tal desafio metodológico é colocado em termos políticos por Frigotto.

Em relação ao método o confronto é entre a visão fragmentária e linear da realidade que concebe a totalidade como soma das partes e a concepção dialética-histórica ou materialista histórica, cujo fundamento é buscar entender quais as determinações ou mediações que produzem determinada realidade humana. Aqui a totalidade resulta da relação das partes (FRIGOTTO, 2012, p. 08).

70

Defendemos, porém, que não é a escolha pelas técnicas de ensino que garante essa compreensão da dialeticidade do mundo. Mais importantes são os compromissos que assumimos e que nos permitem fazer escolhas e, dentro dos limites objetivos colocados pela realidade das escolas brasileiras, ressignificar procedimentos tendo em vista os objetivos de emancipação social e de promoção da autonomia dos sujeitos.

Para considerar as estratégias de ensino, partimos da compreensão de que a ação didática também se coloca como um objeto da disputa hegemônica entre capital e trabalho. Essa disputa revela-se nas diferentes perspectivas que assume. Para Candau (1995), a Didática tem sido entendida ora sob uma perspectiva dicotômica e ora sob a perspectiva da unidade. A visão dicotômica que separa teoria e prática se revela de duas formas: a) na perspectiva dissociativa, que separa, mecanicamente, os elementos, isolando-os e

confrontando-os (percepção vulgar); e b) Na perspectiva associativa (positivo-tecnológica), que separa os polos sem oposição.

Nessa visão, a prática é uma aplicação da teoria (percepção de uma relação mecânica de dependência). Na visão dicotômica (associativa), reduz-se a teoria à simples organização, sistemática e hierárquica das ideias e estabelece-se uma relação hierárquica autoritária de mando e obediência (a teoria determina a prática ou, inversamente, a prática exige e a teoria se faz útil). Essa visão predomina nas práticas de educação profissional que reproduzem a dualidade educacional brasileira.

A didática pode ser entendida também enquanto ação de articulação entre a teoria e a prática. Essa articulação tem sido pensada, no entanto, de diferentes maneiras: a) por justaposição, b) com subordinação de um elemento a outro (da prática sobre a teoria ou da teoria sobre a prática) ou c) sob a perspectiva da unidade indissolúvel (CANDAU, 1995).

Sob a ótica da unidade, a distinção entre teoria e prática se dá no seio de uma unidade indissolúvel que pressupõe uma relação de autonomia e dependência de um termo em relação ao outro. Na visão de unidade, a teoria nega a prática imediata para revelá-la como práxis social, a prática nega a teoria como um saber autônomo, como puro movimento de ideias e a teoria e prática são tidos como dois elementos indissolúveis da "práxis", definida como atividade teórico-prática. Seria essa perspectiva de unidade da relação entre teoria e prática que orientaria os projetos de ensino integrado.

No atual debate acerca da educação profissional e, especificamente, acerca de uma didática da educação profissional, tem sido muito presente a visão dicotômica que pode ser entendida, por exemplo, na separação e distinção entre profissionalização e escolarização (visão dissociativa) ou como a "soma" da profissionalização com a escolarização. Essa visão dicotômica também se revela na separação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, entre os saberes que desenvolveriam o pensar e outros que desenvolveriam as capacidades de fazer. Outra perspectiva, fundada na ideia de unidade, pressupõe a indissolubilidade entre teoria e prática.

Considerando uma possível didática da educação profissional, a perspectiva integradora deve pressupor:

- O compromisso com a formação ampla e duradoura dos homens, em suas amplas capacidades.



- A ideia de práxis como referência às ações formativas.
- Que a teoria e a prática educativa constituam o núcleo articulador da formação profissional.
- A teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa.
- A prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada.
- A ação docente se revelando na prática concreta e na realidade social.

Tomamos as técnicas de ensino tal como concebe Araujo (1991), como mediações das relações entre o professor e o aluno, projetadas como condições necessárias e favoráveis, mas não suficientes do processo de ensino. As técnicas de ensino assim compreendidas estão sempre subordinadas, política e metodologicamente, às suas finalidades e às práticas sociais que as conformam.

Também concordamos com Araujo (1991) quando este defende que as técnicas podem estar a serviço da manipulação, do tecnicismo, da Escola Nova ou da perspectiva libertadora. Sendo assim, torna-se possível pensar e realizar um estudo dirigido sem a auréola planificante que o definia, assim como também torna-se possível a aula expositiva sem as características do ensino tradicional. Qualquer técnica, portanto, compreendida como mediação, deve ser reconhecida em seus limites e sem a certeza de que seja garantia de sucesso do ensino e da aprendizagem na formação de amplas capacidades humanas.

Como “meio”, a técnica sempre serve a um fim e é nessa perspectiva que são tratadas aqui as estratégias de ensino, em articulação com um projeto educacional integrador e emancipador. Sua validade também só pode ser avaliada se considerados os seus fins e a sua prática já que é o exercício da técnica que a valida e não o seu prévio conhecimento teórico.

A possibilidade de ressignificação de diferentes procedimentos de ensino não significa, porém, a afirmação de uma possível neutralidade dos mesmos. Estes têm origem e têm história que revelam o seu uso e os seus efeitos. Mesmo assim, eles constituem um conjunto de possibilidades que, considerando as finalidades de emancipação e as condições objetivas, podem favorecer mais ou menos ao desenvolvimento da formação ampla dos indivíduos.

As diferentes possibilidades de procedimentos de ensino favorecem mais ou menos o projeto de ensino integrado quando são organizados para

promover a autonomia, por meio da valorização da atividade e da problematização, e para cultivar o sentimento de solidariedade, mediante do trabalho coletivo e cooperativo.

a) Valorização da atividade e da problematização como estratégias de promoção da autonomia

A valorização da atividade (de docentes e discentes) nos processos formativos é necessária para a efetivação de projetos integradores de ensino, mas não distingue uma pedagogia de base social. O conceito Pedagogia Ativa é hoje polissêmico já que ele ajuda a caracterizar tanto projetos que visam à transformação quanto projetos que visam à conformação social.

A pedagogia deweyana, de cunho liberal, também se caracterizava como uma pedagogia ativa. Ela, afinal, surgiu da recusa dos educadores à pedagogia tradicional, que operava contando com a passividade dos alunos e, em certa medida, também dos docentes.

Mas, então, o que distingue a ideia de atividade para as pedagogias de cunho liberal, como a Pedagogia das Competências, das pedagogias de base social, como o EMI? Evidentemente que é o compromisso com a transformação social, tal como expresso anteriormente, para que essa atividade tenha como função desenvolver nos estudantes a sua capacidade de agir crítica e conscientemente e de adaptar a realidade às suas necessidades e não o oposto, de desenvolver a sua capacidade de adaptação às diferentes situações colocadas pela vida cotidiana. Para Pistrak:

Somente na atividade pode a criança formar-se para ser ativa, somente na ação aprende a agir, Somente na realidade [...] aprende a participar conscientemente, do mesmo modo, no trabalho que diz respeito às formas da ordem estatal e mundial (PISTRAK, 2009, p. 131, grifo nosso).

A atividade, portanto, na perspectiva da transformação da realidade e visando à ampliação das capacidades humanas, coloca-se como um componente a ser considerado no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das práticas pedagógicas que se querem integradora.



A autonomia, condição desejável pelo ensino integrado, é aqui entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas. Em outras palavras, reconhecendo-se como produto da história, mas também como sujeito de sua história.

A ideia de autonomia também pode ser identificada com a defesa da auto-organização dos estudantes feita por Pistrak (2009). Para o educador soviético, a auto-organização (autodireção) dos estudantes revelar-se-ia em três capacidades:

- a. Habilidade de trabalhar coletivamente.
- b. Habilidade de trabalhar organizadamente cada tarefa.
- c. Desenvolvimento da capacidade criativa.

Para Pistrak, a tarefa de promover a auto-organização dos estudantes exige que estes passem “[...] por uma variedade de formas organizacionais, o que pode ser conseguida dando-se à auto-organização formas mais flexíveis, que se adaptem cada vez às novas tarefas” (PISTRAK, 2009, p. 123). Pressupõe autodireção e criatividade.

A força criativa desenvolve-se, principalmente, por meio de estratégias de problematização da realidade e dos conteúdos escolares, suscitando a busca por ferramentas, teóricas e práticas, capazes de auxiliar os indivíduos no enfrentamento de suas tarefas cotidianas e históricas.

Assim como em relação aos estudantes, cabe aos projetos educacionais integradores reconhecerem, também, a necessária autonomia docente. Ambos, professores e estudantes, são os sujeitos da prática pedagógica. Se a função do principal do educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só terá possibilidades de produzir a autonomia discente e o reconhecimento da realidade social se orientada por um projeto político-pedagógico de transformação da realidade.

b) Trabalho colaborativo como estratégia de trabalho pedagógico

Se o horizonte de projetos integrados de ensino, na perspectiva da Escola Unitária, é a construção de uma sociedade de iguais, fraterna e solidária, cabe aos procedimentos pedagógicos cultivarem os valores que promovam essa solidariedade. É preciso, pois, que o trabalho escolar valorize, ao máximo, toda forma de trabalho coletivo e colaborativo.

Para Pistrak (2000), o trabalho coletivo corresponde a uma tarefa coletiva entendida como uma unidade, ou seja, requer a responsabilidade coletiva pelo trabalho. Para esse educador soviético, é o trabalho coletivo que revela a essência da escola socialista, tornando-se uma categoria central da sua proposta de pedagogia. O coletivo é entendido, por ele, não como a negação simples do indivíduo ou de sua individualidade, mas como crítica às práticas individualistas.

Freitas (2009) vê em Pistrak a distinção entre individualidade e individualismo assim como entre coletivo e coletivismo, que seria a forma equivocada da vida coletiva. Pistrak (2009) critica, ferozmente, o “egocentrismo” que seria promovido pelas teorias pedagógicas liberais já que para estas cada aluno responde por si.

Na operacionalização do ensino integrado, práticas pedagógicas que priorizem o trabalho coletivo, ao invés do trabalho individual devem, portanto, ser valorizadas, sem que isso signifique o abandono de estratégias de ensino e de aprendizagem individualizadas. Neste caso, entretanto, estas devem ser compreendidas como momentos intermediários para o trabalho coletivo de ensinar e de aprender.

Considerações conclusivas: sobre os procedimentos de ensino que favorecem a integração

Várias são as possibilidades de estratégias de ensino e nenhuma delas pode ser descartada a priori, seja por razões ideológicas ou por uma possível impossibilidade de eficácia. Sendo assim, reafirmamos que cada procedimento de ensino, enquanto meio, poder servir, mais ou menos, para o desenvolvimento de práticas integradoras.



Aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, visitas técnicas Integradas, seminários, estudo dirigido, oficinas e várias outras estratégias de ensino e aprendizado podem servir tanto para projetos conservadores, tradicionais, conformadores das capacidades humanas, quanto para projetos libertários, comprometidos com a ampliação das capacidades humanas.

Procuramos considerar diferentes possibilidades metodológicas para a experimentação do projeto de ensino integrado e sustentamos que não existe uma única técnica mais adequada para a implementação do ensino integrado pois considerar essa possibilidade seria sucumbir a um determinismo metodológico.

Também sustentamos a possibilidade de ressignificação das técnicas e estratégias de ensino e de aprendizagem. Sem considerarmos a possibilidade de sua neutralidade, já que todas as técnicas têm história e os contextos nos quais foram geradas deram-lhe conteúdo, compreendemos que o que define o caráter (ético-político-pedagógico) às estratégias de ensino são as finalidades que orientam sua escolha, seu uso e sua avaliação. Desse modo, práticas pedagógicas que se querem integradoras, orientadas pela ideia de emancipação social e de desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa dos estudantes, cumprem melhor ou pior suas finalidades quanto mais articuladas aos projetos da classe trabalhadora e de suas organizações, quanto mais abarcar a dinâmica das relações sociais; afinal, a prática pedagógica ultrapassa o espaço escolar.

As técnicas e procedimentos têm características comuns, independentes de seu uso. Todas devem ser entendidas como meio para os processos de ensino e de aprendizagem, todas pressupõem um plano de estudo/trabalho e todas requerem ações de avaliação para verificação de sua efetividade, no entanto, são os princípios que as orientam que determinam o caráter unitário ou fragmentário da proposta.

A atitude docente integradora, tratada anteriormente, parece ser também fator decisivo à construção de práticas pedagógicas de integração, já que supõe um compromisso com a transformação social e a recusa à lógica pragmática, que hegemoniza as políticas e os projetos educacionais hegemônicos no Brasil.

A ideia de integração não caracteriza, por si, uma pedagogia que visa à transformação, já que várias são as pedagogias que propõem integrar

trabalho e educação. A Pedagogia das Competências, por exemplo, tomou essa integração como uma de suas principais promessas, mas fazia isso presa à realidade dada, ou seja, o seu conteúdo pragmático lhe impunha pensar essa integração visando ao ajustamento da formação humana às demandas específicas e pontuais do mercado de trabalho, diferente da integração proposta pelo projeto hoje identificado como Ensino Médio Integrado, que compreende essa integração sendo amalgamada pela ideia de transformação da realidade social.

A articulação entre trabalho e ensino deve servir para formar homens onilaterais, ou seja, promover e desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas. Assim, o trabalho coloca-se como princípio educativo somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. Compreendê-lo, apenas, na sua perspectiva pedagógica, seria, portanto, um equívoco.

Notas

77

- 1 Optamos pelo termo experimentação por considerá-lo mais adequado para explicar o momento em que diferentes instituições escolares, estatais ou não, buscam fazer do ensino integrado uma "pedagogia em ação." As expressões operacionalização ou implementação, por exemplo, pressupõem que já exista um modelo ideal ou mesmo um conjunto de orientações didáticas orientadoras do trabalho pedagógico para o ensino integrado. A realidade tem mostrado que, nessas unidades escolares, existem mais experimentações que realizações propriamente ditas.
- 2 Em artigo recente, Araujo e Rodrigues (2012) defenderam a tese de que a ação docente referenciada no projeto de ensino integrado requer, mais que a escolha de técnicas adequadas, o compromisso ético-político do educador para se concretizar em sala de aula, além das condições materiais necessárias.
- 3 De diferentes maneiras, Lobato (2010), Mendonça (2012) e Barros (2008) recuperam diferentes acepções e usos para as propostas de educação articuladas às ideias de integração, integralidade e educação integral no Brasil.
- 4 Sobre os limites da Pedagogia das Competências, em função de sua referência no pragmatismo e no utilitarismo ver Araujo (2001), sobre os limites da Pedagogia das Competências em função de sua base construtivista ver Ramos (2001). Ambos os estudos, resultantes de teses de doutoramento, problematizam o conteúdo liberal da Pedagogia das Competências e a sua insuficiência para a promoção de sujeitos autônomos e trabalhadores amplamente qualificados.
- 5 Também identificada por esse autor como autodireção.



Referências

ARAUJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** São Paulo: Papirus, 1991.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso.** 2001. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Filosofia da práxis e ensino integrado: uma questão ético-política. In: OLIVEIRA, Ramon (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional.** São Paulo: Papirus, 2012.

BARROS, Kátia de Oliveira. **A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia (2001-2006).** 2008. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinariedade.** Petrópolis: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 1995.

COSTA, Ana Maria Rayol da. **Integração do ensino médio e técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal.** 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936.

FRANCO, Maria Ciavatta. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paul: Cortez, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos, A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK (Org.). **A escola-comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil: concepções e materialidade.** Rio de Janeiro, 2012. (Texto impresso).

_____. Trabalho e formação docente, contexto histórica e política na América Latina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MARTINÉZ, Deolinda (Org.). **Nuevas regulaciones educativas en América Latina**. Experiencias y subjetividad. Lima (Perú): Fondo Editorial, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

LOBATO, Deusa de Nazaré Martins. **Didática da educação profissional no SENAI-PA**. Belém, 2010. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. O ensino profissional no Brasil: contribuições das pesquisas sobre a história das instituições escolares. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima Araujo; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

79

PISTRAK (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomás Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Educação | ICED
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação | GEPE
Pesquisador produtividade do CNPq
E-mail | rlima@ufpa.br



Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde |
THESE
Pesquisador produtividade do CNP
E-mail | gfrigotto@globob.com

Recebido 22 abr. 2015

Aceito 2 jun. 2015



A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada

Rosangela Fritsch

Cleonice Silveira da Rocha

Ricardo Ferreira Vitelli

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo

Este artigo trata da evasão na educação superior tendo como objetivo identificar e avaliar variáveis que estariam interferindo na evasão para agir de forma proativa e preventiva junto a esse público. A pesquisa desenvolvida é de abordagem quantitativa, com uma análise multivariada e regressão logística. Como resultado, pôde-se identificar variáveis que impactam na evasão, delinear um perfil de aluno com propensão à evasão e construir um modelo estatístico que pudesse prever, com a máxima exatidão possível, a probabilidade de um aluno se evadir. As variáveis mais significativas estão relacionadas a fatores sociais, econômicos, de desempenho acadêmico e de escolha profissional.

Palavras-chave: Evasão escolar. Educação superior. Gestão universitária.

81

The evasion in undergraduate courses in a private institution of higher education

Abstract

The focus of the present paper is on the tax evasion of a given higher education institution. It seeks identify and to evaluate the variables influencing this phenomenon in order to act actively and preventively towards these students. It is a quantitative research where we performed a multivariate analysis and logistic regression. As a result, we could identify the variables influencing on the evasion of these students, delineate the profile of a student prone to evade and build a statistical model that can predict, with the highest level of accuracy, the probability of a student to evade. The most significant variables are related to social, economic, academic achievement and career choice.

Keywords: School evasion. Higher education. University management.



Elevation en cursos universitarios en una institución privada de educación superior

Resumen

Este artículo se ocupa de la evasión en la educación superior con el objetivo de identificar y evaluar las variables que estaban interfiriendo con la evasión de actuar de forma proactiva y preventivamente con esta audiencia. La investigación desarrollada es un enfoque cuantitativo con un análisis de regresión multivariante y logístico. Como resultado, fue posible identificar las variables que la evasión de impacto, delinear un perfil de estudiante propenso a la evasión y construir un modelo estadístico que podría predecir, con la mayor exactitud posible, la probabilidad de que un estudiante de evadir. Las variables más importantes se relacionan con el desempeño social, económico, académico y profesional de la escuela.

Palabras clave: Abandono de los estudiantes. Educación superior. Gestión universitaria.

1. Introdução

A evasão escolar está relacionada à perda de estudantes que iniciam, mas não concluem seus cursos. É um fenômeno complexo, associado à não concretização de expectativas e reflexo de múltiplas causas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino. A evasão escolar significa desistência por qualquer motivo, exceto conclusão ou diplomação, e é caracterizada por ser um processo de exclusão determinado por fatores e variáveis internas e externas às instituições de ensino.

No campo da gestão educacional, a evasão é um indicador de fluxo escolar que sinaliza, de alguma forma, o desempenho dos sistemas de ensino. Este artigo aborda a evasão em uma Instituição de Ensino Superior privada, porém se entende que a permanência na educação superior implica a trajetória escolar dos estudantes na educação básica.

O acesso e a permanência de estudantes no sistema aparecem em tonalidades diferentes nos documentos oficiais. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o art. 3º descreve que “[...] o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p.12).

A Educação Superior no Plano Nacional de Educação (PNE), período de 2014-2024, tem, entre suas metas, a de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50%, e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público, estabelecendo 21 estratégias (meta 12); e a meta de elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores, estabelecendo 9 estratégias para seu cumprimento (meta 13) (BRASIL, 2014).

Analisando as metas e as estratégias, percebe-se uma prevalência da preocupação com acesso e com sistemas de avaliação do ensino superior. A democratização do acesso associa-se à necessidade de preocupação com a manutenção dos alunos no sistema, até a sua diplomação.

O Estado tem desenvolvido políticas educacionais para a inclusão de alunos com poucas possibilidades de acesso às instituições privadas de educação superior. As estratégias, definidas no PNE (2014-2024), indicam a continuidade dos programas: o Programa Universidade para Todos (ProUni), que busca conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica; e o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies), que oferece isenção ou pagamento de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem aos programas fortalecendo, assim, o sistema privado no ensino superior (BRASIL, 2014).

Segundo o Censo da Educação Superior de 2012 do Ministério da Educação (MEC), na graduação, existem 2416 instituições com oferta dessa modalidade, sendo 2112 privadas. As Instituições de Ensino Superior (IES) privadas têm uma participação de 73% no total de matrículas de graduação. Dias Sobrinho (2005; 2008; 2010), Dourado (2002; 2011), Mancebo (2008), Peroni (2003, 2013), entre outros, têm analisado o cenário de educação superior no Brasil e a relação público/privado acentuando a preocupação com a privatização e com a qualidade da educação.

De qualquer forma, a possibilidade de mais acesso, por si só, é necessária, mas não suficiente para a manutenção dos alunos no sistema até a sua diplomação. A evasão no ensino superior causa perda para o sistema educacional, para os atores envolvidos no processo e para as instituições de ensino.



O ensino superior brasileiro vem apresentando elevados índices de evasão em seus cursos de graduação. Tomando os dados dos últimos censos – 2010, 2011 e 2012 –, o número de matriculados foi de 6.407.733, 6.765.540 e 7.058.084, respectivamente. Por sua vez, o número de concluintes foi de 980.662, 1.022.711 e 1.056.069 e o número de ingressantes foi de 2.196.822, 2.359.409 e 2.756.773.

O MEC conceitua evasão como sendo a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa. Quando faz referência a uma geração completa, o Ministério assume a ideia de que o tempo entre ingresso e conclusão é definido como o prazo máximo de conclusão do curso. Tendo essa definição como referência, o ensino superior brasileiro amarga uma evasão de 16,09%, 18,81% e 25,11% respectivamente. Mesmo que a oferta esteja em ascensão, é discrepante a relação entre matriculados, ingressantes e concluintes.

Esse fenômeno é percebido tanto em instituições públicas de ensino quanto em instituições privadas, e buscar compreender suas causas tem sido objeto de muitos trabalhos e pesquisas na área educacional. A revisão de literatura efetivada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT) e Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), catalogou 120 pesquisas, no período 2000 a 2014, sendo 9 teses, 43 dissertações e 68 artigos.

A maioria dessas pesquisas teve, como objeto de estudo, a identificação e ou compreensão dos motivos da evasão. Contribuíram, especialmente, para este estudo os seguintes trabalhos: Adachi (2009); Amaral (2013); Andriola (2009); Baggi (2010); Biazus (2004); Bardagi (2007); Fialho (2008); Martins (2007); Matias (2003); Palácio (2012); Pereira (2003); Pereira Júnior (2012); Silva Filho, Motejunas, Hipólito, Melo Lobo (2007); Silva (2009); Teixeira (2006); Veloso e Almeida (2002).

Entre as variáveis encontradas nesses estudos que interferem na evasão, destacam-se: falta de motivação de alunos e professores; problemas pessoais e socioeconômicos; oferta de novas opções de curso e/ou instituições; insatisfação com o curso e/ou instituição; problemas de aprendizagem relacionados com metodologias de ensino e avaliação; aspectos inadequados relacionados à maneira como os professores falam dos cursos e a inadequação das salas de aula ao ensino ministrado; dedicação a outro curso ou preparação para outro vestibular; restrições do mercado de trabalho; incerteza sobre a escolha

profissional; a inexistência de uma integração entre a universidade e as empresas no que concerne aos estágios supervisionados; o desconhecimento prévio do curso por parte dos alunos; a não concretização das expectativas individuais dos alunos e a “pressão” exercida pela família sobre a escolha do curso; repetências continuadas nas disciplinas; nível de estudo anterior à matrícula; desemprego; dificuldade de conciliar emprego e estudo.

As pesquisas apontam para um conjunto de indicadores cuja influência contribui para a concretização da evasão, porém, de naturezas diferenciadas, em função das escolhas de recorte, das metodologias, das realidades estudadas e do fato de que é um fenômeno complexo que tem múltiplas causas.

A Instituição de Ensino Superior privada, campo empírico deste estudo, preocupada com a evasão, vem realizando estudos quantitativos e qualitativos, desde 2008 trabalhando a evasão a partir de uma perspectiva de gestão: diagnóstico, monitoramento, execução e avaliação de ações.

O presente estudo avalia e identifica variáveis que estariam interferindo na evasão para agir de forma proativa e preventiva junto a esse público, a partir de um conjunto de 34 informações disponibilizadas em banco de dados sobre os alunos. Entre seus objetivos, também, está o de validar variáveis identificadas e perfil de aluno evadido em estudo de mesma natureza, efetivado em 2008. Além disso, tem, igualmente, a intenção de conhecer as possíveis interações existentes entre duas ou mais variáveis e como elas aumentam ou diminuem a chance de um aluno se evadir. Outro aspecto que merece registro é a construção de um modelo estatístico que pudesse prever, com a máxima exatidão possível, a probabilidade de um aluno se evadir, a partir de um determinado conjunto de variáveis.

Por fim, foi relevante estabelecer um paralelo com as informações pesquisadas no estudo anterior, visando identificar possíveis alterações presentes nas análises dos estudos realizados em 2008 e 2011. Este trabalho é constituído de quatro partes: uma introdução, uma descrição da metodologia empregada, os resultados atingidos e as conclusões.

2. Metodologia do estudo

No presente estudo, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem quantitativa, utilizando um coorte longitudinal. Um estudo de coorte, segundo



Malhotra (2001), acontece quando se estuda um grupo de pesquisados que experimentam o mesmo evento (matrícula no semestre) no mesmo intervalo de tempo. Um estudo de corte consiste numa série de levantamentos realizados em intervalos de tempo apropriados, em que o corte serve como uma unidade básica de análise.

No estudo em questão, o tempo de corte foi de 2006-2011, pois seria um período de tempo suficiente para que os alunos tivessem concluído seu curso e foi o mesmo tempo de corte da pesquisa realizada em 2008, que foi 2003-2008.

Com relação à coleta dos dados, a opção foi de um estudo com busca em banco de dados da instituição de forma censitária. Ao longo do percurso da pesquisa, em função de algumas variáveis coletadas não terem resposta, a modelagem dos dados desconsiderou os indivíduos que não possuíam resposta a alguma variável. Dessa forma, a análise dos dados passou a ser amostral, com a eliminação de alguns indivíduos.

Neste estudo, foram utilizados dois tipos de análises de dados: a bivariada e a multivariada, com a aplicação de Regressão Logística tendo como suposição os resultados do estudo de 2008, concebendo a evasão a partir da conjunção de um conjunto de fatores e variáveis. Na aplicação, realizada em 2011, a análise univariada não foi utilizada. A opção por essa proposição se fundamenta no fato de que o estudo realizado, em 2008, era de natureza exploratória e contava com pouca informação disponível sobre o foco em estudo. Em 2011, já havia mais subsídios para a análise dos dados.

A análise bivariada, realizada nas duas aplicações, buscou conhecer a relação existente entre duas variáveis, especificamente entre a variável resposta (evadido) e as demais variáveis que constam do modelo inicial. Quando é necessário entender o comportamento de uma variável a partir de várias variáveis (mais de duas), o processo de análise é de natureza multivariada, que, neste caso, foi desenvolvido por meio da análise de regressão logística. As variáveis identificadas como possíveis explicativas do modelo de evasão foram separadas por blocos em função de possíveis similaridades entre si. Após essa etapa, foram feitas análises bivariadas tentando identificar as relações individuais existentes entre cada variável pesquisada e a condição de aluno evadido ou não.

Em 2011, na primeira etapa, foi feita uma Análise Multivariada, por meio da qual observa-se o conjunto de variáveis que pode interferir no fenômeno da evasão não apenas de forma individual, mas também integrada, identificando possíveis interações entre as variáveis. Foram adicionadas algumas variáveis relacionadas com o perfil do evadido, presentes no questionário preenchido pelos alunos, por ocasião da inscrição no vestibular.

A Análise Multivariada é um processo em que se estabelece uma combinação linear de variáveis com pesos empiricamente determinados. As variáveis são especificadas pelo pesquisador, sendo os pesos determinados pela técnica utilizada, para se analisar os resultados da coleta das respostas das variáveis. No processo de Análise Multivariada, a variável definida como resposta (dependente) passa a ser uma combinação linear das demais variáveis (independentes). A escolha de uma técnica multivariada depende do nível de mensuração das variáveis.

No caso deste objeto de estudo, a variável resposta da pesquisa é a evasão, mensurada da seguinte forma: o aluno se evade ou o aluno não se evade. Além de ser um nível de mensuração nominal, é dicotômico sendo, portanto, uma variável que se enquadra na possibilidade de uso de uma análise discriminante múltipla.

Segundo Hair, Anderson, Tatham e Black (2005), a Análise Discriminante Múltipla ou *Multiple Discriminant Analysis (MDA)* é a técnica multivariada adequada quando a variável dependente é dicotômica. Essa análise é aplicável nas situações em que a amostra total pode ser dividida em grupos baseados numa variável dependente, e seu objetivo é entender diferenças entre os perfis dos grupos; determinar quais variáveis independentes explicam o máximo de diferenças nos perfis e estabelecer procedimentos para classificar indivíduos em grupos com base em seus escores. Uma alternativa para a Análise Discriminante é a Análise de Regressão Logística que apresenta uma gama maior de diagnóstico dos resultados.

Segundo Corrar, Paulo e Dias Filho (2007), a Regressão Logística estima os parâmetros com o apoio do método de máxima verossimilhança e não pelo método dos mínimos quadrados, usado na Análise Discriminante. Com a máxima verossimilhança, buscam-se coeficientes que possam estimar a maior probabilidade possível de um evento ocorrer ou de certa característica se fazer presente. Esse fato é importante, pois vem ao encontro do objetivo deste



estudo, que é a caracterização do aluno evadido. Por essas razões justificou-se o uso da Regressão Logística em detrimento da Análise Discriminante.

Outro aspecto crucial a ser observado é quanto ao fato de que a utilização da análise de regressão logística necessita de uma amostra significativa. Corrar, Paulo e Dias Filho (2007) indicam que são convenientes 30 casos por variável independente colocada no modelo inicial. Essa restrição é plenamente atendida no estudo em questão, mesmo com a exigência de 30 casos. A partir da definição da opção pela Regressão Logística, alguns passos precisam ser estabelecidos para a sua aplicação. Inicialmente, a decisão pela variável a ser definida como a variável resposta do modelo, no presente estudo, é a evasão.

A segunda etapa consiste em especificar as variáveis que deverão estar no modelo inicial. A opção pelas variáveis a serem incluídas no modelo foram: o julgamento de sua pertinência por parte do pesquisador e a limitação das informações contidas em banco de dados.

A terceira etapa é a criação de variáveis *Dummy* para as variáveis nominais. Para Hill, Griffiths e Judge (1999), as variáveis *dummies*, também designadas como variáveis binárias, são variáveis explicativas que podem tomar um de dois valores, 0 ou 1. Como no presente estudo existem variáveis com essas características, o uso desse tipo de recurso passa a ser fundamental.

A quarta etapa do estudo consiste em escolher um meio de constituição do modelo logístico. Assim, a opção foi pela utilização de um pacote estatístico utilizado para o tratamento dos dados da pesquisa. Esse *software* estabelece a forma de chegar até a equação do modelo de regressão. Para a utilização da Regressão Logística, é necessário definir um método de avaliação do modelo: o método escolhido foi o *stepwise* (passo a passo).

Nesse método, as variáveis são introduzidas no modelo uma a uma. Após a inclusão das variáveis, o modelo é avaliado no sentido de verificar se melhora sua capacidade preditiva e, passo a passo, são incluídas e excluídas novas variáveis, até que se encontre uma combinação ótima de variáveis. Para Hair, Anderson, Tatham e Black (2005), esse método permite que o pesquisador examine a contribuição de cada variável independente para a melhoria do modelo de regressão. Cada variável é considerada para inclusão antes do desenvolvimento da equação.

3. Resultados

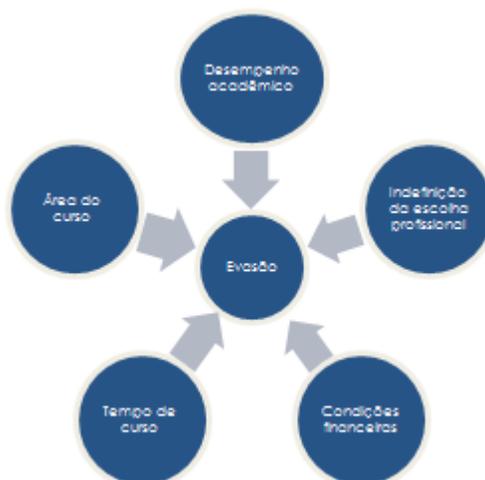
Nesta etapa, são revelados os resultados do estudo, apresentando a análise bivariada dos dados de forma descritiva; a avaliação da qualidade de ajuste da regressão logística; o modelo final da Regressão Logística adotado; um exemplo de previsão utilizando o modelo de regressão logística; algumas considerações sobre os resultados da análise multivariada; e uma comparação dos resultados encontrados nos estudos realizados em 2008 e 2011.

O conceito de evasão depende da granularidade e da temporalidade da informação a ser pesquisada. Dessa forma, a evasão pode ser mensurada a partir da disciplina, do curso, da instituição ou do sistema educacional. A instituição pesquisada designa um discente como sendo evadido do curso quando está há, pelo menos, seis semestres consecutivos sem matrícula (temporalidade), constituindo então na perda da vaga obtida. Essa foi a definição adotada para caracterizar a evasão na população pesquisada.

Ao final do estudo de 2008, conforme consta na Figura 1, os principais fatores que interferem na evasão estão relacionados ao tempo do aluno no curso, desempenho acadêmico, área do curso, indefinição da escolha profissional e condições financeira. Observa-se que grande parte da evasão acontece no primeiro semestre e, até o terceiro semestre, os índices de evasão são mais altos, estabilizando-se após esse período. Quanto ao desempenho acadêmico: muitas reprovações e médias baixas também se mostraram significativas. A área de conhecimento onde o curso está inserido também demonstra uma maior ou menor propensão à evasão. Por fim, a inadimplência e a matrícula em poucas atividades acadêmicas durante os semestres também se revelam como indicador de um potencial aluno evadido.



Figura 1
Principais variáveis que interferem na evasão institucional da Universidade em 2008



Fonte| Estudo realizado pelos autores em 2008

O estudo de 2011 mostrou que, dos 5.324 alunos que ingressaram em 2006, após cinco anos, 56,67% já se evadiram da instituição. Segmentando os resultados por área, é possível perceber que a área de Ciências Humanas foi responsável pela maior participação relativa na evasão (61,09%). Entre todas as áreas pesquisadas, a de menor taxa de evasão ocorreu na área de Ciências Jurídicas (50,83%), ainda que seja alta. Considerando esses resultados e os obtidos no levantamento realizado com os ingressantes em 2003, percebe-se uma tendência de crescimento da evasão, uma vez que o resultado de 2003 apontava para um percentual de 53,79% (em igual tamanho de corte temporal) e, em 2006, atingiu 56,67%. Entre as áreas de conhecimento, as de Ciências Humanas, Econômicas e Exatas e Tecnológicas são as que apresentam taxa de evasão superior à institucional, ficando as demais áreas abaixo (Ciências Jurídicas, Ciências da Comunicação e Ciências da Saúde).

A evasão acontece com maior intensidade entre estudantes que ingressam com idade mais elevada. Dois fatores indicam este fato: a média de idade

dos alunos evadidos é de aproximadamente 25 anos; e a dos não evadidos, de 22 anos. Além disso, os percentuais de evadidos são maiores entre os estudantes mais velhos, comparativamente aos que não se evadem. Esses dados se intensificam entre alunos com idade de ingresso superior a 30 anos de idade. Aglutinando os resultados por faixas etárias, verifica-se que a quantidade de ingressantes com idade de 17 a 20 anos é de 2.289; nesse grupo, a taxa de evasão é de, aproximadamente, 46%. Em compensação, a quantidade de ingressantes com idade superior a 30 anos é de 690 e a taxa de evasão é de, aproximadamente, 72%. Considerando os ingressantes acima de 50 anos a evasão atinge quase 100%.

Os resultados da variável estado civil indicam que os estudantes solteiros são os que apresentam menor percentual de evasão (55,81%). Considerando que a evasão entre os ingressantes mais jovens é menor e a condição civil solteiro ser mais representativa, é possível identificar esse *resultado mais explicado pela idade* do que pelo estado civil.

A evasão, percebida por meio de indicadores de desempenho no vestibular, demonstra que existe uma relação inversamente proporcional entre esse desempenho e a taxa de evasão, ou seja, alunos com menores médias de desempenho no vestibular tendem a apresentar maiores taxas de evasão escolar. Esse público foi evidenciado no estudo realizado, em 2008, com potencial de evasão pela dificuldade de acompanhamento das exigências dos cursos superiores e indecisão em relação à escolha do curso. Entre aqueles que ingressam com média inferior a 5, a taxa de evasão é de, aproximadamente, 65%.

A evasão para cada uma das formas de ingresso revela que a menor taxa de evasão acontece entre os alunos que ingressam em seus cursos utilizando a bolsa ProUni (26,01%) ou por paralelo interno – matrícula em 2 cursos (30,56%). Essas duas formas de ingresso apresentam resultados menores de evasão do que os ingressantes por outras formas. Por outro lado, os maiores percentuais de evasão acontecem entre os estudantes que ingressaram por readmissão (75,82%), processo seletivo alternativo (79,58%) ou portadores de diploma (82,96%). Novamente, a variável idade pode estar subjacente a esse resultado, visto que é provável que esses estudantes tenham mais idade. Por outro lado, podem ser alunos com mais tempo entre a conclusão do ensino médio e a inclusão no ensino superior; terem realizado o ensino médio pelo programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), formando-se com menos preparo para ingresso no ensino superior.



É interessante observar que a quantidade de ingressantes por transferência interna é bastante expressiva, porém a outra possibilidade de curso acaba não se concretizando, uma vez que a taxa de evasão entre esse público é de 53,65%. São alunos indecisos sobre a sua escolha e mesmo uma segunda possibilidade acaba não se concretizando; dessa forma, ao acompanhar os alunos com muitas transferências, é possível se ter um trabalho de aconselhamento mais direto, ajudando nessa decisão.

O estudo indicou um perfil de discente com algumas características comuns. Quanto mais aprovação o aluno apresenta ao longo de sua trajetória no curso, menor tende a ser seu percentual de evasão. É importante destacar que, dos 601 alunos que não obtiveram nenhuma aprovação no período (alguns se evadiram já nos semestres iniciais, quando a evasão é mais acentuada), 92,18% acabaram por se evadir da Universidade.

O percentual de atividades reprovadas e a relação da taxa de evasão são diretas, ou seja, à medida que aumenta o percentual de atividades reprovadas, aumenta a taxa de evasão. Considerando esses resultados junto à média de ingresso no vestibular, cabe destacar que a instituição deve ter uma preocupação com esse perfil de aluno, em função da necessidade de ações específicas para oferecer condições mínimas aos estudantes durante a sua trajetória no curso, principalmente nos primeiros semestres de ingresso.

Com relação aos percentuais de atividades canceladas, existe uma relação diretamente proporcional entre essa variável e a taxa de evasão. Quanto maior o percentual de atividades canceladas durante a sua trajetória no curso, maior tende a ser a probabilidade de o aluno se evadir. Da mesma forma, observa-se esse fenômeno com relação à proporção de atividades em que o aluno fica sem frequência, ao final do semestre, e à proporção de desistência de atividades acadêmicas no período. Essas duas últimas variáveis podem estar relacionadas à dificuldade de acompanhamento das atividades acadêmicas por falta de conhecimento, problemas pessoais ou incerteza sobre a escolha.

Por outro lado, o percentual de créditos nas disciplinas já concluídos do curso demonstra o avanço do aluno dentro do currículo. Sendo assim, os percentuais de evasão se acentuam mais no início do curso: quanto mais o aluno avança no curso, menor tende a ser sua chance de se evadir. No estudo realizado em 2008 e do acompanhamento dos indicadores de evasão, esse fato já tinha sido levantado.

Durante a trajetória dos estudantes em sua vida acadêmica, eles, eventualmente, ficam algum semestre sem realizar a sua matrícula. Considerando que, em algum momento dessa trajetória, ele tenha estado um semestre sem matrícula, pode-se perceber que, à medida que aumentam os momentos em que esse fato acontece, aumenta a chance de o aluno se tornar um evadido da instituição. Mais uma vez, o processo de evasão vai sendo construído a partir de indicativos que sinalizam potenciais alunos evadidos possíveis de ser monitorados pela instituição universitária. Em alguns casos, com muitos semestres sem matrícula no período, a evasão não se caracterizou, pois os alunos estavam matriculados no momento da extração dos dados, principalmente nos casos em que há retorno do aluno, após um longo período sem matrícula.

A média de desempenho dos estudantes nas atividades acadêmicas revela que, da mesma forma que a média do ingressante, quanto mais baixa a média do aluno, maior a propensão de ele se evadir da Universidade. Outra variável importante a ser considerada é a média de atividades acadêmicas matriculadas no semestre. Esse dado revela que, da mesma forma que a média do ingressante, quanto mais baixa a média de créditos matriculados do aluno, maior a propensão de se evadir da instituição.

93

As variáveis de caráter financeiro, que incluem também os diferentes tipos de apoio, bolsas ou financiamentos indicam uma possível relação de causa e efeito atuando sobre os índices de evasão. A variável inadimplência permite identificar que a condição financeira tem influência no momento da evasão, pois o percentual de evadidos é superior entre quem esteve, em algum momento do curso, em condição de inadimplência. O fato de os alunos receberem qualquer tipo de ajuda financeira indica que seu potencial de evasão é menor, se comparado com aqueles que não recebem nenhum tipo de ajuda financeira. Da mesma forma, observa-se para quem tem algum tipo de ajuda – por exemplo, mediante bolsa filantropia, financiamento, Fies, amparo social e ProUni –, sua chance de se evadir diminui em comparação com aqueles que não possuem algum tipo de apoio financeiro.

Outras variáveis também pesquisadas indicam que a evasão não se diferencia, significativamente, quanto a algumas classificações, como, por exemplo, o gênero. O tipo de escola, regularmente frequentada no ensino médio, mostrou que, enquanto 64,51% dos ingressantes oriundos de escolas estaduais se evadem da Universidade, 53,07% dos alunos que cursaram escola privada se evadem.



No questionário do aluno ingressante por meio do processo vestibular, há a indagação sobre qual o principal motivo de escolha do curso. O motivo predominantemente assinalado é o que relata a adequação da escolha com as aptidões pessoais do aluno, mas é a alternativa indicação por testes vocacionais (51,52%) e prestígio social da profissão (51,43%) que apresentam as menores taxas de evasão. O percentual maior está na opção mercado de trabalho (68,26%). Nesse caso, a escolha do curso se dá não por aptidão ou preferência, mas por oportunidade.

Um aspecto primordial a ser considerado é com relação ao fato de que alunos com três semestres consecutivos sem matrícula tem uma chance de se evadir muito superior (74,71%) àqueles que não ficam nessa condição (8,46%). Esse aspecto destaca essa variável, que já havia sido relevada no estudo anterior (2008).

A seguir, têm-se os procedimentos básicos de aplicação de uma análise multivariada de regressão logística. A avaliação da qualidade do ajuste da Regressão Logística passa pela análise de uma série de testes e indicadores que contribuem para que se possa decidir a esse respeito. A seguir, apresentam-se esses testes e indicadores para que seja feita uma análise conjunta de seus resultados. Não existe uma orientação sobre qual é o mais importante, pois eles avaliam situações e concluem com base em distintas visões. Por isso, é fundamental avaliar todos conjuntamente e não esquecer que uma amostra bastante expressiva possibilita maior sensibilidade dos testes aplicados, como é o caso desse estudo.

Uma das principais medidas de avaliação da Regressão Logística é o *Log Likelihood Value* (-2LL). Esse indicador mostra a capacidade de o modelo estimar a probabilidade associada à ocorrência de determinado evento. No estudo em questão, o evento está associado à previsão de evasão para um determinado discente. Em termos de significado, quanto menor o valor desse indicador, maior o poder preditivo (definir um aluno como sendo evadido quando ele realmente é, e vice-versa) do modelo.

O teste Cox & Snell *R-Squared* serve para comparar o desempenho de modelos concorrentes. Entre duas equações logísticas igualmente válidas, deve-se preferir a que apresente o Cox & Snell *R-Squared* mais elevado. Esse indicador baseia-se no *Log Likelihood Value* e quanto maior o seu valor, melhor a qualidade do ajuste. Sua finalidade é a mesma do Cox & Snell *R-Squared*,

porém assume a “ideia” do coeficiente de explicação do ajuste pela regressão linear múltipla (de 0 a 1). Analisando-se os resultados obtidos por meio do software, todos os indicadores apresentados indicam que o modelo pode ser aplicado.

O teste Hosmer e Lemeshow é obtido mediante um teste Qui-quadrado, que consiste em dividir o número de observações em 10 classes e, em seguida, comparar as frequências preditas pelo modelo com as observadas no estudo de coorte. Em função disso, a finalidade desse teste é verificar se existem diferenças significativas entre as classificações realizadas pelo modelo e a realidade observada. Como o método possui várias etapas, o passo 9 foi o escolhido, uma vez que revelou melhores resultados.

Com determinado nível de significância, busca-se aceitar a hipótese de que não existem diferenças entre os valores preditos e observados. Caso exista diferença entre os valores, então o modelo não seria capaz de produzir estimativas e classificações muito confiáveis. Com o resultado desse indicador, o modelo seria apropriado, visto que não mostra diferença entre o valor observado e o estimado.

95

A definição sobre o modelo final de regressão logística passa pela análise da sua qualidade, realizada anteriormente, e da composição do modelo com o melhor conjunto possível de variáveis. O modelo inicialmente proposto apresentou um conjunto de 34 variáveis independentes.

Os resultados iniciais apresentam o resumo dos dados que foram efetivamente processados no modelo logístico. De um total de 5.331 casos, 2.150 (40,3%) foram utilizados, sendo que 3.181 casos foram eliminados por não terem informação em, pelo menos, uma variável. Aparentemente, esse resultado elimina uma quantidade muito significativa de informações. Isso aconteceu na variável média no vestibular, que não estava disponível para alunos por outras formas de ingresso. Numa primeira tentativa, foi retirada essa variável do modelo, e a quantidade de dados incluídos aumentou significativamente, porém, quando analisada a capacidade preditiva do modelo, principal indicador de eficiência de uma regressão, ela piora com a retirada da variável média de desempenho no vestibular.

Esse fato corrobora a importância dessa variável na capacidade de o modelo fazer previsões sobre a ocorrência da evasão. Com isso, a opção foi manter a variável no modelo. Ao final, verifica-se que a variável não aparece



na composição do modelo, mas garantiu uma melhor predição dos resultados. Assim, entende-se que o modelo confunde duas ou mais variáveis e escolhe, apenas, uma para compor o modelo de previsão.

Os resultados apresentados indicam a composição final do modelo, assim como as respectivas variáveis que o integram.

Tabela 1
Modelo final de regressão logística

Variáveis	B	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
			Lower	Upper
Área				
área(1)	-0,217	0,805	0,519	1,248
área(2)	0,176	1,193	0,819	1,737
área(3)	0,321	1,378	0,967	1,964
área(4)	-0,610	0,543	0,241	1,222
área(5)	-0,068	0,935	0,613	1,426
Idade	-0,037	0,963	0,940	0,988
transferência_interna(1)	-2,034	0,131	0,096	0,177
Aprovadas	0,010	1,010	1,005	1,016
créditos_concluídos	0,010	1,010	1,004	1,015
inadimplente(1)	0,352	1,422	1,083	1,868
três_semestres(1)	2,800	16,438	11,102	24,339
ajuda_licenciatura(1)	0,756	2,129	1,257	3,604
Constant	-0,734	0,704	0,528	0,939

Fonte | Software estatístico

Na Tabela 1, a regressão logística mostra que as variáveis que compõem o modelo são: área de conhecimento; a idade do aluno; o fato de ter ou não realizado alguma transferência interna; o percentual de aprovação nas atividades acadêmicas; a quantidade de créditos já concluídos; o fato de estar inadimplente em algum período; e o fato de estar, há três semestres, sem realizar matrícula. Nessa tabela, aparecem os valores de Exp (B), o que indica o quanto aumenta ou diminui a probabilidade de um aluno se evadir, visto que ocorre uma alteração nessa variável e as demais permanecem iguais. Destaca-se o resultado obtido pelo fato de o aluno estar três semestres consecutivos sem matrícula, onde Exp (B) é igual a 16,438, ou seja, um aluno

que chega a essa situação tem 1.543,8% de chance maior que os demais, de se evadir do curso. Nesse caso, convém atuar junto aos alunos em início de curso, visto que, também, as taxas de evasão, calculadas pelo indicador Universidade, mostram que, nos primeiros semestres, é quando existe a maior evasão de alunos.

A partir do conjunto de dados estabelecido para se ajustar um modelo de regressão logística, seguem algumas considerações importantes. Em primeiro lugar, as conclusões apresentadas pelo modelo dependem muito do conjunto de variáveis que se optou por incluir inicialmente. Ao final das etapas de ajuste, o modelo de regressão logística pode realizar previsão com base em probabilidade de chance de acerto conhecida.

O modelo logístico final proposto é: $Y = -0,734 - 0,217 \text{ área (1)} + 0,176 \text{ área (2)} + 0,321 \text{ área (3)} - 0,61 \text{ área (4)} - 0,068 \text{ área (5)} - 0,037 \text{ idade} - 2,034 \text{ transferência_interna (1)} + 0,01 \text{ aprovadas} + 0,01 \text{ créditos_concluidos} + 0,352 \text{ inadimplente (1)} + 2,8 \text{ três_semestres} + 0,756 \text{ ajuda_licenciatura (1)}$

Onde:

Y é a variável resposta (sim ou não) o aluno se evade

-0,734 é a constante do modelo

área (1) quando o curso for da área de Ciências da Comunicação (demais igual a zero)

área (2) quando o curso for da área de Ciências Econômicas (demais igual a zero)

área (3) quando o curso for da área de Ciências Exatas (demais igual a zero)

área (4) quando o curso for da área de Ciências Humanas (demais igual a zero)

área (5) quando o curso for da área de Ciências Jurídicas (demais igual a zero)

área quando o curso for da área de Ciências da Saúde (zero para todas)

idade é a idade do aluno no momento de ingresso no curso

transferência_interna é quando o aluno realizou transferência interna (1) ou não (0)

aprovadas é o percentual de disciplinas aprovadas no período

créditos_concluidos é a quantidade de créditos já concluídos pelo aluno

inadimplente ficou inadimplente (1) ou quando não ficou (0)

três_semestres ficou três semestres consecutivos sem matrícula sim (1) e não (0)

ajuda_licenciatura é quando o aluno recebe a ajuda (1) ou não (0)

Dessa forma, a probabilidade de o aluno se evadir do curso de graduação acaba sendo medida não pela fórmula de ajuste, pois ela é construída a



partir de um modelo *logit* (logarítmico natural). Mas a probabilidade pode ser obtida da seguinte forma:

$$P(\text{evadir}) = \frac{1}{1 + e^{-Y}}$$

Nesta expressão, o Y representa a equação de regressão logística. Após a substituição dos valores das variáveis, é possível determinar a probabilidade de evasão. Como a variável resposta é dicotômica, então o modelo estabelece que, se a probabilidade calculada for superior a 0,50, o aluno se evade; caso contrário, não.

Como exemplo, um aluno com as seguintes características: Ingressou em um curso da área 1 - área (1) = 1 zero para os demais; é de um curso da área de Ciências Exatas (área (3) = 1 e zero para as demais); ingressou no curso com 30 anos; já realizou transferência de curso - transferência_interna = 1; foi aprovado em 50% das disciplinas que se matriculou - aprovadas = 50; já concluiu 16 créditos do seu curso - créditos_concluídos = 16; esteve inadimplente durante um período - inadimplente = 1; ficou três semestres consecutivos sem matrícula - três_semestres = 1 e recebe bolsa licenciatura - ajuda_licenciatura = 1, qual seria a sua probabilidade de se evadir?

$$P(\text{evadir}) = \frac{1}{1 + e^{-(-0,734 + 0,321(1) - 0,037(30) - 2,034(1) + 0,01(50) + 0,01(16) + 0,352(1) + 2,8(1) + 0,756(1))}}$$

$$P(\text{evadir}) = \frac{1}{1 + e^{-0,473}} = \frac{1}{1 + 0,6231} = \frac{1}{1,6231} = 0,6161$$

Com base nesse resultado, o aluno fica caracterizado como possível evadido (pois a probabilidade é maior que 0,50), tendo 61,61% de chance de se evadir. De modo geral, é possível resumir o modelo de evasão de 2011 pela Figura 2.

Figura 2
Principais variáveis que interferem na evasão institucional da Universidade em 2011



Fonte | Estudo realizado pelos autores em 2011

Os grandes grupos que aparecem na Figura 2 são representados pelas variáveis incluídas no modelo de regressão. O que diferencia essa representação da obtida pelo estudo de 2008 é a inclusão dos fatores sociais.

Os passos adotados até a conclusão final do modelo de regressão logística avaliaram as contribuições das variáveis a partir de um conjunto de indicadores de qualidade de ajuste. Além desse fato, coube, também, ao pesquisador avaliar os resultados obtidos e buscar novos caminhos para a solução dos problemas encontrados.

O modelo final de ajuste incluiu variáveis oriundas das mais diversas áreas, tanto variáveis de escolha por curso e desempenho nas atividades acadêmicas quanto variáveis de natureza bastante diferenciada. Esse fato alerta para o indício de que existe uma complexidade de fatores que interferem no fenômeno da evasão. Esses fatores podem ser muito diversos de um aluno para



outro. Enquanto para alguns a indecisão pela escolha passa a ter importância fundamental, para outros as lacunas decorrentes de sua formação anterior dificultam sua trajetória no curso, entre outros fatores.

O modelo final apresenta, a partir da composição de um conjunto de variáveis, a probabilidade de ocorrência de um aluno se evadir da instituição. Essa probabilidade, quando inferior a 50%, é um indicativo de que talvez o aluno não vá se evadir (variável resposta); por outro lado, quando superior a esse valor, mostra indícios de que ele pode se evadir. Considerações sobre a variável resposta não são conclusivas, pois trabalham com probabilidades e não com certezas. Modificações no perfil do aluno alteram a sua probabilidade de evasão.

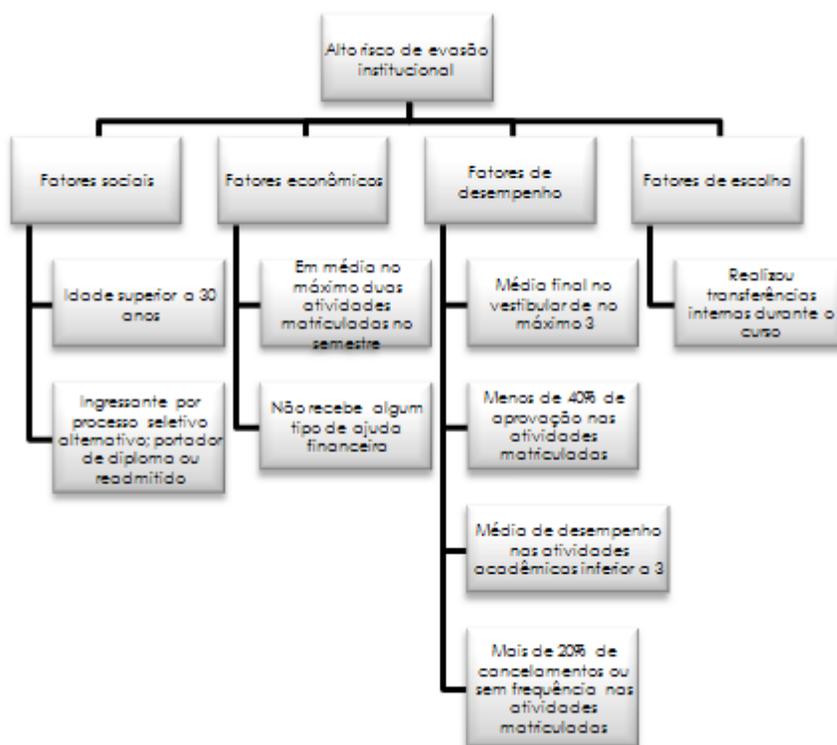
A comparação dos resultados obtidos, no estudo de 2008, com o realizado em 2011 reitera aspectos relevantes na compreensão da evasão. O principal aspecto a ser avaliado foi com relação ao indicador de evasão, que, em 2008, (com base nos ingressantes em 2003) era de 53,79% e apresentou uma tendência de crescimento muito significativa, passando em 2011 (com base em 2006) a ser de 56,67%. Nem os alunos ingressantes em 2003 e os ingressantes em 2006 foram alvo de alguma ação institucional de combate à evasão, efetivada a partir do primeiro estudo, impactando os ingressantes a partir de 2008. Com isso, verifica-se que a tendência da evasão institucional era de crescimento.

Um aspecto que diferencia o estudo de 2008 com o realizado em 2011 foi que, na primeira edição, houve, além do estudo quantitativo, uma coleta de dados qualitativa, incluindo, assim, aspectos mais subjetivos que interferem na construção do processo de evasão institucional. Na configuração da evasão do estudo realizado em 2008 (Figura 1), destacam-se as variáveis de desempenho acadêmico, indefinição da escolha profissional, condições financeiras, tempo de curso e área a que o curso de graduação está vinculado. Essas variáveis se repetem no modelo de evasão institucional de 2011, demonstrando que a realidade não se alterou muito no panorama da evasão institucional. A diferença, em 2011, é que passa a ser incluída uma variável de cunho social.

4. Conclusões

A partir da análise descritiva dos resultados, percebe-se que algumas variáveis podem identificar uma maior ou menor propensão a um aluno se evadir da instituição. Algumas dessas variáveis estão relacionadas a fatores sociais, econômicos, de desempenho acadêmico e de escolha profissional, entre outras. A construção dessa representação tem como base a análise bivariada dos dados.

Figura 3
Resumo das variáveis de maior risco de evasão



Fonte | Estudo realizado pelos autores em 2011



As questões apresentadas nesse resumo foram aquelas em que a diferença entre as categorias de resposta das variáveis apresentaram muita discrepância, indicando a necessidade de um acompanhamento mais individual, como forma de ação para a prevenção da evasão institucional. Não está, no modelo, a variável três semestres consecutivos sem matrícula, ainda que seja muito representativa no modelo. Esse fato ocorre porque essa variável pode estar inserida em todos os fatores constantes na representação.

Com relação aos fatores sociais, identificaram-se duas variáveis: idade superior a 30 anos e ingresso por processo seletivo alternativo, portador de diploma e readmitido. Com relação à variável idade, em alguns casos, os ingressantes são oriundos de programas do tipo Educação para Jovens e Adultos (EJA), supletivos ou mesmo concluíram o ensino médio há muito tempo. Em qualquer dessas circunstâncias, a situação do aluno, em relação ao preparo para um curso superior, é desvantajosa pelo tempo de afastamento e pelas perspectivas de futuro em relação à conclusão de um curso em nível superior. Os ingressantes por diploma ou processo seletivo alternativo tendem a ter mais idade, caindo alguns na situação apresentada acima.

As variáveis que compõem o fator econômico foram identificadas como em média no máximo duas atividades matriculadas no semestre e não receber algum tipo de ajuda financeira. De todas as ajudas pesquisadas, apenas a bolsa licenciatura não fez diferença na evasão da instituição porque, provavelmente, os ingressantes em geral de classes mais desfavorecidas já sinalizaram dificuldades em arcar com o valor da mensalidade com o desconto da bolsa. Nos demais casos, os que tinham algum tipo de auxílio apresentavam taxas de evasão menores dos que não tinham.

As questões que envolvem o desempenho acadêmico do aluno, ao longo de sua permanência anterior à evasão, foram identificadas como sendo: média no vestibular de, no máximo, três; menos de 40% de aprovação nas atividades cursadas; média de desempenho nas atividades acadêmicas inferior a três e mais de 20% de cancelamentos ou sem frequências nas atividades acadêmicas. Esses dois últimos fatores podem não, necessariamente, estar vinculados a problemas acadêmicos, como cancelamento por problema financeiro ou de outra natureza, principalmente quando ocorrem no início do semestre. Podem estar associados a situações de fracasso, alunos que desistem pela dificuldade de serem aprovados na disciplina, por falta de maturidade como universitário, que, por sua vez, podem estar implicados com aspectos

como relação professor/aluno, metodologias de ensino e aprendizagem e avaliação, entre outros.

Com relação a fatores de desempenho, verifica-se que, nas questões de ingresso com média de, no máximo, três e média de desempenho nas atividades inferior a três, a relação média e taxa de evasão é inversamente proporcional, ou seja, à medida que aumenta a média, a tendência, nos dois casos, é de que diminua a propensão de ocorrer a evasão institucional.

No fator de escolha profissional, a variável "realizou transferências internas durante o período pesquisado" indica que o fato de o aluno ficar se transferindo de curso já é um indicativo de indefinição da escolha profissional ou valor social da profissão e contribui para a evasão. A esse fato se soma a informação de que a escolha do curso, por meio de testes vocacionais, comprova que a evasão é inferior, ligeiramente, às demais opções de escolha do curso a seguir.

Com relação ao ajuste da Regressão Logística, as considerações sobre as variáveis, apresentadas na análise bivariada de forma descritiva, passam a ter outro entendimento. Quando uma variável possui relevância na evasão institucional e é identificada de forma bivariada direta, isto é, isolando-a das demais, não se pode identificar a interação entre elas. Por isso, ao se analisar as variáveis por meio de um modelo multivariado, as interações revelam como a presença de uma ou mais variáveis explica o fenômeno da evasão.

Em alguns casos, as variáveis destacadas anteriormente não aparecem no modelo logístico por serem concomitantes; por exemplo, se a média nas disciplinas é baixa e existem muitas reprovações, isso significa a mesma coisa para o modelo e ele não considera as duas variáveis, mas, apenas, uma. Por outro lado, uma variável pode aparecer no modelo, mas não ter sido destacada como representativa, fato que pode acontecer quando essa nova variável se encontra com a presença das demais que eram representativas; por exemplo, o gênero pode não ser representativo no fenômeno da evasão, mas, se alunos do sexo masculino têm menor desempenho, o gênero passa a ser relevante.

Utilizando a análise multivariada, as variáveis presentes no modelo não se diferenciaram muito da natureza das que constaram no modelo de 2008. Em 2011, aparece um indicador de ordem social, que não estava presente no modelo anterior. As variáveis do modelo final de regressão não são as



mesmas destacadas na análise bivariada dos dados, como também explicado acima.

Um ponto em destaque é que os dois estudos, realizados em momentos diferentes, apontam, fortemente, para a variável três semestres consecutivos sem matrícula como o principal indicador de evasão institucional. É fundamental, além do acompanhamento das demais variáveis em destaque no estudo, um conjunto de ações direcionado aos alunos em início de curso, pois, nessa etapa, é que surgem os primeiros sinais de dificuldade de acompanhamento das exigências das atividades acadêmicas, de pagamento de mensalidades, de incerteza quanto à escolha profissional, entre outros fatores que tendem a desencadear a evasão.

Recomenda-se que a evasão seja incluída como um indicador de gestão das instituições de educação superior na medida em que estudos de natureza qualitativa e quantitativa, o monitoramento e acompanhamento de seus índices, ao planejamento, execução e avaliação de ações imprimem novos olhares e perspectivas de docentes e gestores visando à garantia da permanência e conclusão dos estudantes nos cursos de graduação.

Referências

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ANDRIOLA, Wagner. Fatores associados à evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de acordo com as opiniões de docentes e de coordenadores de cursos. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** – REICE, Madrid (Espanha), v. 7, n. 4, p. 342-356, trimestral, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114094018.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2014.

AMARAL, João Batista do. **Evasão discente no ensino superior**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus Sobral). 2013. 48f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Programa de Pós-Graduação-Superintendência de Recursos Humanos, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos. **Evasão e avaliação institucional**: uma discussão bibliográfica. 2010. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

BARDAGI, Marúcia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: estudos sobre o desenvolvimento de carreias na graduação. 2007. 242f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BIAZUS, Cleber Augusto. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC**: um estudo no curso de Ciências Contábeis. 2004. 203f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, seção 1, p. 12. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 out. 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2010, 2011, 2012**. Brasília. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/documens/2010/censo_2010.pdf. Acesso em: 2 ago. 2014.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 22 abr. 2014.

CORRAR, Luiz; PAULO, Edílson; DIAS FILHO, José Maria. **Análise multivariada para os cursos de administração, ciências contábeis e economia**. São Paulo: Atlas, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 2005.

_____; BRITO, Márcia Regina Ferreira de. La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 487-507, jul. 2008.

_____. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, dez.



2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?acript=sci_arttex&pid=S0101-73302010000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set./dez.2002.

_____. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

FIALHO, Mônica Maria Lima. **Evasão no ensino superior privado: um estudo de caso na Universidade Santo Agostinho**. 2008. 57f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

HAIR, Joseph; ANDERSON, Rolph; TATHAM, Ronald; BLACK, William. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HILL, Carter; GRIFFITHS, William; JUDGE, George. **Econometria**. São Paulo. Saraiva, 1999.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MARTINS, Cleidis Beatriz Nogueira. **Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior**. 2007. 116f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Fundação Dr. Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo (Minas Gerais), 2007.

MATIAS, Irlene dos Santos. **Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas: uma reflexão sobre as condições de ingresso, permanência e evasão**. 2003. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Trabalho, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PALÁCIO, Paula da Paz. **Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC)**. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PEREIRA, Fernanda Cristina Barbosa. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior**: uma aplicação na universidade do extremo sul catarinense. 2003. 173f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PEREIRA JÚNIOR, Edgar. **Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso**: estrutura fatorial e relação com a evasão. 2012. 414f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das Fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

RIBAS, José Roberto; VIEIRA, Paulo Roberto da Costa. **Análise multivariada com o uso do SPSS**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

SILVA, Marilene de Almeida Viana Reid. **A evasão na UENF**: uma análise dos cursos de licenciatura 2003-2007. 2009. 193f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

TEIXEIRA, Levi Lopes Teixeira. **O uso de técnicas de estatística multivariada no prognóstico de desistência de alunos em IES privadas**: um estudo de caso na cidade de Foz do Iguaçu-PR. 2006. 79f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Métodos Numéricos em Engenharia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

VELOSO, Tereza Christina; ALMEIDA, Edson Pacheco de. Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 13, p. 133-148, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/564/453>. Acesso em: 1 ago. 2014.



Profa. Dra. Rosângela Fritsch
Universidade do Vale do Rio dos Sinos | São Leopoldo
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional
Grupo de Pesquisa História, Política e Gestão da Escola Básica
Rede Ibero-Americana de Estudos sobre Educação Profissional e Evasão Escolar |
RIMEPES | UFMG
E-mail | rosangelaf@unisinós.br

Doutoranda Cleonice Silveira da Rocha
Universidade do Vale do Rio dos Sinos | São Leopoldo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa História, Política e Gestão da Escola Básica
E-mail | nice@unisinós.br

Doutorando Ricardo Ferreira Vitelli
Universidade do Vale do Rio dos Sinos | São Leopoldo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa História, Política e Gestão da Escola Básica
E-mail | vitelli@unisinós.br

108

Recebido 13 out. 2014

Aceito 11 dez. 2014

A formação universitária como bem público

Maria Luísa Bissoto

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

Maria Luiza Vechetin Begnami

Centro Universitário Hermínio Ometto

Resumo

O Estado neo liberal traz consequências para a integridade das instituições sociais e as do ensino superior. Objetiva-se analisar uma consequência em especial: a corrosão da *ideia* de bem público, abarcando questões de justiça social e de equanimidade. Considera-se como a formação universitária é afetada por essa corrosão e o papel da Universidade na sua reconstrução. Metodologicamente, está fundamentada na perspectiva da ética do cuidado, no âmbito da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. Tais bases teóricas favorecem a (re)interpretação epistemológica do fazer pedagógico universitário, propondo que a Universidade encontre sua razão de ser imiscuída nas questões essenciais do seu tempo.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural da atividade. Educação universitária. Formação humanista.

109

The University education as a public good

Abstract

The neoliberal State produces consequences for social integrity of institutions and higher education. The objective here is to analyze a result in particular: the corrosion of the idea of public good, covering social justice and equality issues. It is considered how university education is affected by this corrosion and the role of the university in its reconstruction. Methodologically, it is based in the ethics of care perspective, under the Cultural-Historical Activity Theory. Such theoretical bases favor the (re) interpretation of the university teaching epistemology, proposing that the university find their reason for being meddled in the major issues of his time.

Keywords: Cultural-Historical Activity Theory. University education. Human education.



La educación universitaria como un bien público

Resumen

El Estado neoliberal tiene consecuencias para la integridad de las instituciones sociales y educación superior. Pretendemos analizar un resultado particular: la corrosión de la idea de bien público, abarcando la justicia social y la igualdad. Consideramos como la educación universitaria es afectada por esta corrosión y el papel de la universidad ensure construcción. Metodológicamente, nos basamos en la perspectiva de la ética del cuidado, bajo la teoría de la actividad Histórico Cultural. Tales bases teóricas favorecen la (re)interpretación epistemológica a docencia universitaria, proponiendo que la universidad encuentre su razón de ser inmiscuida en los principales problemas de su tiempo.

Palabras-clave: Teoría de la actividad histórico-cultural. Educación universitaria. Educación humanista.

Introdução

Inúmeras transformações econômicas, sociais, políticas e tecnológicas têm desencadeado, nas últimas duas décadas, problemáticas novas na maneira de se viver em sociedade. Considera-se que, a partir de 1989, a sociedade ocidental entra em uma nova crise, gerada pela passagem de um modelo de modernidade societária, caracterizado por uma lógica econômica, política e sociocultural focada numa dimensão nacional e esgarçamento de fronteiras identitárias (MAGATTI, 2005). E que aparece evidenciado na desterritorialização e na fragmentação da produção de bens, na mobilidade do capital, na internacionalização da economia e nas relações de poder estabelecidas entre países, no surgimento de blocos econômico-políticos, como o Mercosul e a União Europeia, por exemplo, bem como nas possíveis rupturas com formas de construção e divulgação do conhecimento, e com sistemas de crenças e valores ético-morais, favorecida pelo crescente desenvolvimento dos recursos tecnológicos e de acesso à informação.

Esse fenômeno são, geralmente, agrupados sob o rótulo de “globalização”, definida como o processo de internacionalização da produção, com uma nova divisão, internacional, do trabalho, pautada por uma ideologia de poder econômico neoliberal. Comporta, dentre outros, importantes

111

movimentos migratórios, das regiões mais pobres para aquelas onde passa haver maior concentração de riqueza, e, destacadamente, a transformação na natureza filosófico-política dos Estados, que se transformam em agências fomentadoras desse processo, numa minimização do estado de bem-estar social (COX, 1996). E, como aqui argumentado, num esgotamento da ideia de bem público, entendido por Nixon (2012), não como a somatória dos interesses individuais presentes num determinado grupo social, mas, contrariamente, com preocupações que envolvem questões de equanimidade e justiça social. Magatti (2005) assevera que a característica central da modernidade contemporânea está representada numa condição global de rompimento com formas de se pensar o mundo e a vida, em suas relações, imbricada aos novos contornos econômicos e tecnológicos. Há a difusão de ideologias que parecem engessar ações de coletivismo e de solidariedade, exacerbando o individualismo, a “tecnificação” do viver social e o agravamento da marginalização e das desigualdades sociais. Isso pode ser observado em dados de documentos internacionais, como no relatório elaborado pelo Observatório de Desigualdades (2014), apontando que as desigualdades sociais nos países ocidentais, a partir da década de 1990, se mantiveram elevadas, ou se acentuaram, mesmo naqueles países onde houve melhoria nas condições econômicas, como é o caso dos chamados países emergentes: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (SILVÉRIO, 2014).

Os impactos dessa nova condição global nas sociedades são difusos e deletérios, difíceis de ser atribuídos a fatores causais isolados, e sua gravidade está associada à capacidade de enfrentamento e de resistência que os diferentes setores sociais conseguem desenvolver, nesse cenário. Três impactos são mais centrais e perniciosos: a desregulamentação estatal, que tem, como efeitos, uma crescente privatização dos serviços públicos, e, sobretudo, a infiltração do crime organizado nos espaços não ocupados pelo Estado; a fragmentação da vida social e a perda da capacidade discursiva e dialógica para a resolução de conflitos, num incremento da radicalização de posições extremistas; e a mediatização da ideologia dominante, neoliberal, que se encontra intrínseca nos fundamentos da globalização, graças à instrumentalidade dos recursos tecnológicos e de comunicação em massa (HESPANHA, 1986).

Os desdobramentos desses impactos têm repercussões importantes em todas as esferas do viver social, incluindo as instituições de ensino superior, para as quais a sociedade se volta, demandando dessas instituições, enquanto lócus



histórico de discussão e geração de novas ideias e conhecimentos, ações e possibilidades de resposta para os dilemas postos à vida contemporânea, decorrentes desse novo contexto. No entender de Natale, Libertella e Hayward (2001), tais demandas têm modificado a relação dessas instituições com a própria sociedade e também, de maneira importante, com a produção do conhecimento em si. Os conhecimentos práticos, técnicos, funcionais, aparecem crescentemente valorizados, junto à pressão para formar profissionais com as habilidades, consideradas necessárias ao mercado do trabalho. Isso impele as instituições de ensino superior a optar por currículos, metodologias de ensino e tratamento do conhecimento que atendam aos requerimentos tecnológicos, à “praticidade imediata”, às políticas econômicas ou às necessidades das corporações mercantis, em detrimento da formação humanista, sobre a qual a universidade se fundou.

Outro tipo de pressão reside na premência de que as instituições de ensino superior, independente da sua natureza jurídica (públicas, particulares, comunitárias), assumam crescente “espírito empreendedor” (GOOD, 2001). Assim, se revela, por exemplo, no incentivo à captação de recursos para sua manutenção e desenvolvimento de projetos e pesquisas, junto a organismos públicos e/ou à iniciativa privada, com pouca discussão em relação às questões éticas envolvidas no financiamento do custeio da produção do saber. Ou a quem, ou a que, este se destina. Dessa forma, o autor reitera a concepção de que:

A ideia liberal humanista de Universidade é basicamente a de um colegiado; consiste de uma comunidade de individualidades agrupadas pelo amor ao aprender. Este ideal está agora sendo recolocado por um novo conceito: um sistema de serviços de informação, direcionados para categorias de clientes, e projetos coletivos de pesquisa. A dupla autonomia da universidade liberal - a autonomia da instituição do controle governamental, das corporações mercantis, ou da pressão de outros tipos de grupos, ea liberdade individual do professor em relação a pressões conformadoras no âmbito da universidade- está sendo erodida. O caráter distinto da Universidade, o sentido de que esta é uma organização diferente de outras organizações, também está esvanecendo. Gradualmente, a linguagem, o estilo e as estruturas empresariais estão sendo importadas para o mundo acadêmico [...]. A Universidade liberal está se transformando em Universidade empresarial (GOOD, 2001, p. 103).

As instituições de ensino superior se mostram, progressivamente, mais envolvidas em buscar conciliar uma pluralidade de interesses: os daqueles sujeitos que as procuram demandando a aquisição de conhecimentos e habilidades que favoreçam a empregabilidade; dos empregadores, que esperam que essas instituições formem profissionais capacitados; e por forças políticas e econômicas que procuram representatividade, suporte técnico e intelectual, bem como o aval acadêmico, para o planejamento de suas ações. No âmbito dessa emergente configuração das relações entre instituições de ensino superior e sociedade, uma questão central é: quais os significados que podem ser, então, atribuídos à educação? E, concomitantemente, qual é a missão a ser assumida, na contemporaneidade, por essas instituições?

Numa tentativa de responder a essa questão, Bok (1982) argumenta com base em três considerações: a. quão importantes são as necessidades da sociedade e como as instituições de ensino superior podem atendê-las; b. como tais necessidades vêm sendo definidas, por quem, e se há conflitos de interesse ou questões ético-morais que inviabilizem o envolvimento dessas instituições com tais necessidades e quais os efeitos que a atenção a essas necessidades terão sobre as instituições de ensino superior, como um todo.

113 Na argumentação desenvolvida neste artigo, entende-se que a principal missão das instituições de ensino superior, atualmente, é que elas se constituam como espaços de resistência e de organização da sociedade, para atender às situações de corrosão do conceito de bem público, como anteriormente definido. Em concordância com as considerações postas por Bok (1982), parte-se da perspectiva de que as instituições de ensino superior devem continuamente indagar, e promover a indagação, sobre quais são as necessidades dos grupos e populações que compõem determinada sociedade, como estas estão sendo (ou não) problematizadas, por quem, quais ações estão sendo tomadas para atendê-las, visando a que interesses, e propondo a construção de conhecimentos que favoreçam um viver equânime, pautado pelos parâmetros de justiça social. Isso remete a se pensar o fazer das instituições de ensino superior, em todas as suas vertentes, gestão, ensino, pesquisa e extensão, como atividade socialmente responsável. Obviamente, não no sentido mercantilista que o termo “responsabilidade social”, vem assumindo na atualidade, mas no âmbito de uma ética do cuidado.

Como proposto, originalmente, por Giligan (1982), a ética do cuidado tem suas raízes teóricas em estudos sobre o feminismo, foco que, nas duas últimas décadas, vem sendo ampliado para outras esferas de análise social.



O seu fundamento central consiste em uma proposição no campo da ética na concepção da realidade como uma rede de relações, na qual nos sentimos, ou deveríamos nos sentir, imersos. De tal imersão emerge a sensibilidade empática e a ideia de responsabilidade para com o bem estar uns dos outros.

Essa premissa de conectividade entre os seres humanos é fundamental para o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma sociedade pautada na justiça social. Não significa, como enganosamente pode parecer, uma proposição que pretenda a anulação dos conflitos. Seria ingenuidade supor que todas as relações humanas transcorrem em beatitude, com base no cuidado com o outro. Contudo, o ponto argumentativo dos teóricos desse novo campo é o de que esforços devem ser postos na preservação da “saúde” dos relacionamentos interpessoais, base da tessitura social. Isso envolve a escuta empática do outro, fomentando a resistência à mercantilização da vida em comum, em que as relações entre as pessoas são vistas como uma transação, como uma interação de troca, na qual alguém deve sair ganhando (HELD, 2006).

Críticas à proposição da ética do cuidado têm se dirigido a questionar o viés de “abnegação”, que parece advir ao defender-se uma ética voltada para relações pessoais caracterizadas pela compaixão, altruísmo, simpatia e amor, como virtudes centrais. Contudo, como observa Giligan (1982), os pressupostos da sua abordagem não negligenciam o cuidado dos sujeitos para eles próprios: o agente moral deve sempre buscar equilibrar o cuidado individual com aquele voltado para os demais. Nas fases propostas pela autora, evidencia-se esta posição:

Quadro 1
Estágios da ética do cuidado

Estágios da ética do cuidado		
Faixa etária	Estágio	Objetivo
Não indicada	Pré-convencional	Sobrevivência individual
Transição do egoísmo para a responsabilidade para com outros		
Idem	Convencional	Autosacrifício = bondade
Transição da bondade para a verdade – também somos pessoas		
Talvez nunca	Pós-convencional	Princípio da não violência - em relação aos outros e a si próprio

Fonte | Giligan (1982)

A ética do cuidado pode ser colocada como embasamento para fomentar a reflexão sobre a responsabilidade social, que cabe às instituições de ensino superior na contemporaneidade:

Giligan propõe a ética do cuidado como responsabilidade social, desde a qual se almeja a busca pelo bem estar das pessoas [...] até uma proposta por uma segunda voz, que advoga a favor das diferenças, pelo reconhecimento de histórias particulares, pelo cuidado e o desejo para com o bem estar do outro, pela benevolência como matriz das relações sociais e do juízo ético (GARCÍA, 2004, p. 04).

Para as autoras deste artigo, instituições de ensino superior socialmente responsáveis se caracterizam como aquelas que discutem, em todos os seus âmbitos, os efeitos de suas ações para com a comunidade, seja interna ou externa, direcionando seus esforços didático-pedagógicos e de gestão para a construção de uma realidade mais equânime e socialmente justa, educando, desta forma, para que se estabeleça, entre o fazer universitário e o entorno social, integração das relações de cuidado. Nesse sentido, entende-se que a educação universitária constitui-se, primariamente, como um bem público.

115 Essas posições se contrapõem ao instrumentalismo que parece vigorar na formação universitária em tempos de globalização neoliberal; visando reduzir o caráter de coletividade das instituições de ensino superior à produção do “capital humano necessário” ao desenvolvimento econômico.

Esperando contribuir para a discussão do ensino superior como bem público, no sentido acima exposto, propõe-se, como argumento central deste artigo, que a formação do estudante universitário seja concebida enquanto atividade, no contexto da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, como pensada por Vigotski e Leontiev e, depois, por Engeström. Tal teoria concebe a atividade humana como processo cultural e sócio-histórico, móvel da imbricação ser humano-entorno, constituindo-se como a essência da formação da consciência individual e social. Mostra-se, assim, uma relevante unidade de análise metodológica, pois permite conservar o foco na importância da subjetividade, concomitantemente ao caráter coletivo do viver humano.

O presente trabalho está assim organizado. Primeiramente, discutem-se concepções epistemológicas presentes no âmbito do ensino superior contemporâneo, considerando a limitação dos processos didático-pedagógicos centrados na compreensão do conhecimento como neutro, anhistórico,



ou como commodities. Defendem-se, então, mudanças nessas concepções, propondo-se que a formação universitária seja perspectivada pela Teoria Histórico-Cultural da Atividade, discutindo-se seus pressupostos. Considera-se que a construção dos saberes deve ser entendida como atividade eminentemente sócio-histórica, fundamental para a viabilidade do viver humano. Por fim, num aprofundamento da argumentação, a formação no ensino superior é analisada como atividade “expansiva”, entendida como aquela que promove a ampliação dos modos de agir e de pensar, estimulando a inovação e a criatividade (ENGESTRÖM, 1999). E, no contexto deste trabalho, dentro da lógica de uma ética do cuidado e do bem público.

Refletindo sobre concepções epistemológicas e questões didático-pedagógicas no ensino superior

As bases epistemológicas no ensino superiores mostram herdeiras das tradições epistemológicas positivista e cartesiana, marcadas, de forma geral, pela prescrição de certezas, de fragmentação dos saberes, de racionalidade instrumental e da ideia de neutralidade dos conhecimentos, bem como do caráter anhistórico desses (LINGARD; NIXON; RANSOM, 2008). Tal herança pode obstaculizar a mudança de perspectivas e que conhecimentos precisam ser produzidos no e pelo mundo acadêmico, para quem e para quais objetivos. Ademais, em sociedades pautadas pela globalização neoliberal, a ideologia de produção de conhecimento está perpassada pelo viés capitalista, que privilegia a economia do conhecimento: o saber direcionado para a lucratividade, amarrada à formação do sujeito como capital humano e a aprendizagem ao longo da vida podendo significar a perpetuação dessa formação (WALKER; NIXON, 2004).

Em relação ao ensino, essas influências acabam por modelar as atividades didático-pedagógicas, que sofrem um acanhamento em sua função maior, isto é, de uma formação humanista integral, cerne da formação do ensino superior desde a criação das universidades. O conhecimento é tratado como blocos de informações, que podem ser transmitidas, absorvidas, ou possuídas pelos sujeitos que adquirem o direito de usá-las como bem pessoal, tendendo à alienação em sua relação com a sociedade. A problematização quanto às demandas sociais, as possibilidades de as instituições de ensino

superior atenderem a estas, de que forma, e aos pressupostos éticos que devem vigorar na interação entre a produção de saberes, de recursos científico-tecnológicos e o viver humano, fica deslocada para planos secundários.

Parecem existir, em última análise, duas realidades diferentes: aquela das instituições de ensino superior, detentoras das prerrogativas de gerir a produção, disseminação e uso do conhecimento e o restante da sociedade; e a grande questão reside em como promover a integração entre ambas, como se as instituições de ensino, dentre elas, as de ensino superior, não tivessem emergido e vigorassem pelos modos como a sociedade se constituiu. Boaventura de Souza Santos faz uma afirmação que leva a refletir sobre o entendimento das ações universitárias e a sociedade:

[...] configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as actividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das actividades de investigação e ensino (SANTOS, 1999, p. 194).

117 Para que as relações entre sociedade e instituições de ensino superior se equilibrem, em termos de domínio quanto ao poder da produção e disseminação do saber, se faz necessário que tais instituições discutam outros paradigmas quanto à constituição do conhecimento, bem como de conceber o ensinar. O que passa pela ênfase no ensino como problematização do viver social é a dúvida como referência pedagógica, e o aluno como protagonista da ação educativa. Enfoca-se assim, o conhecimento a partir de sua produção histórica, tratando-o de forma interdisciplinar, mediando pontes entre saberes, atribuindo valores éticos aos objetivos acadêmicos. Dessa maneira, favorece a formação da consciência individual e coletiva e o modo e tipo de conhecimentos, gerados nas instituições de ensino superior, configurados por concepções de como a realidade se constitui e de como ela pode ser apreendida, dominada, transformada.

É preciso discutir fundamentalmente, no ensino superior, que a produção do conhecimento não está isenta de interesses, tampouco despojada de vaidades. Pelo contrário, é um espaço de uma luta concorrencial pelo poder, nesse caso, daquele compreendido como a capacidade de agir e falar de forma legítima e autoritária (BOURDIEU, 1989). Isso implica reconhecer que a questão pedagógica do ensinar e aprender, no ensino superior, se referencia



num mapeamento epistemológico, decorrente de influências de poder, presentes na sociedade.

A contraposição às ideias do conhecimento como commodities, como descontextualizados da realidade social, avançando para uma concepção do conhecer que assevera a não neutralidade deste, sua intrínseca intencionalidade, assim, pródigo de valores ético-morais, e que concebe a ciência como um ato humano, historicamente situado, requer uma nova relação entre sociedade e instituições de ensino superior, coadunando-se, assim com as posições assumidas pela Teoria Histórico-Cultural da Atividade, conforme explicitado abaixo.

Abordar o ensino superior como espaço de fomentar o bem público representa um compromisso contínuo com uma formação humanista, o que não se restringe aos aspectos didático-pedagógicos, mas se estende à própria configuração identitária da universidade, devendo priorizar, em suas políticas internas e externas, objetivos e missão, a preocupação e o engajamento numa ética do cuidado. Assumir tal compromisso representa fortalecer o papel das instituições de ensino superior como espaços essenciais para a reflexão e a resistência aos modelos de globalização neoliberal, que parecem conformar as sociedades, contemporaneamente. Não configura, porém, uma tarefa fácil, pelas considerações anteriormente levantadas. Requer o debate de outras possibilidades de se perspectivar o que-fazer educacional nesse nível de ensino.

Argumenta-se que focar a formação do estudante como atividade, no âmbito das teorizações propostas por Leontiev e também por Engeström, pode levar ao delineamento de propostas educacionais mais favoráveis a um pensar sistêmico, que alinhe a formação científica e tecnológica, à sensibilidade ética para com as necessidades do outro e da comunidade e à curiosidade epistêmica necessária ao perspectivar a realidade de maneira socialmente problematizadora.

Teoria histórico-cultural da atividade: possibilidades de mudanças conceituais no ensino superior

A Teoria Histórico-Cultural da Atividade, concebida por Vigotski e Leontiev na década de 1920 e, posteriormente, pesquisada por seus seguidores, Davydov, Galperin, Elkonin e Engeström, dentre outros, compõe-se de

um conjunto de conceitos que têm, por cerne, a ideia de que a vida humana se desenrola no âmbito de atividades direcionadas a objetivos, socialmente compartilhados, em sua natureza. A partir desse ponto, busca-se compreender e explicar como e por que as atividades humanas são executadas, a importância de se compreender os processos de construção da significação destas, considerando o papel dimensionador assumido pelo contexto, pelo ambiente social e cultural. A concepção de objeto da atividade é central nesta perspectiva teórica, e representa um horizonte de possibilidades: um projeto coletivo, carregado de conflitos, que é estabilizado pelo compartilhamento de ferramentas, signos, discussão de valores e procedimentos. Necessidades, emoções e sentimentos, tanto em nível individual como coletivo, permeiam os objetos (e objetivos) da atividade, e compõem a quadratura dos parâmetros contextuais nos quais a atividade é tramada.

Na concepção de Leontiev (1974), a atividade modela a consciência humana, e é a substância da nossa consciência. Tal entendimento é tributário daquele asseverado pelo materialismo histórico-dialético, que, contrariando posições idealistas, que concebem a atividade humana como abstração, coloca-a inversamente, como emergindo da concretude dos embates entre o homem e a natureza.

○ autor assim define a atividade:

A atividade – em seu sentido genérico – é a unidade molar, não aditiva, da vida do sujeito material, corpóreo. Em um sentido mais estrito (isto é, ao nível psicológico), é a unidade da vida que é mediada pela reflexão mental. A função real desta unidade é orientar o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação ou um agregado de reações, mas um sistema com sua própria estrutura, sua própria transformação interna, seu próprio desenvolvimento (LEONTIEV, 1979, p. 46).

A atividade, então, se constitui não como algo em si intrinsecamente material, ou ideal, mas como um processo de transição entre uma exterioridade, o modo de configurar e sistematizar o agir humano no mundo real, posto por uma determinada sociedade ou grupo social, e a interioridade dos processos psicológicos humanos, compondo a indissociabilidade da unidade mundo-sujeito.

Enquanto processo, a atividade se compõe dos seguintes elementos, que formam sua macroestrutura: sujeito (indivíduo ou grupo), objeto/motivo, ações e operações. O sujeito age de forma direcionada a um objeto, motivado



pelo seu envolvimento com a materialidade do entorno; produto do agir social, coletivo, tensional, dos seres humanos para a transformação do mundo natural. Tal objeto/motivo, ao mesmo tempo que está na origem da atividade do sujeito, se desenvolve por meio dela.

Afirmar que o objeto da atividade é seu motivo significa postular que este é o que dá à atividade uma orientação consciente e específica, ou seja que a atividade deve permitir que seja atendida. Em termos do educar para o bem público trata-se de descobrir como colocar a ética do cuidado como objeto central da atividade educativa no ensino superior.

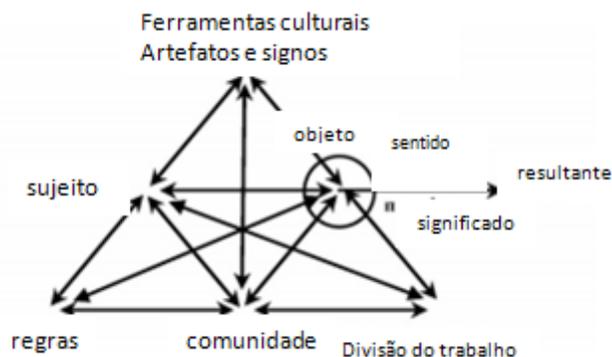
Considerando os demais elementos da atividade, pode-se dizer que a ação caracteriza um subprocesso, de curta duração, estruturado e subordinado por uma representação mental do resultado a ser alcançado, e que se realiza por meio de operações procedimentais, que podem se tornar habituais com a prática (LEONTIEV, 1974). A atividade é, portanto, caracterizada por ações dirigidas a objetos, desempenhada pelo sujeito e outros possíveis sujeitos envolvidos na atividade. O resultado como um todo deve satisfazer a necessidade do sujeito ou do grupo, mesmo que cada membro deste tenha se dedicado, apenas, a uma parte específica da atividade. Os elementos da atividade, conquanto possam ser analisados individualmente, não devem ser percebidos como separados, ou seja, é preciso levar em conta as relações internas que os caracterizam e também as relações entre eles, de modo a não perder sua complexidade.

É por meio da atividade, assim, compreendida, que os processos cognitivos humanos se desenvolvem no âmbito de uma epistemologia materialista histórica. Cada sujeito, em particular, se apropria dos instrumentos e signos criados historicamente, gerados e significados pela atividade, ressignificando-os. Nesse sentido, pensando nas implicações que essa concepção de atividade tem para a questão da educação, Leontiev afirma:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1974, p. 290, destaques no original).

Engeström (1999; 1999a), tomando por base os estudos dos pensadores seminais da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, vem propondo uma formulação diferenciada. Partindo da concepção de que a característica central da atividade reside em sua natureza coletiva, Engeström postula que a atividade se constitui num sistema, um todo integrado e indivisível, estruturado em cinco elementos: comunidade, regras, divisão do trabalho, sujeito, objeto e ferramentas culturais, como demonstrado na Figura abaixo:

Figura 1
Modelo geral de um sistema de atividade



Fonte |Engeström eSannino (2010)

A comunidade é formada por todas as pessoas que possuem interesse na atividade, que compartilham o mesmo objeto/motivo coletivo; as regras sociais são representadas pelas normas e convenções estabelecidas dentro da comunidade e a divisão do trabalho se refere à forma de organização de uma comunidade relacionada ao processo de transformação de um objeto em um resultado, com processos horizontais para a distribuição das tarefas e verticais, na divisão do poder e do status social (ENGESTRÖM, 2009). Os sujeitos são os atores da atividade, cujo pontos de vista são escolhidos como perspectiva de análise, e o objeto, o centro a partir do qual a atividade se desenrola: “[...] é convite à interpretação, à atribuição pessoal de sentido e à transformação social” (ENGESTRÖM, SANNINO, 2010, p. 6).



A mediação entre esses elementos e também entre os diferentes sistemas de atividade que coexistem num determinado grupo social se faz possível pelas ferramentas culturais, materiais ou imateriais, aí existentes. A definição de sistema de atividade será adiante retomada, com mais detalhes.

O caráter coletivo, entendido como a mediação social entre sujeitos envolvidos numa atividade, é pródigo, assim, de conflitos de valores, de emoções, de objetivos, dentre outros – e se mostra essencial àquilo que Engeström denomina por “expansão da atividade.” Essa concepção é própria da sua abordagem teórica e pretende significar a transformação, a ampliação, nos sistemas de atividades desenvolvidas num grupo social, movida pela tomada de consciência dos sujeitos, quanto às contradições vigentes nesse sistema. O conceito de contradição, empregado por Engeström (2009), pode ser entendido como a percepção (a tomada de consciência) das tensões estruturais historicamente acumuladas, quer no interior de um sistema de atividade, quer entre sistemas de atividades. A capacidade de reflexão é considerada a atividade direcionada a problematizar a realidade, favorecendo a emersão das contradições, forçando a novas mediações.

Na visão de Hartley (2012), a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, de maneira geral, e as proposições de Engeström, em particular, apresentam limitações para analisar as relações de poder verticalizadas, que existiriam nas práticas sociais institucionalizadas, como naquelas escolares. A razão dessa limitação estaria na ênfase posta na consideração das relações horizontalizadas, vigentes na divisão do trabalho, em detrimento daquelas verticalizadas, presentes nas relações de poder, que permeiam a divisão do trabalho. Contudo, pondera-se aqui que ambas as vertentes teóricas criticadas por Hartley constituem-se em modelos abertos, centrados no estudo das contradições existentes nos sistemas de atividade humanos. A partir dessa ideia, pode-se traçar análises críticas também das relações de poder, entendendo-as como difusamente perpassando todos os elementos de um sistema de atividades, não sendo necessário e tampouco recomendável, sob pena de realizar reducionismos e centrar-se em um único aspecto.

A nosso ver, o modelo de sistema de atividade, apresentado por Engeström oferece uma base conceitual que permite a distinção entre as ações individuais (direcionadas para os objetivos) e a atividade coletiva (orientada para o motivo e influenciada histórica e culturalmente). Ademais, sinaliza a

possibilidade de entendimento dos movimentos entre as ações individuais e coletivas por meio da materialização das interações entre os sujeitos/grupo, enquanto mediadas pelos artefatos e outras ferramentas culturais. Esses movimentos são dinâmicos, tensionais e estabelecem entre si relações de desenvolvimento contínuo, indicando mudanças nas perspectivas dos sujeitos, como consequência de aprendizado, culminando em possibilitar tentativas de reorganizar e solucionar as contradições percebidas, presentes no sistema de atividade. As mudanças contínuas, a reelaboração da atividade e a constante interação e mediação entre os elementos da atividade, num processo incessante de construção e reconstrução, representa uma zona de desenvolvimento, visto que abrem caminho para a futura alteração da atividade (ENGESTRÖM, 1999a).

Assim, pelo fato de proporcionar um embasamento teórico que prioriza a diversidade e a multiplicidade inerente às atividades humanas, fundamental, entende-se, para o objeto tratado neste artigo, a necessidade de proceder a uma análise circunstanciada acerca da vertente da Teoria da Atividade proposta por Engeström. A questão a seguir é, pois, bastante pertinente: Quais as perspectivas abertas por essa abordagem para se pensar numa educação universitária como bem público, dentro de uma ética do cuidado?

123

A expansão da atividade como estratégia formativa no ensino superior: possibilidade do educar para a ética do cuidado?

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, como teorizada por Engeström, as organizações sociais, igualmente às instituições de ensino superior, são compreendidas como comunidades de práticas, que regulam e gerenciam tensões, dilemas e conflitos, entre indivíduos, grupos de indivíduos e sociedade. Como esses dilemas e conflitos se interconectam, e emergem de um sistema de atividades, como os sujeitos lidam com tais dilemas e conflitos, como as soluções são mediadas e as contradições levantadas, e como se relacionam com propósitos e ações voltados a atingir estados de maior bem-estar, tanto para o coletivo como para os sujeitos individuais, são perspectivas a ser exploradas nessa linha teórica. É uma



abordagem que se põe como referencial para a construção do conhecimento criativo, a partir de uma abordagem histórica, com base nas categorias de contradição interna, objeto da atividade e transformação dessa atividade.

Contrariando posições de influência positivista, a proposição postulada por Engeström (1999, 1999a) retoma a essencialidade de se compreender que o móvel fundamental para a formação conceitual do pensamento humano é o envolvimento do sujeito com o objeto orientado à atividade, compreendida, em sua natureza sociocultural, como, seminalmente, teorizado por Leontiev. Apoiando-se no materialismo histórico como base epistemológica, negando a separação sujeito-objeto-atividade, Engeström entende que as relações estabelecidas, nessa tríade, são dialeticamente configuradas. O objeto de uma atividade é algo já presente na cultura dos grupos sociais, e a sua eleição como objeto dessa atividade é dependente da interpretação em relação às necessidades de transformações, que devem ser feitas no entorno, possibilitando a sobrevivência. Sujeitos-objetos-atividade humana coevoluem, constituindo um sistema de atividade. Por sistema de atividade entende-se, então, o processo de envolvimento dinâmico entre a produção material de ferramentas culturais, as trocas sociais entre sujeitos, voltadas para um determinado objeto, mediadas por essas ferramentas, e os mecanismos individuais e coletivos de regulação tanto da produção quanto das trocas entre os sujeitos (ENGESTRÖM, 2009).

Engeström (2009) assevera que a criação de novos conhecimentos e novas formas de pensar somente é possível de emergirem nível das forças contraditórias, presentes nas atividades humanas. A contradição primária, em qualquer sistema de atividade existente numa sociedade de matriz capitalista, está entre a atribuição do valor de uso e do valor de troca vigente em cada um dos componentes da atividade. Quando essa contradição original é interpretada como tal, por exemplo, a mudança na atribuição do valor de uso advindo da criação de novas ferramentas culturais, colocando em xeque aquelas já existentes, a atividade e seu contexto mudam, o sistema se move de um estado relativamente estável para um estado de crise, não articulado, e daí para um estado de contradições secundárias, crescentemente agudas, entre os elementos da atividade. Isso “desestabiliza” ainda mais este sistema de atividade, empurrando-o para estados de criticalidade.

Escapando da teleologia de que a necessidade é que cria motivo para a atividade, Engeström (1999), seguindo Leontiev (1978), afirma que a necessidade somente motiva a busca por objetos que possam mediar a atenção a estes, o que envolve reinterpretar a configuração cultural já constituída. Quando um objeto é bem sucedidamente encontrado (reinterpretado a partir da cultura como adequado às necessidades), ele se torna um motivo para a atividade. Origina-se, dessa forma, um solo fértil para a inovação nas ferramentas culturais (na forma de concebê-las, utilizá-las, conjugá-las...) e nos padrões de interação dos sujeitos da atividade entre si, com essas ferramentas e com a própria atividade.

125

Numa promoção da transformação do quadro cultural de referência mais generalizado, do qual as contradições originalmente emergiram, surge, então, a elaboração de contradições mais profundas, agora entre o modelo mais generalizado, modelo "velho", e o modelo "novo", chamadas de contradições terciárias; que tendem a levar a transformações no modelo "velho". A substituição dos modelos gera, por sua vez, contradições quaternárias, no sentido de que os sistemas de atividade que rodeiam aquele a partir do qual se originaram as contradições primárias, também começam a elaborar contradições, movidas pelo acentuar das diferenciações no sistema de atividade que se modificou, gerando um novo ciclo de transformações (ENGESTRÖN, SANNINO, 2010).

Engeström denomina esse movimento de transformação em um sistema de atividade de "expansão da atividade", processo histórico pelo qual ocorrem modificações e ampliações na forma das práticas sociais institucionalizadas num grupo social. Nesse processo, interação e coevoluem a aprendizagem individual e coletiva, o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e do grupo, bem como o desenvolvimento das ferramentas e artefatos culturais e das formas de organização social.

A criação do conhecimento e a expansão da atividade, que o impulsiona, podem se tornar uma atividade colaborativa consciente, que se inicia quando os sujeitos começam a questionar conceitos e práticas vigentes. Esse questionamento deve voltar-se para as raízes das contradições existentes nos sistemas de atividades, elaboradas quando os sujeitos problematizam as condições de vida (as condições de bem-estar, ou de bem-viver) disponibilizadas



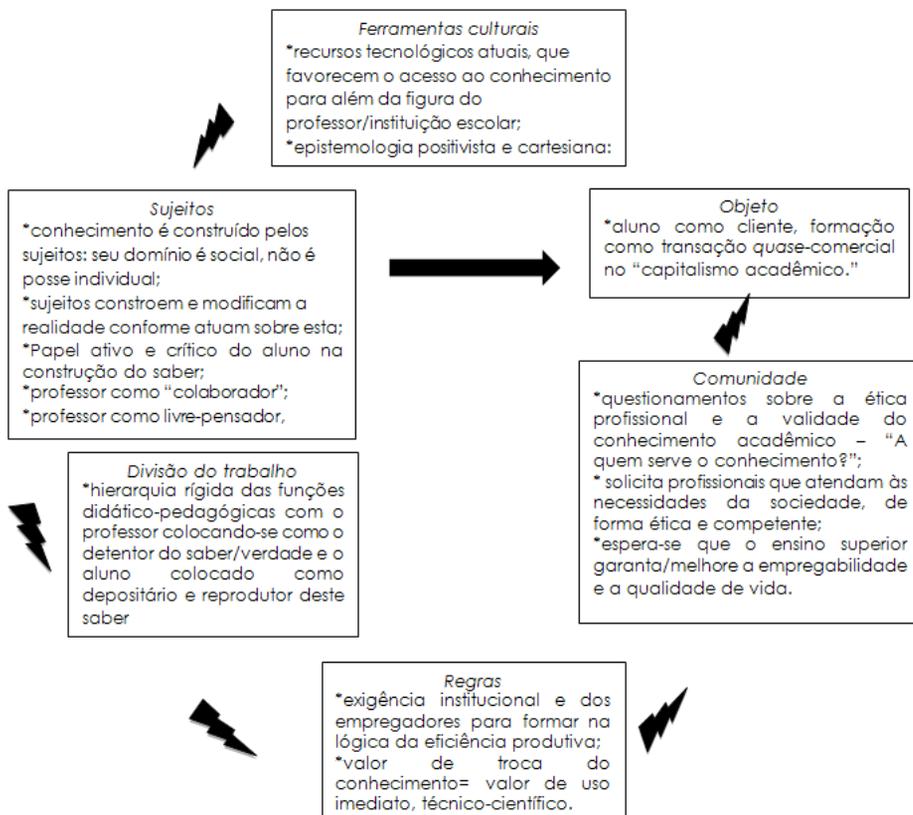
a esses sujeitos pela própria configuração socioeconômica vigente na cultura geral.

Considera-se, aqui, acompanhando a teorização de Engeström, que uma perspectiva didática visando pensar o ensino superior como bem público, passa, necessariamente, por explorar as contradições existentes no fazer universitário, em todas as suas esferas. No que se refere aos aspectos didático-pedagógicos dessa formação, tais contradições podem ser exploradas refletindo-se em duas categorias centrais ao pensamento do autor em tela: a) a diversidade de concepções de realidade existente nos grupos de sujeitos que, engajados em sistemas de atividades vigentes no ensino superior, se constituem como uma força desenvolvimental, visto que, dessa diversidade, emergem conflitos, que apontam para a problematização da realidade em suas contradições e b) a polifonia, a multiplicidade de vozes existente nessa diversidade, que impulsiona a comunicação transformadora entre sistemas de atividades.

Como alertado por Engeström (1999), as contradições primárias não são passíveis de ser modificadas, pois toda atividade humana está intrinsecamente imbuída de um valor de uso e de um valor de troca, que se antagonizam. Pensando então nas contradições secundárias, geradas a partir dessas primárias, cuja problematização pode promover a expansão transformadora no sistema de atividade, elaborou-se o esquema abaixo. Nele, apresenta-se uma exemplificação de contradições secundárias, presentes entre os elementos de um sistema de atividade, que poderiam ser encontradas nos aspectos didático-pedagógicos da formação do estudante, pensando em como obstaculizam tal formação no âmbito de uma ética do cuidado. Observa-se que, na categoria "sujeitos", é representada a perspectiva a ser adotada por eles, visando alcançar o objetivo a que se propõe.

Figura 2

Contradições secundárias no sistema de atividade didático-pedagógica



127

Fonte | Arquivo pessoal das autoras (2014)

Conforme observado na esquematização acima, o modelo proposto por Engeström pode ser um instrumento para analisar as contradições num sistema de atividade, visando à melhor compreensão e eventual transformação. Em relação ao ensino superior e à formação do estudante na ideia de bem público, esse modelo permite analisar contradições relevantes, que, contemporaneamente, se mostram presentes nas instituições universitárias. Consideramos que tais contradições têm por base uma crise identitária da Universidade em



relação a qual deve ser a sua missão frente às demandas da sociedade atual. E mesmo na formulação de quais seriam, afinal, tais demandas.

A partir das contradições secundárias, acima expostas, poderiam ser levantadas contradições terciárias, ou seja, aquelas que emergem dos sistemas de atividades, como, por exemplo, entre o aspecto didático-pedagógico da formação universitária e as primeiras práticas profissionais, na esfera dos campos de estágio. Como os conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos na formação do estudante se relacionam aos requerimentos da vida profissional? O aluno se mostra capaz de agir no âmbito de uma ética do cuidado? Essa vem sendo uma prioridade na sua formação? Como a ausência (ou a presença) desse elemento formativo influencia a sua prática?

As contradições aqui indicadas, além de outras, originam-se na contradição primária quanto ao valor de uso e o valor de troca que o conhecimento adquire na sociedade atual. E que se desdobram na exigência produtiva, por parte dos órgãos de financiamento, em relação às instituições universitárias, fomentando a “tecnicização” e a burocratização de suas ações, a formação para o “mercado”, a influência da tecnologia na construção e divulgação do saber, as questões éticas, e a própria questão da autonomia da universidade. Gerando conflitos e tensões que não se “esvaem”, por si só, requerem uma “solução”, no âmbito do sistema de atividade; não podendo ser ignoradas.

É preciso observar que, apesar do potencial que as contradições têm para promover transformações em um sistema de atividade, favorecendo sua expansão e complexificação, isso nem sempre ocorre como uma decorrência “natural” da dinamicidade desse sistema. A força das contradições pode acabar por promover, inversamente, a involução de um sistema de atividade. Por outro lado, para que as contradições levem à inovação, à emergência de um novo conhecimento, de novas formas de atividade, sua resolução não pode acontecer, somente, em nível individual, visto que é, no movimento entre os motivos, as formas de ser dos sujeitos individuais e aquelas do entorno social coletivo, que as contradições se originam, primariamente (MURPHY, RODRIGUEZ-MANZANARES, 2008). Para que as contradições se tornem efetivas como móvel para a mudança, é preciso que elas sejam abordadas de maneira a descortinar os motivos daquele(s) sistema(s) de atividade(s), entendidas em sua natureza coletiva, sócio-histórica, favorecendo a emersão de um novo objeto, que se constituirá no móvel para a transformação: a expansão do sistema de atividade. Tal expansão gera novos instrumentos culturais, dentre eles, novos

conceitos e teorizações sobre a realidade, e, correlatamente, novas formas de ação dos sujeitos sobre os objetos, entre sujeitos, novas regras, outras relações com a comunidade.

Engeström (2001) sugere um ciclo para o desenvolvimento de ações de aprendizagem, que, partindo das contradições entre os elementos e um sistema de atividade, e/ou entre sistemas de atividades, podem conduzir à sua expansão:

Figura 3
Ciclo de expansão da atividade

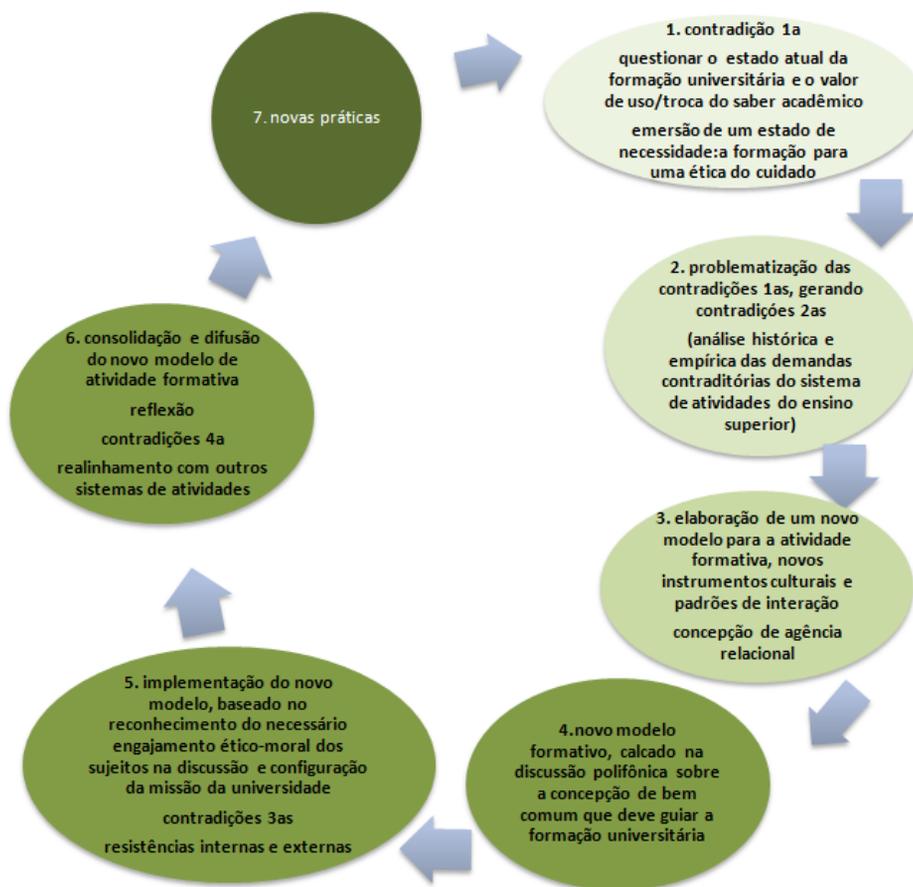


Fonte | Engeström (2001)

Em relação às contradições apontadas na Figura 2, a questão a seguir é bastante pertinente: como essas poderiam ser explicitadas de modo a favorecer o potencial de expansão do sistema de atividade didático-pedagógica no ensino superior, visando à formação do estudante para pensar o bem público? Na tentativa de responder a essa questão, organizou-se a Figura 4 abaixo.



Figura 4
Ciclo de expansão da atividade visando a formação para a responsabilidade social



Fonte | Arquivo pessoal das autoras (2014)

A esquematização propõe, como contradição primária, aquela que reside na raiz do objeto aqui analisado: a formação do estudante universitário para a responsabilidade social, o valor de uso e o valor de troca do conhecimento acadêmico. Quais os conhecimentos valorados, como vêm sendo produzidos, por que, por quem, fomentando quais interesses, em detrimento de quem? O questionamento quanto às raízes históricas dessa contradição

impulsiona o desdobrar do ciclo de expansão da atividade formativa desse estudante na direção aqui discutida.

Em seu substrato, e, de acordo com os fundamentos que sustentam a perspectiva da ética do cuidado, as ações propostas, nesse ciclo, baseiam-se no desenvolvimento de um sentido de intencionalidade colaborativa dos sujeitos em relação às suas comunidades, e vice-versa. Isso requer, concomitantemente, uma perspectiva de agência relacional, definida como a capacidade dos sujeitos para alinhar pensamentos e ações na problematização e interpretação dos problemas do cotidiano, criando e reunindo recursos para responder a estes (EDWARDS, 2009). O ciclo mencionado acima deve ser entendido por essa premissa.

Assumir essas etapas na ampliação de um sistema de atividade requer romper com a lógica bancária (FREIRE, 1987) de que o processo de ensino-aprendizagem se estrutura no acúmulo de conteúdos, tidos como neutros e anhistóricos. Essa tendência que, embora constantemente criticada em diversas correntes e discursos educacionais, se exacerba em face da reificação da técnica e da eficiência produtiva como cerne da formação profissional (e pessoal) acadêmica. Exige, também, (re)acender, nas ações didático-pedagógicas, a necessidade de se criar ambientes de aprendizagem pautados no:

[...] contexto do criticismo (os poderes de resistir, questionar, contradizer e debater), no contexto da descoberta (os poderes de experimentar, modelar, simbolizar e generalizar), e no contexto da aplicação social prática (os poderes da relevância social e da imersão no conhecimento, o envolvimento na/da comunidade e a prática guiada). Este tipo de expansão no objeto da atividade sucede em quebrar 'o encapsulamento da aprendizagem escolar' [...] e assim implica na transformação de todo o sistema de atividade acadêmica (EDWARDS, 2009, p. 216).

Convém ressaltar que a discussão polifônica quanto ao que é o bem comum assume relevância no dinamismo do ciclo proposto. Permitir que determinados indivíduos ou grupos decidam pelos demais o que é bem comum, o que é justiça, o que é cuidar... contraria todo o exposto até aqui. Acompanhando o pensamento de Sen (1999), tais questões somente podem ser definidas com o reconhecimento do direito fundamental de cada um de se manifestarem relação a essas questões. É uma decisão coletiva, relacional, e é essa perspectiva



que deve conduzir, por exemplo, a discussão quanto à missão hodierna do ensino superior e como esta deve ser levada a efeito.

A questão das contradições se apresenta no ciclo como um todo, diferenciando-se conforme a fase em que o processo se encontra. A expansão do sistema, como já exposto, se “alimenta” dos conflitos e insatisfações de professores, estudantes, famílias e comunidade acadêmica e extra-acadêmica, convidando-os a se unir aos esforços visando a uma transformação concreta da situação vivida.

Considerações finais

Desde o seu princípio, a Teoria Histórico-Cultural da Atividade foi pensada para ser uma abordagem dialética, propondo o estudo dos fenômenos humanos interligando o sujeito, individual e coletivo à estrutura econômico-social. Constitui-se, dessa forma, em uma vertente epistemológica apropriada para a produção do conhecimento em tempos de intensa transformação social.

Acompanhando a ideia central do pensamento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, procurou-se transformar o mundo, de acordo com ele é interpretado, agindo em concordância com tais interpretações; é válido salientar que tanto a interpretação como a ação decorrente só são possíveis pelas ferramentas culturais de que dispomos, resultantes de um processo sócio-histórico de interpretação e transformação do mundo. Na vertente desenvolvida por Engeström, aqui explanada, isso ocorre no âmbito de um sistema, que muda através da expansão do objeto que constitui sua atividade-guia. O objeto se expande, se amplia, quando a variedade de interpretações disponíveis, e as contradições que se originam, são reveladas e exploradas. A expansão do sistema de atividade, por sua vez, impulsiona novas interpretações, a criação de novas ferramentas culturais, novas formas de interação social, novas perspectivas de análise para os sujeitos, em sua singularidade, desencadeando, assim, o seguimento de outras contradições, dando início a um novo ciclo de expansão.

Essa foi a vertente aqui buscada para se pensar numa perspectiva pedagógica no ensino superior voltada para a ética do cuidado e a reafirmação da educação como bem público. Considera-se, como fundamento dessa busca, a importância de se questionar como os processos de

ensino-aprendizagem devem ser pensados para formar estudantes com uma mentalidade problematizadora em relação ao cotidiano e à sua complexidade social, ecológica, econômica, dentre outras, que apresentem proposições inovadoras, pautadas por um ideal de equidade e justiça social.

As Universidades, como aqui argumentado, não deveriam se preocupar somente com a produção e divulgação de conhecimentos, mas também procura articulá-los, travando uma discussão sobre o papel que tais conhecimentos assumem na construção e validação dos valores éticos e morais permeiam o viver social. Sem um propósito ético-moral claro, explícito, as instituições de ensino superior perdem o seu suporte social, gerando uma crise identitária quanto às suas finalidades e razões de existência. A defesa dessas instituições, enquanto fomentadoras do bem público, se baseia na concepção de que, dentre as responsabilidades da Universidade, está aquela de criar ambientes e práticas de aprendizagem que desenvolvam e disseminem a ideia da Educação como engajamento cívico, continuamente indagando: quais as crenças, valores e saberes que facilitam ou inibem a capacidade e a organização da Educação Superior para educar para o bem público? Quais forças, internas e externas às instituições universitárias, se interpõem na relação ensino-aprendizagem e o envolvimento da comunidade acadêmica com o bem público? Que medidas podem ser propostas para construir e fortalecer um movimento de renovação humanista, como exposta ao longo deste artigo, na Universidade?

À guisa de conclusão, é importante aqui ponderar que a base teórica desenvolvida por Engeström, em conjunção com a abordagem da ética do cuidado, podem constituir-se em referenciais para a reflexão sobre as novas formas que o fazer universitário pode assumir, para melhor enfrentar os dilemas da sociedade contemporânea. Obedecendo aos princípios da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, é preciso agir para transformar, e transformar para melhor compreender, já que a atividade humana não pode ser compreendida, abstratamente, em um vácuo, mas somente acompanhando a dinâmica da vida. As esquematizações, propostas na expansão do sistema de atividade, contribuem para provocar um movimento transformador no fazer universitário, aqui pensado em relação aos seus aspectos didático-pedagógicos. Assim, é possível descortinar como esse fazer vem se desenvolvendo, as suas contradições, objetos, regras, papel dos sujeitos, da comunidade, etc. Importa observar, contudo, que, na ideia de transformação, não está explícita



aquela de uma fórmula, ou de prescrições. Antes, deve ser entendida como um processo de questionar criticamente práticas cotidianas, conferindo-lhes outros significados, outros valores, mobilizar o pensamento individual e coletivo quanto à qualidade das relações pessoais, oxigenando o tramar da realidade. Esse é o caminho para que as instituições universitárias se posicionem como espaços de resistência quanto à mercantilização da vida, que parece vigorar na sociedade contemporânea.

Referências

BOK, Derek Curtis. **Beyond the Ivory tower**: social responsibilities of the Modern University. USA: Harvard College, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

COX, Robert. The global political economy and social choice. In: COX, Robert; SINCLAIR, Timothy J. **Approaches to world order**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

EDWARDS, Anne. Agency and Activity Theory: from the systemic to the relational. In: SANNINO, Annalisa; DANIELS, Harry; GUTTIEREZ, Kris (Ed.). **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

ENGESTRÖM, Yrjö. Activity Theory and Individual and Social Transformation. In: _____; ENGESTRÖM, Ritva; VÄHÄÄHU, Tarja. **Activity theory and individual and social transformation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

_____. Expansive Visibilization of Work: An Activity-Theoretical Perspective. **Computer supported cooperative work**, Dordrecht, v. 8, p. 63-93, march, 1999a.

_____. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, London, v. 14, n. 1, p. 133-156, feb. 2001.

_____. From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. **Actio: An International Journal of Human Activity Theory**, Kansai, v. 2, n. 2, p. 17-33, oct. 2009.

ENGESTRÖM, Yrjö; SANNINO, Annalisa. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, Atlanta, v. 5, p. 1-24, jan. 2010.

_____. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. **Journal of organizational change management**, Bingley, v. 24, n. 3, p. 368-387, may 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Alejandra A. La ética del cuidado. **Revista Aquichan**, Bogotá (Colombia), v. 4, n. 4, p. 30-39, out. 2004.

GILLIGAN, Carol. **In adifferent voice**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GOOD, Graham. **Humanism betrayed: theory, ideology and culture in the contemporary university**. Canada: McGill-Queen's University Press, 2001.

HARTLEY, David. **Education and the culture of consumption: personalisation and social order**. USA: Routledge, 2012.

HELD, Virginia. **The ethics of care: personal, political and global**. Oxford University Press, 2006.

HESPANHA, Pedro. The dynamics of globalization: social crisis and conflict in the portuguese rural areas. **Centro de Estudos Sociais**, Coimbra, dez. 1986.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1974.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciências delHombre, 1978.

_____. The problemofactivity in psychology. In: WERTSCH, James (Ed.) **The conceptofactivity in sovietpsychology**. New York: M. E. Sharpe Inc., 1979.

LINGARD, Bob; NIXON, Jon; RANSOM, Stuart. **Transforming learning in schools and communities: the remaking of education in cosmopolitan societies**. London: Continuum Books, 2008.

MAGATTI, Mauro. **Il potere istituyente del la società civile**. Bari: Laterza, 2005.

MURPHY, Elizabeth; RODRIGUEZ-MANZANARES, Maria A. Using activity-theory and its principle of contradiction to guide research in educational technology. **Australasian journal of education**, Sidney, v. 24, n. 4, p. 442-457, aug. 2008.

NATALE, Samuel; LIBERTELLA, Anthony; HAYWARD, Geoff. **Higher education in crisis: the corporate eclipse of the university**. New York: Global Publications, 2001.



NIXON, Jon. **Interpretative pedagogies for higher education** – Arendt, Berger, Said, Nussbaum and their legacies. London: Continuum Books, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pelas mãos de Alice**: o social e o político na pós-Modernidade. 7.ed. Portugal: Afrontamento, 1999.

SEN, Amartya. **Development as Freedom**. Uk: Oxford University Press, 1999.

SILVERIO, Maria. BRICS: desigualdades sociais nos países emergentes. **Observatório das desigualdades**, Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa. 2014. Disponível em: <http://observatoriodasdesigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=projects&id=123>. Acesso em: 10 jan 2014.

WALKER, Melanie; NIXON, Jon. **Reclaiming universities from a Runway World**. Society for Research into Higher Education/Open University, 2004.

Profa. Dra. Maria Luísa Bissoto

Centro Universitário Salesiano de São Paulo | Americana

Campus Maria Auxiliadora

Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária

Grupo de Pesquisa Conhecimento e Análise das Intervenções na Práxis
Educativa Sociocomunitária | CAIPE | Vinculado ao CNPq

E-mail | malubissoto@yahoo.com

136

Profa. Ms. Maria Luiza Vechetin Begnami

Centro Universitário Hermínio Ometto | UNIARARAS | Araras

Grupo de Pesquisa Conhecimento e Análise das Intervenções na Práxis
Educativa Sociocomunitária | CAIPE | vinculado ao CNPq

E-mail | luizabegnami@gmail.com

Recebido 2 abr. 2014

Aceito 21 nov. 2014



A comunicação no ambiente virtual de aprendizagem de um curso a distância para formação de professores

Luciane de Fatima Bertini
Universidade Federal de São Paulo
Reginaldo Fernando Carneiro
Universidade Federal de Juiz de Fora

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir algumas potencialidades e limites da comunicação em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, em um curso a distância para formação de professores. Essa investigação se aproximou de um estudo de caso, e a produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas com sete estudantes e seis tutores virtuais. A análise dos dados evidenciou o estabelecimento de uma comunicação efetiva, que pode contribuir para minimizar o sentimento de isolamento, ampliar a qualificação das discussões sobre o conteúdo estudado e criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, que possibilite a reflexão e o trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Educação a distância. Comunicação. Formação de professores.

Communication in virtual environment of learning of the online course of teacher education

Abstract

This article aims to discuss some potentialities and limits of communication in Virtual Environment of Learning, in a teaching education distance course. This research approached of a case of study and the data production was carried on through interviews with seven students and six virtual tutors. Data analysis revealed the establishment of an effective communication that can help reduce the feeling of isolation, the qualification of the discussions on the content studied and the creation of a dynamic learning environment that allows the reflection and collaborative work.

Keywords: Distance education. Communication. Teacher education.



La comunicación en el ambiente virtual de aprendizaje de un curso a distancia de formación de profesores

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir algunas posibilidades y límites de la comunicación en un Ambiente Virtual de Aprendizaje, de un curso a distancia para formación de profesores. Esta investigación se aproxima de un estudio de caso y el recogido de datos ocurrió por medio de entrevistas realizadas con siete estudiantes y seis tutores virtuales. El análisis de los datos evidenció el establecimiento de una comunicación efectiva que puede contribuir para minimizar el sentimiento de aislamiento, la cualificación de las discusiones sobre el contenido estudiado y la creación de un ambiente de aprendizaje dinámico que posibilita la reflexión y el trabajo colaborativo. Palabras-claves: Educación a distancia. Comunicación. Formación de profesores.

Introdução

A Educação a Distância (EaD) está em foco nas discussões no cenário educacional brasileiro, devido à criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, que tem como objetivo a formação, em cursos de licenciatura, de professores da Educação Básica e também a formação em serviço e a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da Educação.

A UAB, criada para proporcionar o acesso, ao ensino superior, de pessoas que têm dificuldades em frequentar um curso presencial, por indisponibilidade de horário ou dificuldade de locomoção, busca reduzir as desigualdades existentes no Brasil.

O Sistema UAB envolve uma parceria entre o MEC, os governos estaduais e municipais e as universidades. Essa articulação acontece da seguinte forma: a universidade pública oferta cursos a distância em nível superior, contando com o apoio de polos presenciais, sob a responsabilidade dos estados e dos municípios, que devem estruturá-los, organizá-los e mantê-los de acordo com as orientações da UAB.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) passou a integrar o Sistema UAB em 2007, oferecendo diversos cursos de graduação, dentre eles,

o de formação a distância, via internet, de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que atendem crianças de 3 a 10 anos.

Duas disciplinas – Linguagens Matemática 1 e 2 – desse curso foram objeto de reflexão e discussão por seus estudantes e tutores virtuais. Este artigo apresenta algumas potencialidades e limites da comunicação nas ferramentas (tarefa, wiki, fórum de discussão) do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle utilizadas nesse curso de formação de professores, sob a ótica desses estudantes e tutores virtuais.

O tutor virtual, nessa instituição, tem como função estar permanentemente em contato com o aluno, auxiliando-o a realizar as atividades das disciplinas, orientando-o e avaliando-o sobre o conteúdo, ajudando-o na solução de dificuldades e/ou indicando com quem ele deve entrar em contato para isso.

Apresentaremos, inicialmente, o referencial teórico que embasa este estudo, seguido da metodologia e dos procedimentos para produção de dados; depois, exporemos e analisaremos os dados que buscam discutir algumas potencialidades e limites da comunicação, nas diferentes ferramentas (tarefa, wiki, fórum de discussão) utilizadas no Moodle; e, por fim, traremos algumas considerações.

139

Enquadramento teórico

Ambientes Virtuais de Aprendizagem são softwares que possibilitam a elaboração de cursos para serem disponibilizados pela internet permitem o gerenciamento dos conteúdos para os estudantes, assim como o acompanhamento constante do seu progresso e a administração do curso.

Cada software tem suas funcionalidades e suas potencialidades, o que faz com que sejam estruturantes do currículo, pois, com essas características, segundo Almeida (2010, p. 92), “[...] as informações são representadas, organizadas e geridas, assim como são desenvolvidos os processos comunicativos e as produções individuais e em grupo”. É de responsabilidade do professor e dos tutores saber utilizá-las de acordo com os objetivos que desejam alcançar.



Ainda para Almeida, esses ambientes possuem algumas características importantes que auxiliam no processo de ensino e de aprendizagem:

Interação multidirecional e multimodal, conexões possíveis de se estabelecer com links internos ou externos aos sistemas, o registro contínuo das produções que podem integrar múltiplas mídias e dos caminhos percorridos pelo aluno ao explorar informações por meio da navegação a-linear, a recuperação instantânea dos registros de qualquer etapa do processo, realização de tantas atualizações quantas forem necessárias, a avaliação da aprendizagem do aluno e do projeto do curso (ALMEIDA, 2010, p. 92).

Uma premissa importante desses ambientes é possibilitar que os usuários sejam conhecedores e não apenas estejam informados, pois a primeira perspectiva indica que são eles que “[...] produzem a informação, quem a cria ou recria criticamente e se constituem como fontes primárias [...]”, diferentemente da segunda, em que “[...] usam as informações, reproduzem os conteúdos dessa informação e que recorrem a fontes secundárias, pois quem as produz são outras pessoas” (GÓMEZ; ALVARADO, 2002, p. 127).

Nos cursos do Sistema UAB da UFSCar, é utilizado o AVAMoodle, um ambiente de Sistema de Gerenciamento de Cursos fornecido gratuitamente como software de código aberto, ou seja, permite fazer cópias e modificações, e usá-las, mas com algumas restrições, como, por exemplo, não modificar ou retirar a licença e os copyrights originais. A sigla Moodle tem origem em *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, que significa Ambiente de Aprendizagem Dinâmica e Modular Orientada a Objetos.

Inicialmente, o Moodle foi projetado para o ambiente de ensino superior, mas rapidamente passou a ser utilizado em diversas organizações, para cursos totalmente on-line ou para o apoio ao ensino presencial. Sua finalidade é proporcionar aos educadores ferramentas diversas para gerenciar e promover a aprendizagem, o que possibilita o gerenciamento de grande quantidade de estudantes e pode ser utilizado como plataforma para cursos totalmente on-line. Neste texto, vamos abordar, apenas, as ferramentas tarefa, *wiki* e fórum de discussão, que foram as mais utilizadas pelos participantes deste estudo nas disciplinas já mencionadas.

A ferramenta-tarefa possibilita que o estudante entregue as atividades em arquivos de qualquer formato. Os alunos elaboram textos a partir dos

objetivos da atividade e disponibilizam os arquivos nessa ferramenta. A ferramenta *wiki* propicia a construção de um texto coletivo por diversos estudantes e registra as modificações realizadas por cada um deles. Os fóruns de discussão permitem diálogos do grupo sobre um determinado tema, mas de forma assíncrona, ou seja, não em tempo real. A participação nessa ferramenta pode auxiliar os estudantes a esclarecer e a desenvolver sua compreensão sobre um tema e a compartilhar ideias e experiências, além de discutir sobre esse tema.

Os alunos, ao iniciarem o uso do Moodle, podem criar um perfil pessoal, com a possibilidade de incluir uma imagem e também informações pessoais, o que ajuda a estabelecer laços sociais com os colegas.

Além disso, o ambiente permite que o professor crie grupos com muita facilidade, determine a forma como seus membros se relacionarão com os outros grupos e nas diferentes atividades durante o curso. Ademais, possibilita a visualização de todas as notas obtidas pelo aluno nas diversas tarefas e o monitoramento de tudo o que ele realiza no AVA, pois o Moodle cria um registro detalhado de todos os recursos que foram ativados ou acessados.

Jenkins (2008, p. 27) discute a convergência digital que considera como sendo "o fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos". Nesse sentido, esses AVA integram diversos elementos em uma única tecnologia, como por exemplo: textos, hipertextos, sons, imagens, ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona etc. Assim, os mais diferentes conteúdos são disponibilizados por meio de suas ferramentas que permitem a interação e a comunicação dos atores. Essas diferentes tecnologias presentes, em um mesmo ambiente, fazem parte da comunicação.

Isso se deve, segundo Castells (2007), a relação existente entre as transformações sociais e as transformações tecnológicas e nas tecnologias da informação. A educação, como parte da sociedade, também é moldada pelos meios tecnológicos e sofre modificações e alterações pela reorganização de seus componentes. A EaD, intermediada pelas tecnologias da informação, confirma tal influência.

Em EaD, ainda mais importante que o AVA são o professor e o tutor, que devem assumir o papel de parceiros do estudante na construção do conhecimento, deixando de ser o centro do saber, para permitir ao aluno protagonizar esse processo. Nesse novo cenário,



[...] podemos dizer que o professor não mais terá o prazer de desempenhar o papel principal numa peça que ele escreveu e também dirige, mas deverá saber sair do centro da cena para dar lugar a outros muitos atores – os estudantes – que desempenharão os papéis principais em uma peça que o professor poderá até dirigir, mas que foi escrita por vários outros atores (BELLONI, 2003, p. 82).

Professor, tutor e aluno tornam-se atores cooperativos no processo de ensino e de aprendizagem e, dessa forma, desenvolvem-se e constroem novos conhecimentos. Os professores e os tutores, de “[...] (re)transmissores de conteúdos, passam a ser co-aprendentes com os seus alunos, com os seus colegas, com outros actores educativos e com elementos da comunidade em geral” (PONTE, 2000, p. 77).

Masetto (2003) defende que, nesse cenário, o professor deve tomar a posição de mediação pedagógica, ou seja, ser orientador, mediador, incentivador e motivador da aprendizagem e, dessa forma, servir como uma ponte entre o aluno e o conhecimento. Ponte essa que não é estática, mas auxilia o estudante a alcançar os objetivos, fazendo-o buscar informações, relacioná-las, organizá-las, processá-las, possibilitando a construção de conhecimento.

A mediação pedagógica, de acordo com esse autor, evidencia

[...] o papel do sujeito aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos; e dá um novo colorido ao papel do professor e aos novos materiais e elementos com que ele deverá trabalhar para crescer e se desenvolver (MASETTO, 2003, p. 146).

Pelas características e papéis do trabalho do tutor nesse curso a distância de formação de professores da UAB-UFSCar, compreende-se que as discussões que se referem ao professor na EaD podem ser ampliadas, para envolver esse novo ator, que também é responsável pela formação dos estudantes.

No contexto da EaD, os estudantes sentem-se isolados e sozinhos, por estarem distantes espacial e temporalmente. Dessa forma, os AVA têm fundamental importância, porque diminuem essas distâncias e ameniza esses sentimentos. Assim, a interação intensa é muito importante, diferenciando qualitativamente a natureza da aprendizagem, pois “[...] a ausência física do

professor é compensada por uma comunicação intensa, que limita a possibilidade do aluno se sentir sozinho, isolado” (BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2007, p. 26).

Além disso, é essencial que os estudantes tenham contato com ferramentas que permitam

[...] relações pessoais, embora não contíguas, e a oportunidade de discussão, o que exige a escolha de meios não apenas em virtude de suas potencialidades puramente técnicas, mas em função dos objetivos e de sua acessibilidade aos estudantes (BELLONI, 2003, p. 48).

Nas relações virtuais, Saraiva, Pernigotti, Barcia e Lapolli (2006, p. 488-489) apontam que deve haver o “[...] estabelecimento de contatos, de ampliação de laços de afetividade com ênfase na imagem e voz de professores e alunos, atores desse processo, e a importância do olho no olho, do face a face, mesmo que distantes em tempo e espaço”.

Em diversos estudos, Valente (2003; 2003a) discute algumas possibilidades pedagógicas que podem estar presentes nos programas de EaD e que determinam o tipo de interação existente. Ressalta que a intervenção docente é fundamental, pois “[...] é intermediada por uma tecnologia e não existem os gestos, o olho no olho, os elementos usados em situações presenciais que o aprendiz pode usar para compensar certas deficiências de comunicação” (VALENTE, 2003a, p. 140).

Nos programas de EaD, é possível criar ambientes onde a interação seja constante, e o docente esteja junto ao aluno, ao seu lado, ajudando-o a resolver problemas e, dessa forma, construindo conhecimentos (VALENTE, 2003).

De acordo com o autor (2003a), esse tipo de ambiente pode existir, desde que os cursos sejam criados e desenvolvidos segundo a abordagem *estar junto virtual*. Essa abordagem requer o acompanhamento e o assessoramento de perto, por parte do professor e do tutor, de forma a conhecer seus estudantes, com objetivo de propor desafios e ajudá-los a atribuir significados; selecionar e processar as informações, transformá-las e aplicá-las; buscar novas informações que sejam necessárias, promovendo, assim, a construção de seus próprios conhecimentos. A interação é intensa e ocorre tanto entre aluno e professor/tutor como entre os estudantes, em atividades síncronas e assíncronas.



A intensidade da interação é um dos aspectos principais na diferenciação entre esta e as demais abordagens apresentadas pelo autor. A abordagem *broadcast* possibilita a organização e a disseminação da informação para os estudantes por meio de diferentes tecnologias, mas sem nenhum tipo de interação entre os participantes. Já a *virtualização* da escola pretende transferir para um ambiente tecnológico as mesmas características da sala de aula tradicional, em que o professor é o centro do processo de ensino e de aprendizagem, transmitindo as informações para os estudantes, que podem processá-las ou apenas memorizá-las. Existe um mínimo de interação entre professor e estudante, mas, na maioria das vezes, não é suficiente para a construção de conhecimento.

A comunicação ou o diálogo é outro componente que deve fazer parte da EaD, e é possibilitada pelos AVA. Vale ressaltar que o diálogo em EaD é perpassado pela escrita, que pode ser considerada, senão a única, a forma mais utilizada de comunicação entre os estudantes e entre professor/tutor e estudantes, pois atividades como produções de texto individuais e coletivas, discussões em fóruns e em chats, trocas de mensagens eletrônicas por e-mail, avaliações, são todas baseadas na escrita.

Assim, “[...] o diálogo é visto como um processo de descoberta, influenciado pelo fazer coletivo e compartilhado, não se constituindo como mero ato das pessoas se comunicarem, mas da profundidade e riqueza desse ato” (ALRØ; SKOVSMOSE, 2006, p. 29). Ainda para esses autores, a qualidade da aprendizagem está intimamente ligada à qualidade da comunicação.

Nessa mesma perspectiva, Mill, Abreu-e-lima, Lima e Tancredi(2008) explicitam que o diálogo é um aspecto-chave, pois, entre a emissão da mensagem e o seu recebimento pelo receptor, há um tempo físico, e ambiguidades na mensagem só poderão ser corrigidas após algum tempo. Ou seja, a mensagem precisa estar clara, de forma que o receptor possa compreender exatamente o que o emissor tentou escrever, explicar, orientar etc., sem a necessidade de que seja corrigida, pois uma mensagem mal interpretada pode causar grandes problemas nas relações que se estabelecem no AVA.

Dessa forma, a EaD é perpassada por diferentes e complexos aspectos que devem ser considerados nos cursos de formação de professores, como o AVA, o papel do professor/tutor, a forma de interação e de diálogo que ocorrem nesses ambientes.

Metodologia e procedimentos metodológicos

As discussões sobre metodologia de pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados, neste estudo, são pautado sem Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986) e André (2005).

Optou-se pela pesquisa qualitativa, visto que existe a compreensão de que esta investigação pode ser enquadrada na maioria das características apresentadas por Bogdan e Biklen (1994). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é caracterizada a partir das discussões desses autores.

A primeira delas contempla o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal sujeito, ou seja, como protagonista na coleta de dados, porque é quem prepara e cria esses instrumentos, de acordo com os objetivos que quer alcançar. Esse papel foi desempenhado por nós, pesquisadores, na elaboração das questões orientadoras para a realização das entrevistas. Além disso, caminhamos pelo ambiente natural dos sujeitos, como fonte dos dados, para buscar apreender informações sobre a comunicação com as ferramentas do AVAMoodle utilizadas no curso de formação de professores.

Outra característica da investigação qualitativa é ser descritiva, ou seja,

[...] os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Nessa perspectiva, o instrumento de coleta de dados utilizado tem essa característica, ou seja, é composto pelas transcrições das entrevistas.

Bogdan e Biklen ainda destacam, como característica da pesquisa qualitativa, o fato de que os investigadores se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. A importância de compreender as causas que levaram os sujeitos a tomar determinada atitude é privilegiada por essa abordagem, muito mais do que a atitude em si. Isso é um ponto central desta pesquisa, pois buscamos discutir as potencialidades e os limites da comunicação nas ferramentas do AVA.



A análise indutiva que se pretende realizar, nesta pesquisa, apoiou-se no fato de que, em uma pesquisa qualitativa, os pesquisadores

[...] não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Por fim, o significado é considerado, pelos autores, de importância vital nessa abordagem. Sendo assim, as diferentes perspectivas apresentadas pelos sujeitos, ao destacarem as potencialidades e os limites das ferramentas utilizadas, são muito importantes, visto que cada pessoa é única, pois se constituiu com sua história de vida e suas experiências.

A opção pelo objeto a ser estudado e pela forma de análise dos dados permite aproximar tal pesquisa de um estudo de caso (ANDRÉ, 2005), pois envolve a busca de conhecimento, a partir de um caso específico: as particularidades da organização dos cursos a distância da UAB-UFSCar em relação à valorização da comunicação e ao trabalho de tutoria.

O Projeto Pedagógico (PIERSON; ABRAMOWICZ; REALI; FREITAS; MIZUKAMI; BITTAR; TANCREDI; OLIVEIRA; 2007) do curso de formação de professores investigado indica que o diálogo entre os participantes, ponto forte da ação educativa, precisa ser garantido. Para isso, a UFSCar propõe que um tutor acompanhe um grupo de, no máximo, 25 estudantes em cada disciplina, enquanto, nas demais universidades do País, o tutor acompanha um grupo de estudantes em todas as disciplinas que ocorrem concomitantemente ou atende a um grupo maior de estudantes em uma mesma disciplina.

Seis tutores envolveram-se nesta pesquisa, e as entrevistas semiestruturadas realizadas com eles e com sete estudantes compuseram a produção de dados. Todos eles autorizaram por escrito a utilização das informações obtidas por meio do instrumento de coleta de dados, porém seus nomes são fictícios, para manter seu anonimato.

Optou-se por utilizar a entrevista, porque “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; MENGA, 1986, p. 34). Além disso, as entrevistas semiestruturadas possibilitam a flexibilidade no roteiro: permitem acrescentar questões necessárias durante seu desenvolvimento.

Delineadas essas questões de cunho metodológico, passou-se, agora, a apresentar e analisar os dados.

Potencialidades e limites da comunicação no Ambiente Virtual de Aprendizagem

Neste tópico, expõem-se os dados e faz-se uma reflexão sobre algumas potencialidades e limites da comunicação nas ferramentas tarefa, wiki e fórum de discussão, a partir da perspectiva dos estudantes e também dos tutores participantes deste estudo.

Tarefa

Essa ferramenta foi utilizada quando a proposta envolvia a escrita de um texto individualmente, em que os alunos, a partir de suas experiências pessoais, de estudos ou de posicionamento diante de uma questão, produziam um texto e o postavam na ferramenta tarefa. O tutor virtual, a partir da leitura desses textos, ficava responsável pela elaboração de um *feedback* para os estudantes sobre sua produção.

Apesar de o estudo, a reflexão e a escrita acontecerem individualmente, a comunicação foi garantida e reconhecida pelos participantes por meio do envio dos *feedbacks*, principalmente quando estes eram escritos de forma individualizada, atendendo às necessidades de cada estudante. Lusmarina (2011), por exemplo, considerou que é, pelo *feedback*, que o aluno tem um contato mais próximo com o tutor, que, segundo ela, é responsável pelo aprendizado e afirmou: “Tenho 44 anos e vibro como uma criança com alguns *feedbacks* que recebo. Já cheguei a chorar em frente ao computador com algumas palavras recebidas por de algumas tutoras”.

O depoimento da estudante revela a possibilidade de que a ausência física seja compensada pela comunicação estabelecida no AVA (BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2007) e também indica a importância do estabelecimento de relações pessoais nesse ambiente (BELLONI, 2003): a aproximação entre estudante e tutor, possibilitada pela comunicação, permite minimizar o sentimento de isolamento e solidão.



No entanto, essa comunicação estabelecida não deve se limitar ao contato mais próximo e ao acolhimento: também é necessário que ela possa contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem. Como afirmou o tutor Fernando:

Eu acredito que o feedback individual tem que ser o mais claro possível, tem que trazer os pontos positivos que ele apresentou na produção, para ele [estudante] ver que ele foi no caminho certo e também apontar o que podia trazer a mais para poder melhorar aquela atividade (FERNANDO, 2012).

Uma das estudantes, Branca (2011), complementou, dizendo que os *feedbacks* são importantes não apenas para avaliação da atividade, pois os estudantes precisam de uma explicação sobre os conteúdos que, por algum motivo, não tenham sido plenamente compreendidos.

Tutores e estudantes reconhecem que os *feedbacks* podem colaborar para qualificação das aprendizagens e, para isso, precisam abordar: aspectos positivos e negativos da atividade, sugestões e propostas para qualificação do trabalho e discussões sobre o conteúdo estudado, retomando o que ainda não foi compreendido.

Compreende-se o *feedback*, na perspectiva de Shute (2008, apud ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 193), como formativo, envolvendo “[...] a revisão como informação comunicada para o aprendiz com a intenção de modificar seu comportamento ou seu modo de pensar objetivando uma melhoria no aprendizado.”

Dessa forma, alguns aspectos devem ser considerados em um *feedback*, sendo o principal deles o cuidado com a linguagem.

A escolha das palavras, dos tempos verbais e, principalmente, da pontuação pode transformar uma mensagem em um problema sério a ser resolvido. Há casos em que a intenção humorística do tutor pode ser interpretada como falta de respeito ou agressão (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 193-194).

É necessário também levar a efeito a correção e a coerência textual, a clareza e a objetividade. Ainda, o *feedback* pode ser utilizado como uma forma de conectar “[...] o conteúdo das postagens dos estudantes, suas

hipóteses e descobertas, seus comentários e descrições, aos conceitos e às teorias trabalhados na disciplina” (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 195).

Assim, Andréia (2011) relatou que, em alguns momentos, os *feedbacks*: “[...] não contribuía para a aprendizagem ou você lia o texto-guia entendia e fazia ou ficava sem saber, pois os pareceres [*feedbacks*] não qualificavam a atividade, mas, por vezes, julgavam o aluno.”

Nesse caso, o *feedback*, apesar de ter sido enviado aos estudantes, não se apresentou como uma ferramenta de comunicação e como alternativa no estabelecimento do diálogo, pois as características apontadas por Abreu-e-Lima e Alves (2011) não foram consideradas. Portanto, é possível comprovar que essa maneira de diálogo não promove a aprendizagem do estudante.

No entanto, discutindo a possibilidade de que essa ferramenta contribua para um diálogo que possa colaborar no processo de ensino e de aprendizagem, estudantes e tutores reconheceram ali uma limitação: a não continuidade das discussões a partir dos *feedbacks*. A estudante Su e a tutora Amanda abordaram esse aspecto:

[...] os *feedback* dos tutores são sempre dos pontos positivos e negativos do seu trabalho. Mas acho que após o *feedback* deveria ser refeita a atividade uma vez que só mostra os nossos erros ou o que ficou faltando na atividade e ficar tudo por isso mesmo não acrescenta nada para a aprendizagem do aluno (SU, 2011).

Agora eu sinto também uma falta de depois do *feedback* a gente poder conversar mais, acho como tudo é muito rápido, ele [estudante] já passa para outra atividade [...]. Às vezes eu acho que podia ser um pouco mais rico se a gente pudesse trocar mais vezes (AMANDA, 2012).

Esses depoimentos trazem à tona uma limitação imposta pela maneira como tais ferramentas são utilizadas, mas também levam à reflexão sobre a questão do tempo na EaD e da influência que ele exerce nos processos comunicativos nessa modalidade de ensino. A falta de continuação da atividade e de tempo para refletir sobre os pontos positivos e negativos pode ser um entrave à aprendizagem, pois, ao receber esse *feedback*, o estudante está preocupado com a atividade seguinte, e sua atenção volta-separa ela, que, muitas vezes, já está em desenvolvimento.



Além disso, outros aspectos, como o espaço e as formas de comunicação, precisam ser reavaliados na EaD. A estudante Renata (2011) chamou a atenção para este fato: “[...] a questão do *feedback* é muito nova ainda e a sua função de nos colocar diante de questões que ampliem o aprendizado está sendo construída”.

A atualidade das propostas de EaD, via internet, apresenta como desafio ao tutora busca da melhor maneira de elaborar um *feedback* para que ele possa, por meio de questionamentos, colaborar para a ampliação do aprendizado.

Todos os tutores participantes da pesquisa tiveram, quase exclusivamente, sua formação realizada na modalidade presencial e, portanto, vivenciaram momentos de comunicação e de interação mediados pela presença física. Mas, como tutores, têm o desafio de estabelecer com os estudantes outro tipo de comunicação, mediada pelo computador. Esse desafio provocado pelo afastamento espacial assim se explicita “[...] elaborar e apresentar uma dúvida num texto escrito, esperar o tempo do outro para a resposta e compreender as entrelinhas dos discursos são situações inéditas, que deslocam professores e alunos e os afastam” (LAPA; PRETTO, 2010, p. 83).

Outro desafio foi apresentado pela estudante Renata:

[...] o feedback estimula um aprofundamento no que está sendo tratado, quando o retorno da atividade consegue “mexer” com o interesse do aluno... quando as perguntas movimentam a curiosidade, promovem desconstruções de certezas e construções de outras mais elaboradas (RENATA, 2011).

Essa preocupação, embora não tão especificada na EaD, pois permeia todo o processo formativo, também se impõe aos docentes e aos tutores da formação aqui abordada: Como despertar o interesse dos estudantes? Como movimentar a curiosidade? Como desconstruir certezas? E como colaborar para a construção de aprendizagens? São questões que permeiam o trabalho de qualquer educador; portanto, um desafio a ser enfrentado por todos.

Wiki

A ferramenta *wiki* permite que todos os integrantes do grupo editem o texto que está sendo produzido. Ela foi utilizada apenas uma vez, em cada uma das disciplinas acompanhadas nesta pesquisa, e apresentou, em ambos os casos, uma proposta de produção textual, em grupos geralmente compostos por quatro ou cinco estudantes.

Por se tratar de uma ferramenta que propõe um trabalho coletivo, ela já carrega em si uma proposta de trabalho colaborativo entre os membros do grupo. A maioria dos participantes entrevistados destacou esse aspecto como uma potencialidade dessa ferramenta. No entanto, esse mesmo aspecto é apontado também como um desafio a ser superado.

As estudantes Alice e Maria Clara comentaram sobre essa dificuldade:

[...] nas *wikis*, procuro ser a primeira [a participar], é difícil complementar o que o outro escreve (ALICE, 2011).

Olha, você trabalhar em grupo frente a frente é difícil, imagina a distância. [...] umas três vezes eu tentei entrar e dar uma organizada e tem colega que acha ruim que você foi lá e apagou o dele. E por mais que você arrume dá muito mais trabalho você arrumar do que você fazer, então, eu particularmente não gosto de jeito nenhum (MARIA CLARA, 2011).

Os depoimentos revelam uma visão, comum a outros estudantes, de que os colegas ficarão ofendidos, se, por acaso, alguém modificar e, principalmente, retirar alguma de suas proposições. Essa postura prejudica o objetivo principal do uso desse tipo de ferramenta, que é proporcionar dinamismo à construção do texto por meio do trabalho colaborativo, e não de um simples agrupamento de participações isoladas.

Desse modo, para que uma atividade possa ser desenvolvida de forma colaborativa, não basta que o ambiente virtual proporcione interação e colaboração, mas é necessário que todos os participantes estejam dispostos e preparados a colaborar com os colegas e a aceitar e respeitar a participação dos demais.

Os tutores também observaram tal dificuldade na utilização desta ferramenta:



Geralmente ela não funciona muito bem. Eu acho que ainda não consegui usar ela como deveria, como uma ferramenta colaborativa. Eles usam a *wiki*, mas com fragmentos, não é colaborativa (FELIPE, 2012).

[...] gosto da *wiki*, mas eu acho que eles [estudantes] se atrapalham um pouco ainda, eu percebi que eles têm uma certa cautela em alterar a produção do colega [...] não tem problema alterar, numa discussão eu também altero a opinião do outro, mas eu percebo que na *wiki* eles ficam um pouco cautelosos em alterar o do colega (HELENA, 2012).

A tutora Helena abordou uma diferença entre a produção coletiva realizada presencialmente pelos grupos e a produção coletiva em um ambiente virtual. Para ela, numa discussão presencial, as intervenções são mais aceitas pelos colegas do que na *wiki*.

Notari (2006) também verificou, em seu estudo, essa preocupação com relação à modificação dos trabalhos dos colegas na *wiki* que os participantes desta pesquisa apontam. A autora explicitou que é necessário incentivar e desenvolver o que denominou de *cultura da comunicação e do comentário*, em que os participantes precisam comentar e corrigir as produções dos membros do grupo. Assim,

[...] a justificativa pedagógica desta cultura do comentário é que envolver os alunos em fazer comentários sobre os conceitos de outros alunos ajuda a construir o conhecimento pessoal e melhora as capacidades metacognitivas (NOTARI, 2006, p. 131).

Nesse contexto, Notari (2006, p. 132) ressalta a importância da negociação com os colegas, para que haja a formulação de sua própria opinião sobre o assunto, a consciência de suas opiniões pessoais, o que conduzirá “[...] a construção de outro conceito, mais preciso do objeto tratado.” Para que ocorra essa negociação, o grupo precisa apresentar maturidade para aceitar a colaboração do outro e estabelecer um clima de respeito mútuo, de confiança e de diálogo.

A elaboração de um texto coletivo possibilita o envolvimento dos diferentes membros de um grupo; entretanto, este não pode ser composto por muitas pessoas, para que não haja argumentos muito distintos, o que tornaria difícil a concatenação, na escrita, das ideias de todos.

A escrita a várias mãos exige um cuidado especial, ao modificar as ideias do outro, não apenas pelo fato de o colega não gostar, mas também porque o autor das mudanças pode haver entendido de forma errônea o que o outro quis expressar. Esse fato exige uma reflexão profunda e, portanto, essa é uma atividade que demanda mais tempo e trabalho.

Dessa forma, para que uma atividade possa ser desenvolvida de forma colaborativa, não basta que o ambiente virtual proporcione interação e colaboração, mas é necessário que todos os participantes estejam dispostos e preparados a colaborar com os colegas e a aceitar e respeitar a participação dos demais. A estudante Su, por exemplo, indica que, em alguns casos,

[...] você fica esperando a complementação dos colegas para não falar que você fez tudo e não deixou nada para ele acrescentar. Assim o texto acaba ficando pobre ou você na última hora tem que correr para complementar para não se prejudicar na nota (SU, 2011).

Por ser uma atividade que exige mais trabalho, é fundamental a participação de todos os membros do grupo; caso contrário, a discussão ficará empobrecida, pois não contará com uma gama de argumentos, surgidos dos diferentes pontos de vista e opiniões.

A *wiki*, por possibilitar a interação mais efetiva entre os participantes, pode promover a colaboração. Assim, Palloff e Pratt (2007) discutem que essa ferramenta pode auxiliar o estudante a propor novas ideias e a compartilhá-las com o grupo; e este, baseado em argumentos sólidos, pode dialogar com o autor sobre elas, aceitando-as ou recusando-as, para que ele reveja sua posição.

Considerando esses desafios ainda presentes no uso da *wiki* na EaD, mas também as potencialidades dessa ferramenta, o tutor Fernando aponta uma possibilidade de minimização das dificuldades encontradas:

Eu acho que ela [*wiki*] funciona bem, mas, quando ela vem junto com o fórum, por que na verdade isso requer que o grupo se organize [...] eles usam o fórum para discutir as ideias [...] para elaborar o texto coletivo. Então, eu acho que foi bem interessante como aconteceu porque eles realmente viram as potencialidades da discussão no grupo para depois inserir no texto, acho que assim há uma possibilidade bem interessante do uso dessa ferramenta (FERNANDO, 2012).



O tutor faz referência ao fórum de discussão utilizado pelo grupo durante a produção realizada na *wiki*, identificando-o como importante no processo comunicativo, pois ele permite aos estudantes não apenas inserir ou retirar trechos da produção, mas também discutir e dialogar com os colegas. Esse pode ser um recurso para evitar interpretações de desrespeito nas intervenções realizadas nos textos. Para Fernando, a qualidade na comunicação pode contribuir para uma melhor qualidade na produção colaborativa.

Dessa forma, por ainda ser uma ferramenta nova, a *wiki* não teve toda sua potencialidade explorada, pois, como mencionado, foi utilizada apenas duas vezes nas disciplinas. Apesar disso, os participantes da pesquisa destacaram algumas dificuldades, mas também possibilidades de uso de forma colaborativa, permitindo integrar e articular ideias de todos os estudantes do grupo e enriqueceras aprendizagens.

Fórum de discussão

A utilização dos fóruns de discussão é vista de forma positiva por estudantes e por tutores, e a principal contribuição apontada por eles é a oportunidade de comunicação e de interação entre os participantes, como é possível observar nos excertos do tutor Marcelo e da estudante Alice.

[...] o fórum, por exemplo, que eu acho que seria a opção ideal para os alunos, por conta da comunicação que eles têm entre eles, as conversas e as interações que eles têm, eu acho que isso é mais rico (MARCELO, 2012).

[...] tem sempre um colega que cita partes do guia [material didático] que eu não me recordo, volto a ele, faço essa nova leitura, há também sugestão de links o que ajuda muito (ALICE, 2011).

A proposta é a de que haja dinâmica nesse processo comunicativo, ou seja, que as compreensões, as opiniões e as certezas possam ser repensadas a partir daquilo que é proposto pelos colegas ou pelos tutores. A tutora Helena (2012) comentou sobre essa dinâmica: "Não é porque alguém já postou a resposta que eu vou aceitar como verdadeira, de repente não é isso que eu estou pensando ainda."

A tutora chama a atenção para a importância da postura crítica e questionadora dos participantes, tanto em relação à própria aprendizagem como em relação ao que é postado pelos colegas.

Outros aspectos considerados fundamentais para que essa ferramenta possa contribuir para o processo formativo são o envolvimento dos estudantes, a abertura e a disposição ao diálogo, que têm reflexo na qualidade das postagens realizadas por eles, como indicado pela estudante Branca (2011): “[...] os fóruns sempre ajudam muito, por permitir que nós, alunos, troquemos ideias, conceitos, enfim, por isso a participação deve ser constante, efetiva e significativa”.

A preocupação principal, segundo a estudante, deveria ser com a aprendizagem, a partir da discussão, e não apenas com o número de postagens realizadas. A esse respeito, Alrø e Skovsmose (2006), ao relacionarem a qualidade da comunicação com a qualidade da aprendizagem, defendem que o diálogo se constitui não apenas pelo ato comunicativo, mas também pela profundidade e pela riqueza presentes na comunicação estabelecida. Assim, é importante, para o enriquecimento da aprendizagem de todo o grupo, refletir sobre o conteúdo abordado e sobre as ideias dos colegas; questionar; discutir; aprofundar o conteúdo; e compartilhar experiências.

Além disso, é preciso que, além de realizar a leitura e aprender com as postagens, o estudante se sinta responsável por contribuir com a discussão e, portanto, com a aprendizagem dos colegas. É importante evitar situações como esta, destacada pela estudante Andréia (2011): “Muitas vezes, encontramos frases copiadas de vários lugares e/ou comentários do tipo ‘gostei muito’, ‘concordo com você’ sem, no entanto, provocar de fato uma discussão produtiva”.

Segundo Andréia (2011), esse tipo de posicionamento dos estudantes não investe na qualificação da comunicação estabelecida, e, dessa forma, a atividade proposta não atinge seu objetivo. Lapa e Pretto (2010) apontam a necessidade de que o estudante assuma um papel mais ativo na EaD: de mero receptor de instruções e conteúdos, passa a ser protagonista de sua própria aprendizagem.

Também a forma como a ferramenta Fórum de discussão é proposta pelo curso e organizada no ambiente virtual pode prejudicar a dinâmica nas discussões. Branca (2011) citou uma dificuldade encontrada por ela, quando



as discussões não acontecem em pequenos grupos: “[...] quando realizadas em grupos maiores dependendo da extensão do assunto abordado fica uma discussão muito maçante, repetitiva e cansativa.”

Especificamente, nas disciplinas acompanhadas para a realização desta pesquisa, os fóruns de discussão aconteciam envolvendo todos os estudantes de uma sala – vinte e cinco. Muitas vezes, o número de participantes do fórum era um pouco menor, considerando-se os estudantes desistentes da disciplina e outros que, por diferentes motivos, deixavam de participar da referida atividade.

○ fórum de discussão em pequenos grupos colabora para que não haja um número muito grande de postagens, o que torna difícil a leitura de todas elas pelos membros do grupo; e para que não sejam apresentadas muitas opiniões sobre os mais diferentes âmbitos do tema do fórum, pois isso inviabilizaria uma discussão mais aprofundada.

Assim, ainda conforme relatou Branca (2011), as discussões se tornariam repetitivas, cansativas e maçantes, o que poderia desmotivar a participação dos estudantes e impedir a consecução dos objetivos da atividade. Portanto, o professor e os tutores da disciplina necessitam estar atentos no momento da elaboração e do planejamento dessas atividades, para que elas não percam seus objetivos.

Outro aspecto destacado por alguns dos estudantes como limitador na utilização dessa ferramenta foi a não participação efetiva dos tutores nas discussões.

[...] para que realmente ocorra a aprendizagem deveria ter mais participações dos tutores junto com os alunos. Mostrando no decorrer do fórum o que realmente está certo e fazendo novos questionamentos daquilo que os alunos não estão desenvolvendo de acordo com as leituras. Pois só na nota que é falado sobre o nosso desempenho, assim fica vaga a discussão. E muitas vezes o fórum se torna pobre em discussões (SU, 2011).

Quanto à sua participação nos fóruns de discussão, os tutores apresentaram diferentes posicionamentos. Dos seis tutores entrevistados, quatro destacaram que procuram participar do fórum em diferentes momentos, incentivando o envolvimento dos estudantes, propondo questionamentos, trazendo

materiais complementares, etc., como é possível notar na fala dos tutores Felipe e Mariana.

Eu como tutor, por exemplo, posso colocar questões, comentar alguma coisa que o colega colocou, faço a intervenção e posso acrescentar coisas [...]. Então o fórum, eu acho que ele pode ser um potencializador no momento em que o tutor sabe utilizar, mas ele também pode ser muito ruim, se for deixado de lado, à mercê dos estudantes, porque não vai servir como uma ferramenta a favor da aprendizagem [...] (FELIPE, 2012).

[...] eu participo dessa discussão, eu opino, eu concordo com algumas ideias, eu oriento se eles estão saindo da discussão, eu comento questões, assuntos relacionados que podem contribuir [...] (MARIANA, 2012).

O posicionamento de Felipe e Mariana revela o entendimento que possuem do seu papel como tutor nessas disciplinas. Eles demonstram sentir-se responsáveis pelo direcionamento das discussões e capazes de contribuir de forma significativa para a aprendizagem dos estudantes. Assumem, assim, a posição de mediação pedagógica (MASETTO, 2003), orientando, mediando, incentivando e motivando as aprendizagens.

No entanto, duas tutoras apresentaram um posicionamento diferente, considerando que as suas intervenções durante a discussão poderiam prejudicar a interação entre os estudantes.

Embora eu sempre fique para o fim, espero eles entrarem para não me antecipar a eles, então fico observando o que eles estão falando e guardo as mensagens para o final (HELENA, 2012).

Eu sempre leio todas as mensagens, mas eu não interajo muito no meio. Na verdade, eu acho que é até um pouco de insegurança minha, não sei, eu fico achando que eu não devo me meter para não levar a discussão para um lugar que não seja necessariamente interessante (AMANDA, 2012).

Aqui também aparece o entendimento que estas tutoras têm de seu papel. Helena considerou que sua participação no fórum pode antecipar discussões que seriam trazidas pelos estudantes e prejudicar a participação destes. Já Amanda mostra-se insegura para tomar para si o direcionamento da discussão.



Apesar dos diferentes posicionamentos dos tutores, há indícios, nos próprios dados da pesquisa, de que sua participação no decorrer da discussão amplia a possibilidade de colaboração e de aprendizagem. A dinâmica no processo comunicativo foi destacada como elemento fundamental para qualificação desse tipo de atividade, porém participações apenas no momento final do fórum não contribuem para garantia dessa dinâmica.

Segundo Batista e Gobara (2007), o fórum, por si só, não possibilita a interação entre os participantes, é preciso que ocorra, nas atividades, a participação intencional de professores e alunos, com o objetivo de promover a aprendizagem.

Concorda-se com as autoras e destaca-se a importância da mediação pedagógica nas atividades, por meio dessa ferramenta, dirigindo e orientando os estudantes para que possam construir conhecimento. Nesse sentido, é crucial a participação efetiva dos professores e dos tutores durante o fórum de discussão, propondo questionamentos, discutindo as ideias apresentadas, sintetizando as opiniões dos alunos, de forma a promover-lhes a aprendizagem.

Assim o AVA será potencializador de aprendizagens quando acontecem questionamentos, argumentações, relações entre os conteúdos da postagem de um colega e o referencial teórico, e não quando há uma participação camuflada, quando um estudante posta no fórum de discussão mensagens superficiais, apenas concordando com a opinião do colega ou trazendo um excerto do referencial teórico.

Algumas considerações

Neste artigo, o objetivo foi refletir e discutir, a partir da ótica dos estudantes e dos tutores virtuais que participaram das disciplinas de Linguagens Matemática 1 e 2, sobre algumas potencialidades e limites da comunicação no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, a partir da utilização das ferramentas tarefa, *wiki* e fórum de discussão, em um curso de formação de professores da UFSCar.

As observações de estudantes e de tutores sobre as ferramentas revelam que ambos refletem a partir de suas experiências e aprendizagens; que identificam, no uso dessas ferramentas, potencialidades para que o ambiente virtual da disciplina se configure como um ambiente de aprendizagem; e que

também estão atentos às limitações que precisam ser superadas e às possibilidades de minimização das dificuldades encontradas.

Essas reflexões e aprendizagens proporcionadas pelas ferramentas presentes no AVA também se devem ao fato de esse ambiente integrar diferentes elementos que permitem disseminar os conteúdos (JENKINS, 2008).

Além disso, observa-se que a realização de atividades colaborativas, que envolvam a comunicação entre os estudantes, depende não somente das possibilidades oferecidas pelas ferramentas do AVA, mas também do tipo de atividade proposta para ser realizada e do envolvimento dos tutores e dos estudantes na sua realização.

Ainda, a análise dos dados evidenciou que a forma de interação no AVA aconteceu na perspectiva do *estar junto virtual* (VALENTE, 2003; 2003a), pois os tutores, apesar das dificuldades, refletiram sobre sua atuação e buscaram estar sempre à disposição dos estudantes, auxiliando, questionando e acompanhando-os de forma próxima no uso das diferentes ferramentas. Esse processo de busca por uma comunicação efetiva ressaltou a importância de ações como: manter a motivação e tentar diminuir o sentimento de isolamento; permitir a troca de ideias e compartilhar experiências, por meio de discussões nas quais cada estudante entra em contato com pontos de vista diferentes, com opiniões contrárias às suas, o que o leva a elaborar argumentos para defender suas ideias e trazer para discussão vivências de sala de aula que enriquecem as reflexões e promovem aprendizagens.

Dessa forma, há potencialidades e limites que devem ser considerados pelos formadores dos professores que utilizam essas ferramentas nas disciplinas, além de indícios de que a comunicação, nessas diferentes ferramentas do AVA, pode promover reflexões e aprendizagens para os estudantes e os tutores.

Referências

ABREU-E-LIMA, Denise Martins; ALVES, Mario Nunes. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 189-205, maio/ago. 2011.

ALICE. **Entrevista escrita**. Matão (São Paulo), 5 jun. 2011.



ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Currículo, avaliação e acompanhamento na educação a distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria (Org.). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e aprendizagem em Educação Matemática**. Tradução: Orlando Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AMANDA. **Entrevista oral**. São Carlos (São Paulo), 16 fev. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Livro, 2005.

ANDRÉIA, **Entrevista escrita**. São Carlos (São Paulo), 05 jun. 2011.

BATISTA, Erlinda Martins; GOBARA, Shirley Takeco. **O fórum on-line e a interação em um curso a distância**. 2007. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8cErlinda.pdf>> Acesso em: 8 out. 2012.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BORBA, Marcelo Carvalho; MALHEIROS, Ana Paula Santos; ZULATTO, Rúbia Barcelos Amaral. **Educação a distância online**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRANCA. **Entrevista escrita**. São Carlos (São Paulo), 19 jul. de 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FELIPE. **Entrevista oral**. São Carlos (São Paulo), 25 fev. 2012.

FERNANDO. **Entrevista oral**. São Carlos (São Paulo), 12 fev. 2012.

GÓMEZ, Andrea Anfossi; ALVARADO, Ana Virginia Quesada. Diseñando ambientes digitales para recrear oportunidad de aprendizaje: una experiencia para la formación docente. In: MORAES, Maria Candida (Org.). **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas: NIED/UNICAMP. 2002.

HELENA. **Entrevista oral**. São Carlos (São Paulo), 26 fev. 2012.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSMARINA. **Entrevista escrita**. São Carlos (São Paulo), 21 jun. 2011.

MARCELO. **Entrevista oral**. São Carlos (São Paulo), 27 fev. 2012.

MARIA CLARA. **Entrevista oral**. Matão (São Paulo), 1 jul. 2011.

MARIANA. **Entrevista oral**. São Carlos (São Paulo), 15 mar. 2012.

MASETTO, Marcos. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2003.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; ABREU-E-LIMA, Denise Martins; LIMA, Valéria; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. O desafio de uma interação de qualidade na Educação a Distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos, v. 2, n. 4, p. 112-127, ago./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63>>. Acesso em: 10 set. 2012.

NOTARI, Michele. How to use a wiki in Education: wiki based effective constructive learning. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON WIKIS, 2006, Odense (Dinamarca). **Anais...** Odense (Dinamarca): Universidade do Sul da Dinamarca, 2006. Disponível em: <<http://www.wikisym.org/ws2006/>>. Acesso em: 9 nov. 2012.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Building online learning communities**: effective strategies for the virtual classroom. San Francisco: Jossey-Bass. 2007.

PIERSON, Alice Helena Campos; ABRAMOWICZ, Anete; REALI, Aline Maria Medeiros; FREITAS, Denise; MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti; BITTAR, Marisa; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. **Projeto Pedagógico**: curso de licenciatura em Pedagogia modalidade Educação a Distância. São Carlos: UFSCar. 2007.

PONTE, João Pedro. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 24, p. 63-90, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie24a03.htm>> Acesso em: 18 out. 2007.

RENATA. **Entrevista escrita**. São Carlos (São Paulo), 12 jul. 2011.



SARAIVA, Luciana Martins; PERNIGOTTI, Joyce Munarski; BARCIA, Ricardo Miranda; LAPOLLI, Edis Mafra. Tensões que afetam os espaços de educação a distância. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 483-491, set./dez. 2006.

SU. **Entrevista escrita**. Matão (São Paulo), 27 jul. 2011.

VALENTE, José Armando. Criando ambientes de aprendizagem via rede telemática: experiências na formação de professores para o uso da informática na educação. In: VALENTE, José Armando (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: Nield/UNICAMP. 2003.

VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 7, n. 12, p. 139-142, fev. 2003a.

Profa. Dra. Luciane de Fatima Bertini
Universidade Federal de São Paulo
Departamento de Ciências Exatas e da Terra
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática | GEM
E-mail | lfbertini@gmail.com

Prof. Dr. Reginaldo Fernando Carneiro
Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação
Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática | GREPEM
E-mail | reginaldo.carneiro@ufjf.edu.br

Recebido 17 jul. 2014

Aceito 15 set. 2014

Gestão educacional e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da rede municipal de ensino de Santa Maria-Rio Grande do Sul

Andressa Aita Ivo

Universidade Federal de Santa Maria

Álvaro Moreira Hypolito

Universidade Federal de Pelotas

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o resultado do Ideb nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Santa Maria – RS, com base no plano de ações implementado pela SMED. Esta pesquisa utilizou análise quantitativa a partir de dados do Inep e Portal Ideb e análise documental. Foi constatado que, na avaliação de 2011, a maioria das escolas obteve um crescimento nos resultados, contudo alguns mecanismos utilizados pelas escolas podem, facilmente, lograr o sistema e mascarar os resultados no Ideb. Assim, o aumento do Ideb não necessariamente significa uma melhoria na qualidade da educação praticada na escola.

Palavras-chave: Políticas educativas. Sistema de avaliação. Ideb.

Educational management and the Basic Education Development Index of municipal public schools in Santa Maria-Rio Grande do Sul

Abstract

This article aims to analyze the outcome of Ideb related to the initial and final years of elementary and middle school in the city of Santa Maria-RS, based on the plan of actions developed by SMED. This research used statistical data, printed and digital information provided by SMED, data from the Inep, from Portal Ideb and documental analysis of official documents. From the analysis undertaken on the Ideb of schools, it was found that to the 2011 assessment most of the schools have achieved growth in the results. However, we observed that some mechanisms used by schools could easily cheat the system and mask the IDEB's results. Thus, the increasing of Ideb does not necessarily mean an improvement in the quality of education practiced at school.

Keywords: Educational policies. Assessment. Ideb.



Gestão educacional y el Índice de Desarrollo de la Educación Básica de la red municipal de enseñanza de Santa Maria-Rio Grande do Sul

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar el resultado del Ideb en los años iniciales y finales de la escuela primaria en la municipalidad de Santa Maria-RS, basado en el plan de acciones implementado por SMED. Esta investigación utilizó el análisis cuantitativo de los datos del Inep, del Portal Ideb y análisis de documentos. Se encontró, que en la evaluación de 2011, la mayoría de las escuelas indican un crecimiento en los resultados, sin embargo, se observó que algunos de los mecanismos utilizados por las escuelas pueden eludir fácilmente el sistema y en mascarar el resultado del Ideb. Por lo tanto, el aumento en el Ideb no significa necesariamente una mejora en la calidad de la educación practicada en la escuela.

Palabras clave: Políticas educacionales. Sistema de evaluación. Ideb.

Introdução

Desde a década de 1990, o Ministério da Educação tem atuado diretamente na elaboração de um amplo sistema de avaliações em larga escala, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Prova Brasil, Provinha Brasil, dentre outros. Além das avaliações, o Ministério da Educação (MEC) também criou o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb), a fim de assegurar, supostamente, uma melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Os novos paradigmas de gestão que têm influenciado as políticas públicas de educação implicam uma reorganização do espaço escolar. Com efeito, muitas ações, oriundas de órgãos nacionais, estaduais e municipais, responsáveis pelos sistemas educacionais, imprimem um novo formato à gestão escolar. Este tema tem sido abordado por muitos autores, tanto nacionais como internacionais.

Nos Estados Unidos, é exemplar a análise de Diane Ravitch em dois de seus livros (2011 e 2013), nos quais discute os efeitos das reformas gerencialistas na educação pública norte-americana. Essa autora, após haver auxiliado e apoiado o programa *No Child Left Behind*, de George W. Bush, fez uma

profunda autocrítica das políticas de responsabilização, de testes padronizados e de parcerias público-privadas corajosamente escrita nesses dois volumes.

Como outro exemplo, importa citar Ball, já que tem sido um renomado autor com contribuição no campo da Sociologia da Educação e das Políticas Educacionais, e com vasta repercussão dentre pesquisadores brasileiros no campo da educação. O autor discute os efeitos das políticas gerencialistas em educação no contexto do Reino Unido (BALL, 2013), no contexto global (BALL, 2012), assim como discute o impacto das políticas gerenciais na educação sobre o trabalho docente (BALL; BAILEY; MENA; DELMONTE; SANTORI; TSENG; YOUNG; OLMEDO; 2013).

No Brasil, nessa mesma linha de argumento, muitos autores têm se dedicado a analisar as reformas baseadas em políticas de avaliação e os efeitos de políticas gerencialistas para a escola pública, com repercussão para o trabalho docente, a gestão e o currículo. Todavia, as políticas adotadas nos estados e municípios, em geral, seguem o caminho apontado pelos consultores privados e conservadores, na busca de um pragmatismo de resultados.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, RS, vem empreendendo um conjunto de ações, voltadas para a melhoria da qualidade da educação na rede municipal, tendo como principal parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹, que tem, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)², a estrutura básica da política nacional para a educação.

Em meio a esse cenário, muitas prefeituras têm procurado adotar estratégias e planos de ação, capazes de responder às demandas do PDE. Uma das metas iniciais da Secretaria Municipal de Educação (SMED) foi desenvolver ações junto às escolas com Ideb igual ou menor à média nacional³, referente ao ano de 2009, uma vez que a secretaria se propunha a melhorar a qualidade da educação no município, fazendo com que todas as escolas obtivessem resultados satisfatórios na prova Brasil e um Ideb acima da média nacional.

Neste artigo, busca-se analisar o comportamento do resultado do Ideb nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Santa Maria/RS, a partir do plano de ações utilizado pela SMED.

O recorte temporal definido para a análise das políticas educacionais corresponde ao período de 2009 a 2012. Foram utilizados, como materiais de pesquisa, dados estatísticos, informações disponibilizadas por meio impresso e



eletrônico levantadas junto à SMED, ao site do Instituto de Estudos e Pesquisas Nacionais (Inep), ao portal do MEC e ao Portal Ideb Meritt, a jornais e documentos legais, como pareceres, resoluções, leis, dentre outros.

A rede municipal de ensino mapeada em indicadores

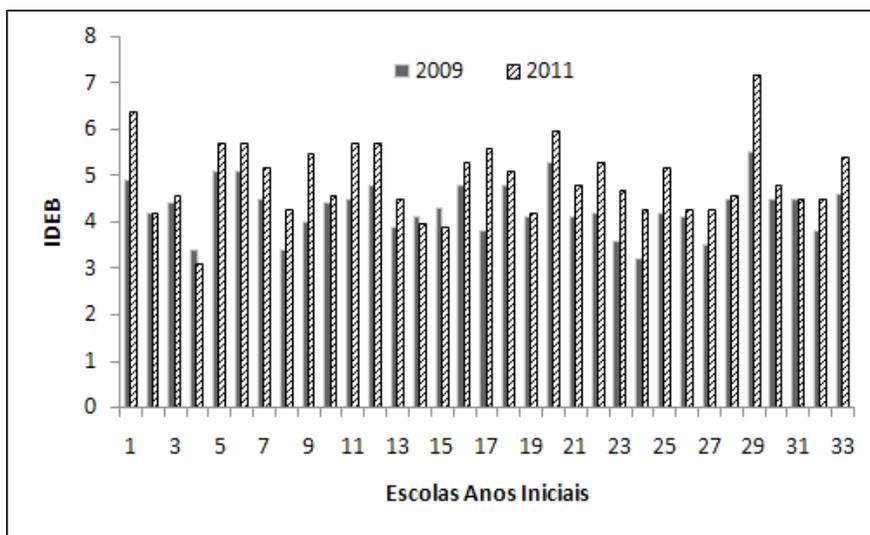
A ênfase em currículos padronizados e regulados por mecanismos de avaliação, as parcerias público-privadas (PPP), a política de bonificação, a meritocracia, a performatividade e a política de índices e indicadores são alguns dos elementos que compreendem a política educacional em Santa Maria.

Analisando a evolução das médias das escolas referentes aos anos iniciais entre 2009 e 2011, é possível constatar que, do total de 33 escolas que realizaram a Prova Brasil, 28 escolas (84,84%) subiram a média, enquanto 3 escolas (9,09%) baixaram a média e 2 escolas (6,01%) mantiveram a mesma média da avaliação do ano anterior.

Gráfico 1

Relação entre os próprios índices das escolas nos anos iniciais entre 2009–2011

166



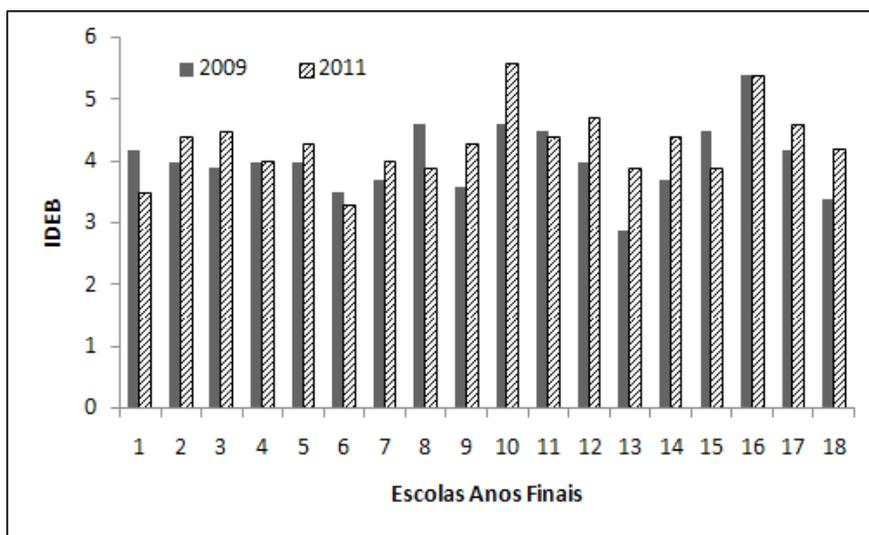
Fonte | Portal IDEB (2012)

Tratando-se dos anos finais, ao se considerar a evolução das médias das escolas entre os anos de 2009 e 2011, do total de 19 escolas que realizaram a Prova Brasil levou-se em consideração para essa análise o montante de 18 escolas, pelo fato de que uma das escolas que realizou a Prova Brasil em 2011 não havia participado, em 2009, do exame nacional, o que não permite estabelecer qualquer relação entre os dois anos de referência.

Assim sendo, observou-se que, do total de 18 escolas que realizaram a Prova Brasil nos anos finais em 2011, 11 escolas (61,11%) subiram a média, 5 escolas (27,27%) baixaram e 2 escolas (11,11%) mantiveram a mesma média do ano anterior. Em decorrência desses dados, verifica-se que os anos finais têm apresentado um menor crescimento nas médias quando comparado com os anos iniciais.

Gráfico 2

Relação dos índices das escolas nos anos finais entre 2009–2011



Fonte | Portal IDEB (2012)

Ao estabelecer uma análise comparativa entre os índices das próprias escolas que realizaram a Prova Brasil tanto nos anos iniciais, como nos anos finais, entre os anos de 2009 e 2011, os dados revelam situações bem interessantes. No que se refere à evolução do Ideb entre as duas etapas de

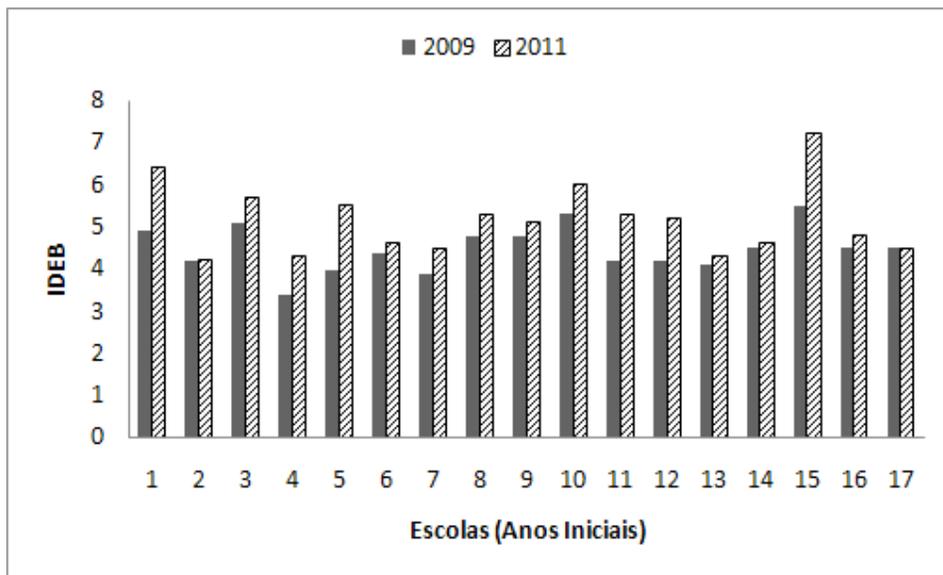


ensino, observa-se que, do total de escolas (17 escolas) que realizaram a Prova Brasil, 4 escolas (23,52%) subiram o índice nos anos iniciais e baixaram o índice nos anos finais, 2 escolas (11,76%) mantiveram o índice nos anos iniciais e subiram o índice nos anos finais, 9 escolas (52,94%) subiram o índice nos anos iniciais e nos anos finais e 2 escolas (11,76%) subiram o índice nos anos iniciais e mantiveram o índice nos anos finais.

Mesmo no caso de algumas escolas que obtiveram os maiores índices de toda a rede municipal de ensino nos anos iniciais, constata-se significativa diferença no que se refere aos anos finais. Tal fenômeno pode ser observado nos gráficos 3 e 4, de modo especial, no caso da escola 1, classificada, em 2011, com a segunda melhor média (6,4) entre as escolas da rede municipal de ensino nos anos iniciais e, simultaneamente, com a terceira pior média (3,6) entre as escolas da rede municipal de ensino nos anos finais.

Gráfico 3

Relação entre os índices das escolas que realizaram provas nos anos iniciais e finais entre os anos de 2009 e 2011 referente aos anos iniciais

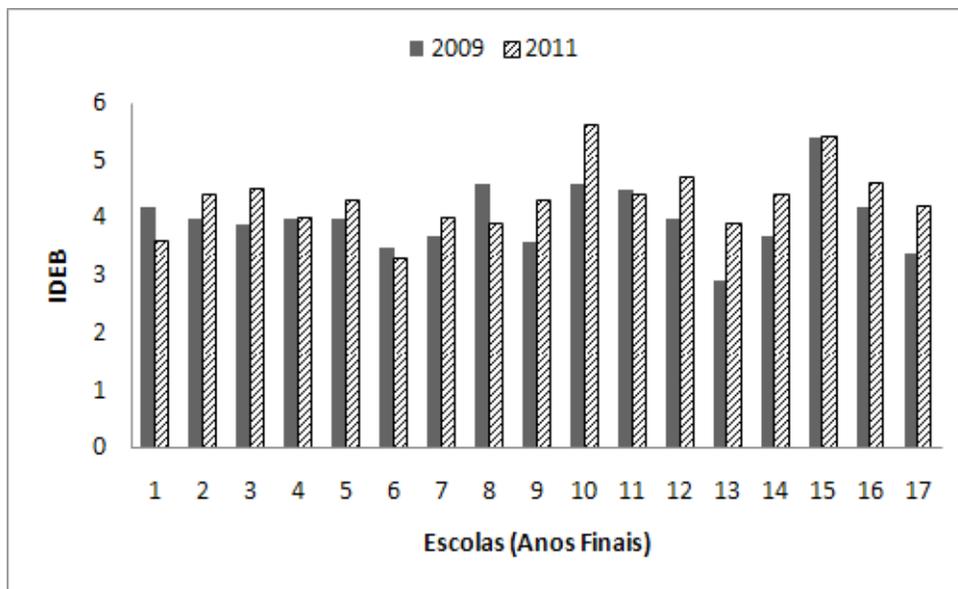


168

Fonte | Portal IDEB (2012)

Gráfico 4

Relação entre os índices das escolas que realizaram provas nos anos iniciais e finais entre os anos de 2009 e 2011 referente aos anos finais



Fonte | Portal IDEB (2012)

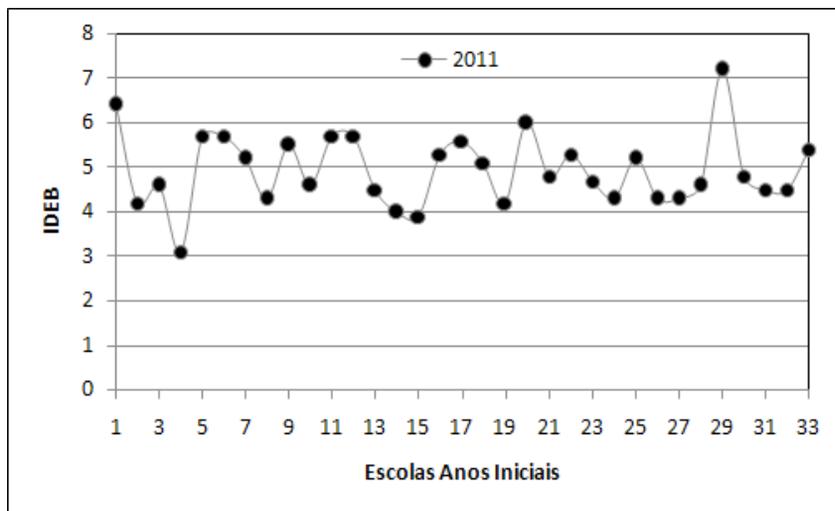
169

Em estudo efetivado por Vidal e Vieira (2011), foi também constatado que a evolução do Ideb, nas séries finais, não está ocorrendo na mesma velocidade que o crescimento do Ideb nas séries iniciais, contudo, os autores não conseguiram, no referido estudo, identificar variáveis que explicassem tal fenômeno.

Em relação ao Ideb alcançado pelas escolas da rede municipal nos anos iniciais, observando o gráfico 5, percebe-se que, do total de escolas avaliadas (33 escolas), 16 escolas (48,48%) possuem médias que variam entre os índices 4,0 e 5,0; 13 escolas (39,39%) possuem médias que variam entre os índices 5,0 e 6,0. Apenas, duas escolas (6,06%) possuem médias acima de 6,0.



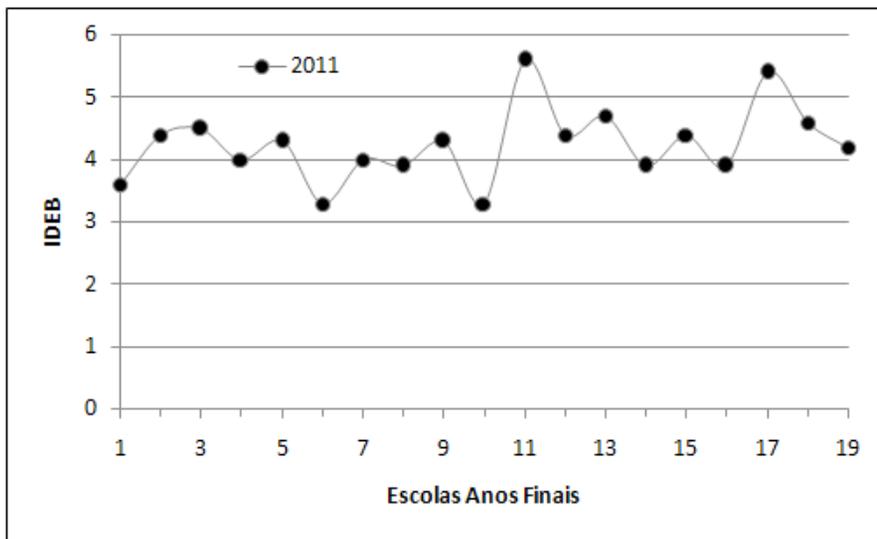
Gráfico 5
IDEB das escolas da rede municipal nos anos iniciais



Fonte | Portal IDEB (2012)

Em relação aos índices das escolas da rede municipal, conforme pode ser observado no gráfico 6, do total de escolas avaliadas em 2011 (19 escolas) nos anos finais, 57,89% das escolas obtiveram médias no índice 4,0 e somente 2 escolas (10,52%) obtiveram médias com o índice acima de 5,0.

Gráfico 6
IDEB das escolas da rede municipal nos anos finais



Fonte | Portal IDEB (2012)

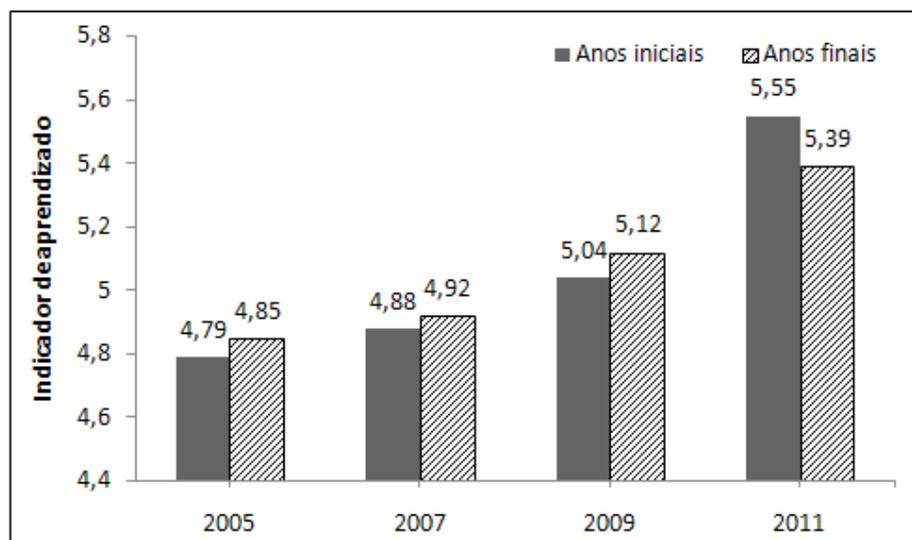
171

Quanto à evolução do indicador de aprendizado⁴, os dados revelam uma situação positiva em ambas as etapas de ensino, uma vez que, desde 2007, o índice tem apresentado um crescimento. Nos anos iniciais, vê-se que, em 2011, ocorreu o maior crescimento com um aumento de 10% no índice, alcançando a média 5,55. Entretanto, nos anos finais, o aumento do índice, em 2011, não foi tão significativo, com um acréscimo de 5% e, se compararmos com o crescimento ocorrido em 2009, de 4%, a taxa de crescimento, em 2011, não mostra um aumento significativo, mesmo com a implementação do plano de ações da SMED.



Gráfico 7

Evolução do Indicador de Aprendizado das escolas da rede municipal nos anos iniciais e finais (2005-2011)



Fonte | Portal IDEB (2012)

172

Ainda que os dados apontem para uma situação favorável quanto ao indicador de aprendizagem, cabe salientar que, com relação à disciplina de Matemática, o valor adequado deveria ser superior a 225 pontos para os anos iniciais do Ensino Fundamental e de 300 pontos para os anos finais do Ensino Fundamental. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, a pontuação adequada deveria ser superior a 200 pontos para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 275 pontos para os anos finais do Ensino Fundamental.

Recorrendo à pontuação média obtida pela rede municipal de ensino, nos anos iniciais, identificou-se que a rede não alcançou em nenhuma das disciplinas a pontuação adequada. O mesmo ocorre com relação aos anos finais do Ensino Fundamental, com médias sempre abaixo do valor adequado.

No caso dos anos finais, a situação mostra-se ainda mais desfavorável, com destaque para a disciplina de matemática, uma vez que a média alcançada pela rede municipal em Matemática ficou 34 pontos abaixo do valor adequado e na disciplina de Língua Portuguesa registrou 17 pontos abaixo do valor adequado.

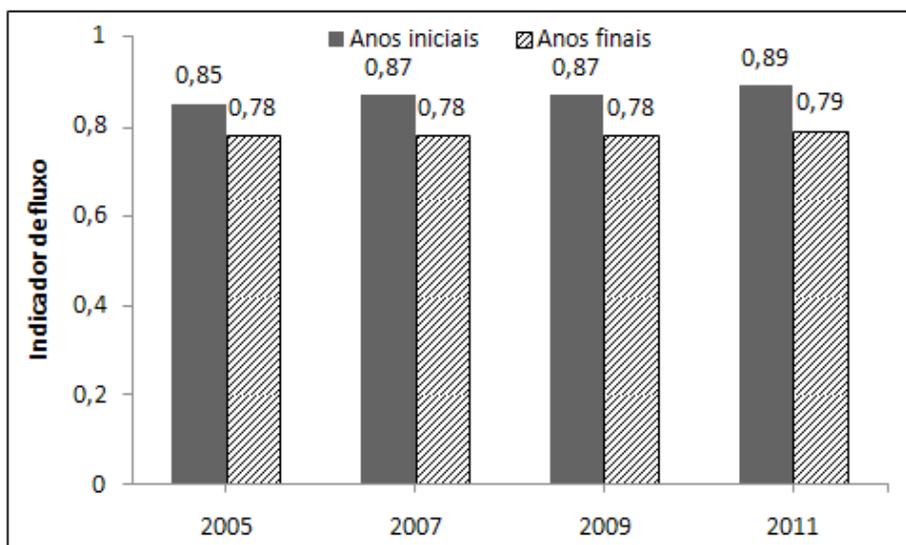
Com isso observou-se que, mesmo quando o Ideb alcança as metas propostas para o município, isso não significa que os valores de aprendizado também tenham atingido os valores adequados. Portanto, a melhoria da qualidade da educação é bastante relativa, quando se consideram esses dados.

Quanto ao Indicador de Fluxo, os dados apontam para uma situação favorável, visto que, em ambas as etapas de ensino, o índice havia se mantido estável nos anos de 2007 e 2009, e apresentou um aumento em 2011. No caso dos anos iniciais, em 2011, o crescimento foi de 2% e, para os anos finais, o crescimento foi de 1%.

Conforme o proposto pelo MEC, é desejável uma uniformidade e proximidade a 100%. De acordo com Freitas (2007), esse modelo educacional que vem sendo proposto pelas atuais reformas educacionais, introduzem novas formas de organização escolar, com progressão continuada, progressão automática, liberando o fluxo de alunos no interior da escola, contudo desconsideram que a ausência de reprovação não é sinônimo de aprendizagem e qualidade.

Gráfico 8

173 Evolução do Indicador de Fluxo das escolas da rede municipal nos anos iniciais e finais (2005-2011)



Fonte | Portal IDEB (2012)



O Indicador de Fluxo tem sido alvo de inúmeras investigações, sobretudo quando se analisam dados de municípios que tiveram uma alta nos índices em tão curto espaço de tempo. Como exemplo, apontamos o estudo realizado por Camargo, Pinto e Guimarães (2008, p. 831), que, ao analisar os dados divulgados pelo MEC de 1236 municípios, referentes às séries iniciais do ensino fundamental, constataram que “[...] mais da metade (668 municípios) apresentou uma variação positiva do Ideb na comparação igual ou maior que 30% entre 2005 e 2007; 287 (23%) tiveram uma variação igual ou maior a 40%; 167 (13,5%) viram seu Ideb crescer 50% ou mais; 18 municípios tiveram o índice dobrado e 4 triplicados.”

Com base nesses dados, constata-se uma melhoria muito significativa no Ideb de alguns municípios, o que desperta curiosidade, uma vez que é sabido que, em educação, os resultados costumam levar anos para gerar efeitos concretos e, portanto, as redes de ensino não apresentam saltos dessa natureza em prazo tão curto. Segundo os autores:

Quando analisamos os municípios que apresentaram crescimento igual ou maior de 50% constatamos que a variação decorreu principalmente da variação positiva na taxa de aprovação, um dos dois componentes do IDEB. Sabe-se que se pode alterar a taxa de aprovação simplesmente através de uma medida administrativa (introdução de promoção continuada, por exemplo) sem qualquer impacto real na qualidade do ensino oferecido. Os estudos na área mostram que as notas dos alunos estão muito vinculadas ao nível socioeconômico das famílias e, portanto, não sofrem grandes variações em intervalo curto de tempo. Por isso também demandam de investigação os 185 municípios que apresentaram uma variação, entre 2005 e 2007, igual ou superior a 20% na nota média padronizada para as séries iniciais do ensino fundamental (CAMARGO, PINTO; GUIMARÃES, 2008, p. 831-832).

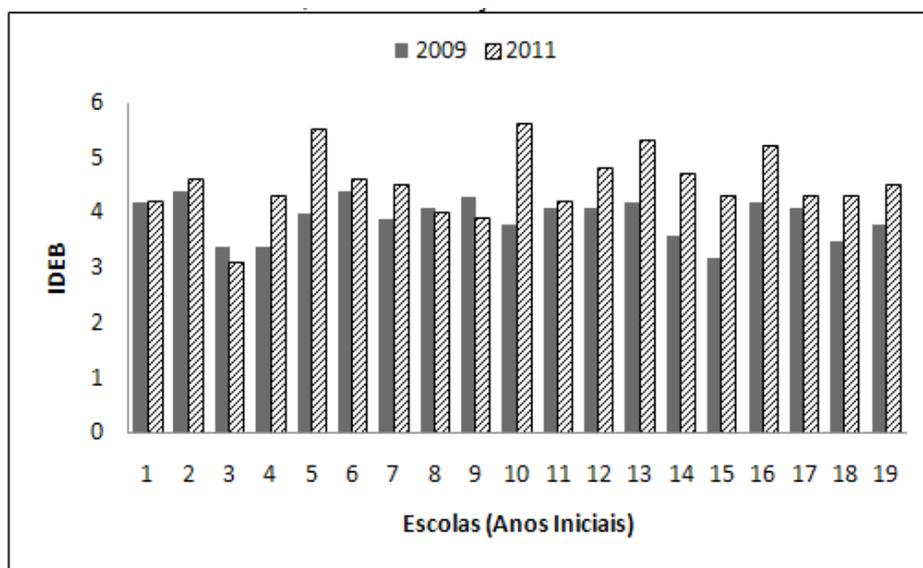
O plano de ações da SMED teve como principal objetivo melhorar os índices de 21 escolas da rede municipal de ensino, os quais, na avaliação de 2009, alcançaram média igual ou inferior à média nacional, em alguma das etapas avaliadas (anos iniciais e anos finais). Tendo em vista que algumas escolas não participaram da Prova Brasil nas duas etapas (anos iniciais e finais), ou obtiveram média igual ou abaixo da média nacional somente em uma das etapas avaliadas, do total de 21 escolas que participaram do plano de ações da SMED, têm-se 19 escolas com média igual ou inferior à média

nacional nos anos iniciais e 5 escolas com média igual ou inferior à média nacional nos anos finais, na avaliação de 2009.

Após o plano de ações da SMED, desenvolvido durante os anos de 2010 e 2011, com a preparação das escolas para a Prova Brasil, os dados relativos à avaliação de 2011 revelam que, nos anos iniciais, do total de 19 escolas que realizaram a prova, 15 escolas (78,94%) obtiveram, em 2011, um crescimento no Ideb, 3 escolas (15,78 %) baixaram a nota e 1 escola (5,26 %) manteve o índice da avaliação do ano anterior.

Gráfico 9

Evolução do IDEB nos anos iniciais das escolas que participaram do plano de ações da SMED

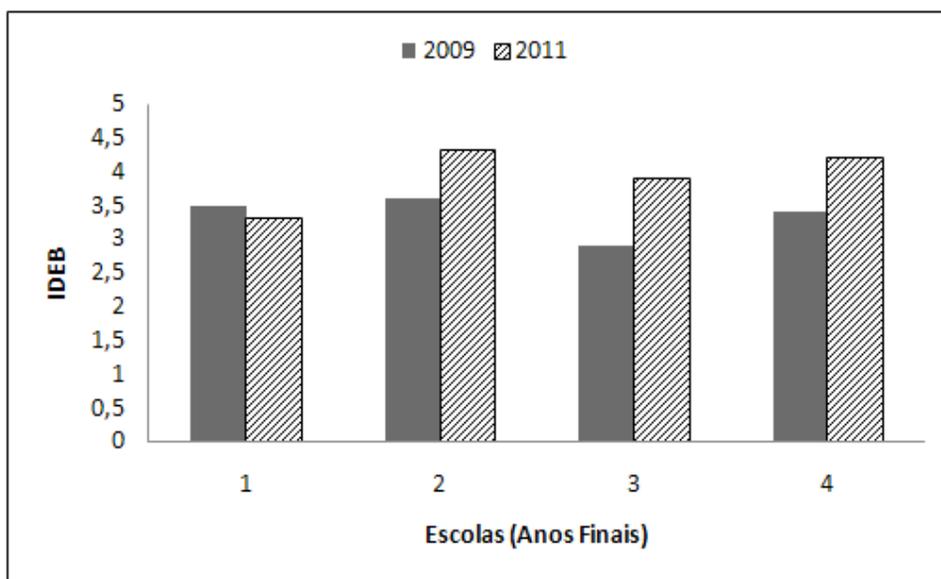


Fonte | Portal IDEB (2012)

Concerne aos anos finais, os dados mostram que, das 4 escolas estudadas de forma quantitativa, o Ideb aumentou em 3 escolas e baixou somente em uma escola.



Gráfico 10
Evolução do Ideb nos anos finais das escolas que participaram do plano de ações da SMED



Fonte | Portal Ideb (2012)

176

É provável que o plano de ações da SMED seja, em grande parte, o responsável pela melhoria dos índices da rede municipal de ensino, entretanto, é necessário levar em consideração muitos aspectos relativos ao Indicador de Aprendizado e ao Indicador de Fluxo.

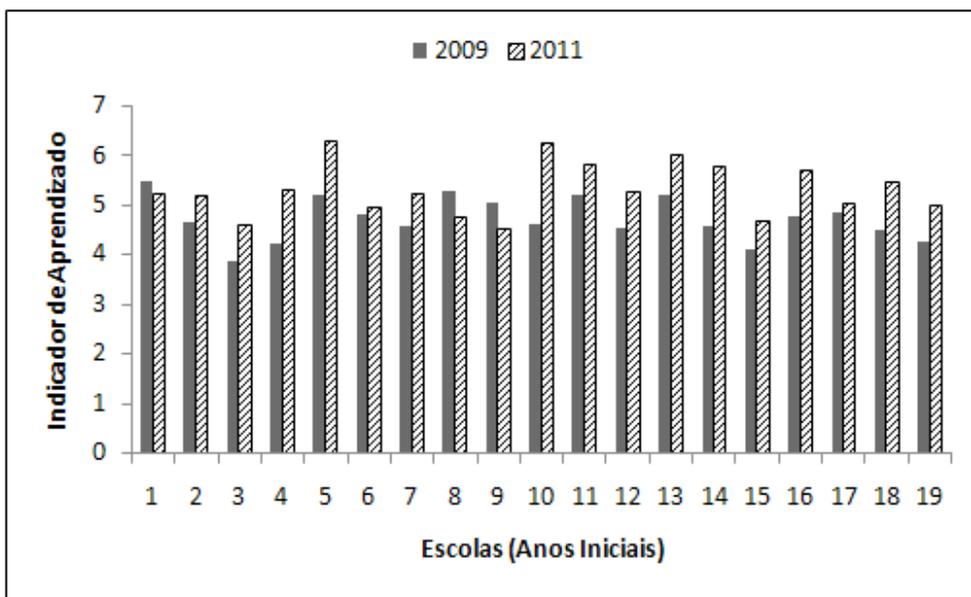
Acreditar piamente que uma média elevada no Ideb signifique uma educação de qualidade pode ser leviano, pois um alto índice não representa a melhoria de todos os alunos, já que se um determinado número de alunos sair-se bem na prova, a média subirá, mesmo que muitos outros continuem com baixíssimo nível de aprendizagem escolar.

Ademais, para uma análise do Ideb das escolas, é fundamental que se lance um olhar para os indicadores de Aprendizado e de Fluxo. Nesse sentido, observa-se que em 89,47% das escolas o Indicador de Aprendizado teve um acréscimo, o que, teoricamente, significa uma melhoria nos resultados dos alunos em português e matemática na Prova Brasil. Entretanto, essa melhora no Indicador de Aprendizado pode estar associada ao treinamento contínuo

dos alunos, com aplicação de versões anteriores da Prova Brasil, realização de simulados, preparação dos alunos para a resolução das questões, e outras estratégias utilizadas pela SMED em conjunto com as escolas. Esse plano de ações, que antecipa a Prova Brasil, pode, na realidade, servir para mascarar os resultados e não corresponder a uma real melhoria na aprendizagem dos alunos.

Ainda assim, a maioria das escolas possuem médias abaixo do valor adequado para o indicador de Aprendizado que é 6, como mostra o Gráfico 11.

Gráfico 11
Evolução do Indicador de aprendizado nos anos iniciais das escolas que participaram do plano de ações da SMED



Fonte | Portal IDEB (2012)

Esse mesmo fenômeno pode ser observado em outros Estados, como aponta a pesquisa realizada por Schneider e Nardi (2012) considerando um conjunto de municípios catarinenses. Conforme apontam os autores, o conjunto de municípios avaliados vem demonstrando crescimento no seu Ideb,



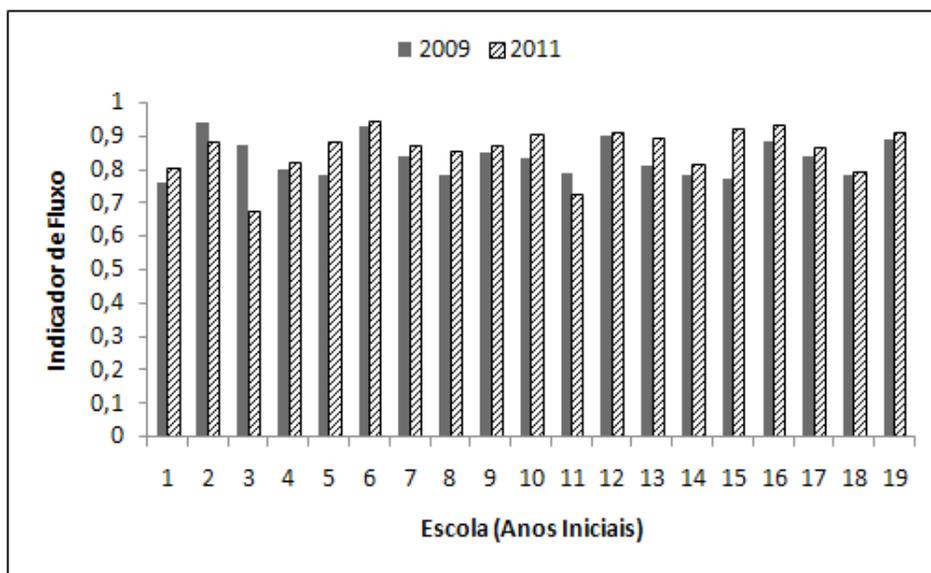
embora os dados revelem a baixa pontuação na proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. A maioria dos municípios investigados pelos autores não alcançaram as médias adequadas no Indicador de Aprendizado. Schneider e Nardi (2012) acrescentam que a melhoria, nas taxas de aprovação registradas nos municípios pesquisados, teve grande influência no crescimento do Ideb.

Quanto ao Indicador de Fluxo da rede municipal de ensino de Santa Maria, os dados revelam que, em 84,21% das escolas, esse Indicador teve um crescimento, o que significa dizer que a taxa de aprovação nos anos iniciais aumentou na maioria das escolas. O valor máximo para esse indicador é 1, que significaria a aprovação de todos os alunos.

Como mostra o Gráfico 12, apenas, três escolas apresentam valores abaixo de 0,80, enquanto as demais possuem médias próximas de 0,90.

Gráfico 12

Evolução do Indicador de Fluxo nos anos iniciais das escolas que participaram do plano de ações da SMED



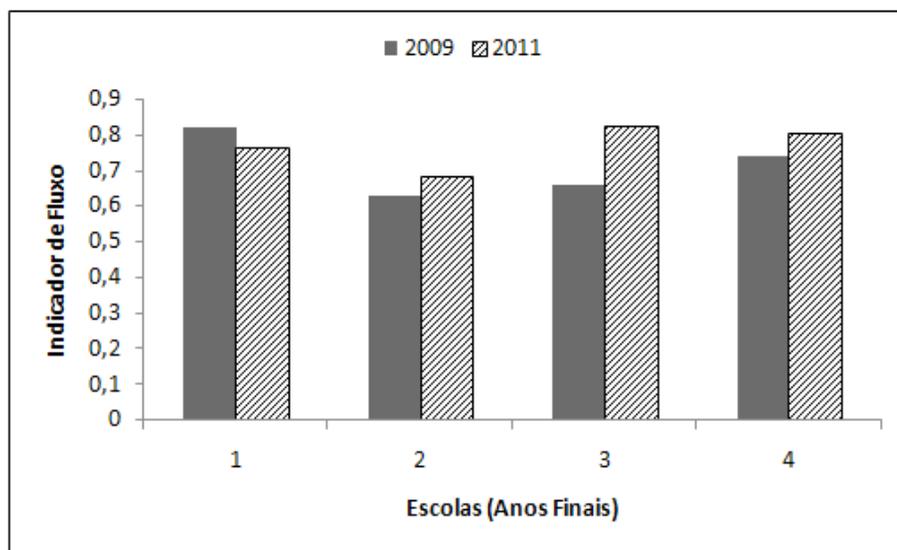
178

Fonte| Portal IDEB (2012)

Quanto aos anos finais, os dados mostram que apenas uma escola baixou o Indicador de Fluxo, enquanto as demais tiveram um acréscimo. Contudo, os valores são mais desfavoráveis nos anos finais, se comparados com os anos iniciais, uma vez que é possível constatar um índice de reprovação mais alto nos anos finais, chegando a 0,68 no caso da escola 2, segundo o Gráfico 13.

Gráfico 13

Evolução do Indicador de Fluxo nos anos finais das escolas que participaram do plano de ações da SMED



Fonte| Portal IDEB (2012)

Em estudo efetuado por Paz e Raphael (2010), observou-se que os municípios que, em 2007, encontravam-se no topo da escala nacional da qualidade da educação, nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme Ideb alcançados, tiveram a taxa de fluxo como principal responsável para a melhoria de seus índices. Ainda que as escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria tenham apresentado, de modo geral, melhoria no Indicador de Aprendizado, também se pode observar as altas taxas no Indicador de Fluxo, sobretudo, nos anos iniciais.



Em análise efetivada por Alves (2007), acerca do Ideb, a autora argumenta que:

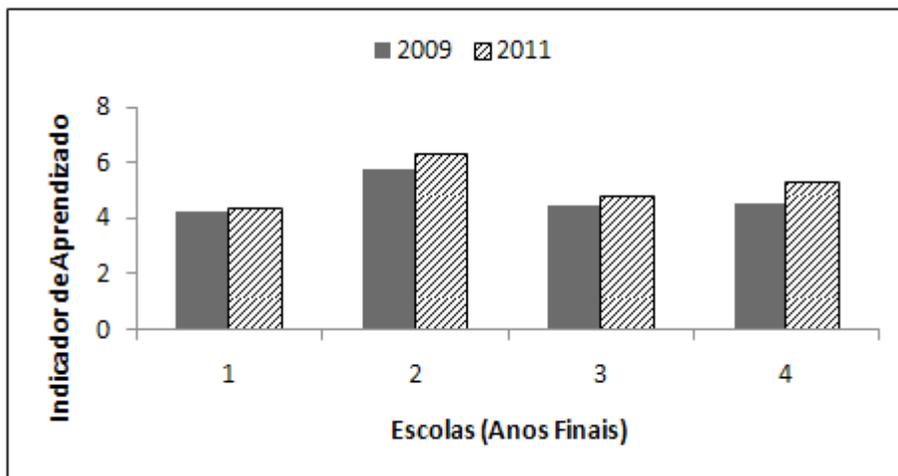
A divulgação do IDEB e a definição de metas para serem cumpridas por estados e municípios até 2022 coloca o tema do efeito composicional novamente em voga. As metas são demandantes, uma vez que estão relacionadas com a superação de dois dos maiores problemas da educação brasileira: elevada taxa de não-promoção e baixo desempenho escolar. Para que o Brasil consiga atingir um IDEB igual a 6,0 até 2022, é necessário a quase total regularização do fluxo escolar e que o desempenho das escolas brasileiras melhore sensivelmente... É bem provável que os esforços de governantes para dar conta da exigências impostas pelas metas tenham efeitos em momentos diferenciados. Provavelmente, nos próximos anos, os primeiros resultados das políticas implementadas para a regularização do fluxo começarão a aparecer. Somente em um segundo momento, com o fluxo escolar quase regularizado (ou estável em patamares baixos), é que os resultados sobre o desempenho escolar serão percebidos. Desta forma, em um futuro próximo, possivelmente teremos novamente uma acentuada queda nas taxas de não-promoção, sem que haja alterações na melhoria do desempenho escolar [...] (ALVES, 2007, p. 539).

180

A influência do Indicador de Fluxo no Ideb das escolas pode ser observada, por exemplo, no valor do Ideb da escola 1⁵ relativo aos anos finais, uma vez que, embora a escola tenha subido sua média no Indicador de Aprendizado (ver Gráfico 20), diminuiu seu Ideb, devido à diminuição do Indicador de Fluxo⁶ (ver Gráfico 19). Portanto, para a escola ter um Ideb satisfatório, não basta melhorar o desempenho dos alunos na Prova Brasil, é necessário também diminuir o índice de reprovação, como visto anteriormente.

○ Indicador de Aprendizado apresentou crescimento nas quatro escolas estudadas quantitativamente, ainda assim todas as escolas obtiveram resultados abaixo do valor adequado em Matemática e, apenas, uma escola obteve média acima do valor adequado em Português.

Gráfico 14
Evolução do Indicador de Aprendizado nos anos finais das escolas que participaram do plano de ações da SMED



Fonte | Portal IDEB (2012)

181

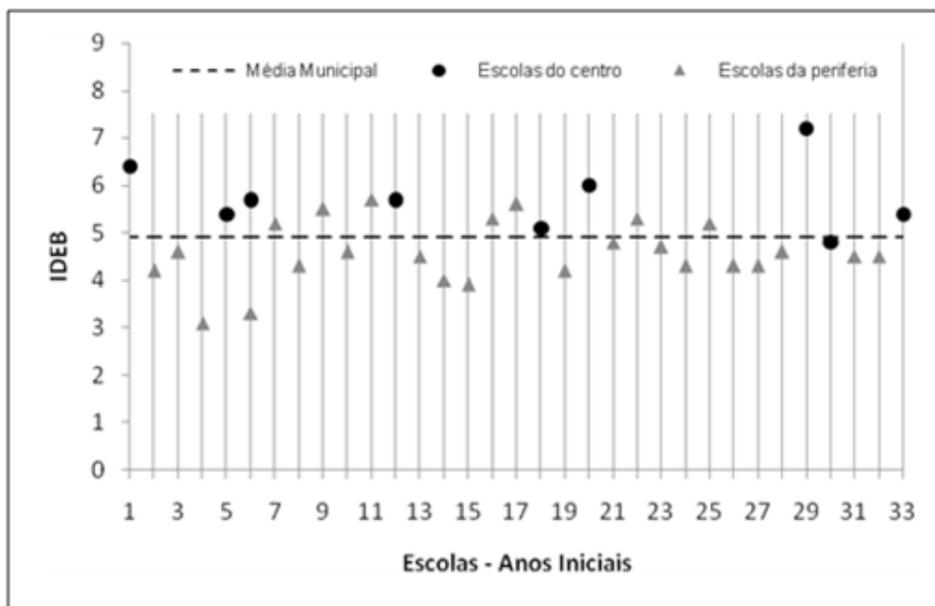
Analisando a performance das escolas de acordo com a localização geográfica no município de Santa Maria, os dados revelam que a maioria das escolas localizadas na região do centro da cidade, tanto aquelas de anos iniciais, como as de anos finais, têm Ideb acima da média do município, como apontam os Gráficos 15 e 16.

Já as escolas localizadas na periferia do município apresentam uma situação diferente, em especial, aquelas que trabalham com os anos iniciais. Como mostram os dados, das escolas localizadas na periferia, 70,83% apresentam Ideb abaixo da média municipal nos anos iniciais, enquanto 61,35% possuem Ideb abaixo da média municipal nos anos finais.



Gráfico 15

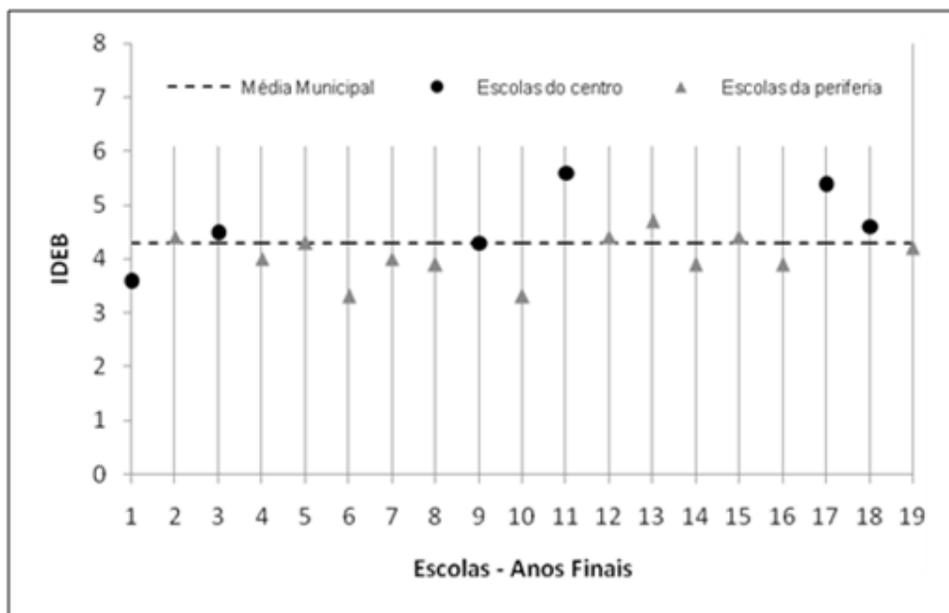
IDEB das escolas localizadas no centro e na periferia da cidade referente aos anos iniciais



Fonte | Portal IDEB (2012)

Gráfico 16

IDEB das escolas localizadas no centro e na periferia da cidade referente aos anos finais



Fonte | Portal IDEB (2012)

Esses resultados permitem concluir que, de modo geral, as escolas localizadas no centro da cidade, possuem um melhor desempenho nas avaliações externas, alcançando os melhores índices. Tal análise coincide com diferentes estudos (BARROS; MENDONÇA; SANTOS; QUINTAES; 2001; TORRES, FERREIRA E GOMES, 2005; SOARES, 2005; ALMEIDA E STOCO, 2012) que apontam para o fato de persistirem significativas desigualdades no interior do sistema escolar, inclusive as que decorrem das regiões onde estão localizadas as escolas.

De acordo com estudos efetivados por Torres, Ferreira e Gomes (2005), mesmo quando são controladas as variáveis clássicas, tais como, renda, sexo, raça e escolaridade dos pais, ainda assim, persistem importantes diferenciais entre indivíduos com características sociais similares, quando são moradores de regiões diferentes da cidade, sendo a performance escolar dos moradores de áreas pobres e periféricas significativamente pior.



O estudo de Merchán Iglesias (2012) corrobora essa ideia, em pesquisa desenvolvida em Andalucía (Espanha); o autor constatou que existe uma relação direta entre os resultados dos alunos com outros indicadores de contexto, que são claramente dependentes do anterior, tais como: “[...] escolaridade dos pais, expectativa dos pais em relação ao nível de estudo almejado para os filhos, tempo que os pais dedicam à leitura e à quantidade de livros presentes em casa” (MERCHÁNIGLESIAS, 2009, p. 8). Do mesmo modo, em pesquisa realizada por Érnica e Batista (2012), em um município de São Paulo, os autores constataram, a partir da análise do Ideb das escolas e do desempenho dos alunos na Prova Brasil, o chamado efeito de território, conceito utilizado por esses autores sobre o desempenho das crianças. Nas palavras dos autores:

Crianças com os mesmos recursos culturais têm desempenhos diferentes conforme o nível de vulnerabilidade social do local em que se situa a escola em que estudam. Quando alunos com baixos recursos culturais familiares estudam em escolas situadas nas áreas mais vulneráveis, o conjunto deles tende a ter desempenho pior do que alunos desse mesmo grupo que estudam em escolas localizadas nas áreas menos vulneráveis. Por sua vez, alunos com maiores recursos culturais têm notas mais baixas quando estudam em escolas localizadas em territórios com alta vulnerabilidade social (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 647).

184

Os resultados dessas pesquisas reforçam a ideia de que o nível socioeconômico dos alunos deve ser considerado como uma variável relevante nas análises de avaliação do desempenho do aluno e da escola. Portanto, deve ser considerado, também, no momento em que as políticas públicas são pensadas ou elaboradas.

Cabe ressaltar que a agenda política para a Educação Básica no Brasil tem como meta fazer com que todas as escolas de Educação Básica do país alcancem o índice 6,0 até 2022. A fixação do grau 6,0 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), considerou o resultado obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), uma vez que 6,0 foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo.

Será mesmo possível comparar o resultado obtido pelos países desenvolvidos com os resultados esperados pelo Brasil? O que torna possível que

esses países alcancem tais médias? O que significaria para o Brasil alcançar a média 6,0? Tal índice corresponderia a uma educação de qualidade? Estarão os nossos alunos 6,0 no mesmo nível dos alunos de outros países, como a Finlândia, China, Coreia, Canadá? O que, afinal, tem por trás desse índice?

Com base nas análises, até o momento e levando em consideração outras pesquisas, conforme já citadas, os resultados obtidos pelas escolas no Ideb em todo o território brasileiro, ainda levantam muitos questionamentos, sobretudo no que se refere ao índice de fluxo, utilizado para a composição do Ideb, além de outros mecanismos (simulados, treinamento dos alunos, pré-seleção dos alunos que realizam a Prova...), que podem ser utilizados para mascarar os resultados das escolas na Prova Brasil.

Para se comparar os resultados dos alunos de países desenvolvidos com os alunos do Brasil, diversas variáveis, muitas vezes, descartadas, devem ser consideradas, a começar pelo nível socioeconômico dos países, fator crucial ao se tratar de educação, assim como análises acerca das condições de trabalho dos docentes, infraestrutura das escolas, classe social dos alunos, dentre outros aspectos.

A descon sideração desses elementos na formulação das políticas públicas educacionais ou em análises comparativas entre os resultados obtidos pelos alunos de países desenvolvidos com os alunos dos demais países pode ser negligente e superficial.

185

Considerações finais

Não é possível em poucas considerações finais encerrar o debate acerca de políticas educacionais que têm sido a tônica no Brasil nas últimas décadas, mas somente oferecer reflexões sobre alguns dos seus efeitos no contexto escolar.

Observou-se que o plano de ações elaborado e desenvolvido pela SMED tinha, no Ideb, o principal eixo norteador para as ações da equipe gestora municipal, sobretudo, para aquelas escolas que, na avaliação de 2009, obtiveram resultados iguais ou inferiores à média nacional do Ideb. O principal objetivo era melhorar o Ideb daquelas escolas. Para alcançar tal objetivo, a Prova Brasil foi o alvo principal do plano de ações, já que a Prova produz indicadores que compõem o cálculo do Ideb.



A partir da análise quantitativa empreendida neste estudo acerca do Ideb das escolas da rede municipal de ensino, foi possível constatar que, na avaliação relativa ao ano de 2011, a maioria das escolas avaliadas obteve um crescimento nos resultados do Ideb. Uma vez que o cálculo do Ideb é composto pelo Indicador de Aprendizagem e Indicador de Fluxo, entende-se que era necessário analisar os resultados das escolas a partir de cada indicador. Tal análise possibilitou verificar que a rede, na sua maioria, teve um crescimento em ambos os indicadores, tanto nos Anos Iniciais, como também nos Anos Finais. Contudo, cabe ressaltar alguns aspectos referentes aos Indicadores.

No que se refere ao Indicador de Aprendizagem, é preciso considerar que o crescimento apontado pode estar atrelado a muitos fatores, que podem mascarar os resultados, como, por exemplo, o treinamento contínuo dos alunos para a realização do exame com aplicação de versões anteriores da Prova Brasil, a realização de simulados, aplicados tanto pela escola como pela SMED, assim como a seleção prévia de alunos para realizarem a Prova, dentre outros. O uso desses mecanismos pode ter influenciado, de forma determinante, os resultados dos alunos na Prova Brasil, o que significaria uma melhoria do Indicador e, não necessariamente, uma educação de qualidade, como apontada no decorrer do texto.

Do mesmo modo, o Indicador de Fluxo tem sido alvo de muitas escolas, na tentativa de melhorar os seus resultados no Ideb. No caso da rede municipal de ensino de Santa Maria, observa-se um crescimento desse indicador na maioria das escolas, o que significa uma maior aprovação dos alunos. O valor máximo para o Indicador de Fluxo é 1 o que significaria 100% de aprovação; no caso da rede de ensino investigada, observa-se que a maioria das escolas possuem médias próximas de 0,8.

Assim, é possível verificar que alguns mecanismos utilizados pelas escolas podem facilmente enganar o sistema e mascarar os resultados no Ideb. Em suma, o aumento do Ideb nem sempre significa uma melhoria na qualidade da educação praticada na escola.

Outro fato que merece destaque diz respeito à correlação existente entre a localização geográfica das escolas no município e os resultados do Ideb; a partir de nossas análises, foi possível constatar que as escolas localizadas na região central do município apresentam os melhores resultados no Ideb, enquanto aquelas localizadas na periferia apresentam as piores médias. Tal

fenômeno, a nosso ver, demonstra o quanto o contexto socioeconômico onde as escolas estão inseridas e o perfil social dos alunos tem influência sobre o Ideb.

Aspecto igualmente importante refere-se ao fato de as médias do Ensino Fundamental não aumentarem na mesma velocidade que as médias dos Anos Iniciais, como visto na maioria das escolas. Vale destacar o caso de uma escola da rede municipal que possui uma das melhores notas do Ideb nos Anos Iniciais, no entanto, nos Anos Finais sua média está entre as piores da rede.

Elencam-se algumas hipóteses possíveis para explicar tal fenômeno: o número de reprovação nos Anos Finais é consideravelmente maior do que nos Anos Iniciais, o que teria repercussão no Indicador de Fluxo da escola e, conseqüentemente, no seu Ideb; o fato de, nos Anos Finais, a carga horária destinada à Língua Portuguesa e Matemática ser menor do que nos Anos Iniciais, quando a professora possui uma flexibilidade relativamente maior para desenvolver os conteúdos; o déficit de aprendizagem com que muitos alunos chegam nos Anos Finais. Ainda assim, isso é, apenas, uma inferência e é desejável a realização de estudos mais aprofundados sobre essa temática para melhor se compreender tal fenômeno.

187

Ainda que o plano de ações da SMED tivesse como objetivo promover um “salto para o futuro” da educação em Santa Maria, os resultados dessa análise permite concluir que uma política educacional baseada em sistemas de avaliação em larga escala associada a políticas de bonificação não é garantia para se alcançar uma educação de qualidade.

A pretensão deste artigo não é negar a priori a validade de um sistema de avaliação. Para o desenvolvimento de políticas educativas, alguns resultados importam como indicadores, mas não precisam ser censitários, tampouco podem definir o que vem a ser uma boa educação. As avaliações externas não podem orientar políticas educacionais e tomada de decisões com tal ênfase simplista e reducionista dos resultados das avaliações, o que distorce e degrada o significado e as práticas da educação.

A educação de qualidade não pode ser alcançada por uma estratégia de testar alunos, de responsabilizar docentes, de meritocracia e, sobretudo, de transferência de responsabilidades por parte do Estado para as instituições escolares.



Notas

- 1 O Ideb é um índice elaborado pelo MEC para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. O indicador é calculado a partir de dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.
- 2 O PDE foi lançado em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de melhorar, substancialmente, a educação oferecida às crianças, jovens e adultos. O PDE contempla o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
- 3 Em 2009, a média nacional do Ideb para os anos iniciais da rede municipal, foi igual a 4,4 e a média nacional do Ideb, para os anos finais, foi igual a 3,6. Informações obtidas em: ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=452280 acessado em 29 de agosto de 2012 às 16h32min.
- 4 Tecnicamente conhecido como nota média padronizada, é calculado pelas médias dos resultados dos alunos em português e matemática na Prova Brasil. O valor adequado é 200 em Português e 225 em Matemática para um aluno do 5º ano e 275 em Português e 300 em Matemática para um aluno do 9º ano. (Portal do IDEB Merit Acesso em: 07 dez. 2012).
- 5 A escola 1, nos anos finais, obteve, em 2009, Ideb igual a 3,5 e, em 2011, a escola obteve Ideb igual a 3,3.
- 6 O indicador de fluxo da escola teve, em 2011, uma queda de 7%, significando que aumentou o número de reprovados na escola.

Referências

BARBOSA, Ivone Garcia. Prática pedagógica na educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. CONAE, 2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Documento Referência. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Plano de ações articuladas – PAR 2011-2014**. Guia prático de ações para municípios. Brasília, nov. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Instrumento Diagnóstico PAR Municipal 2011-2014**. Brasília: MEC, 2011. (6ª versão).

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jun. 2007, Seção 1, p.07.

_____. Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2009. Seção 1, p. 08. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 28 fev. 2014.

_____. **Projeto de lei nº 8.035 de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010. Acesso em: 2 nov. 2012.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 01. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 nov. 2014.

CHIRINÉA Andréia Melanda; BARREIRO Iraide Marques de Freitas. **Qualidade da educação**: eficiência, eficácia e produtividade escolar. 2011. Disponível em : http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi7_artigo3.pdf. Acesso em: 27 out. 2014.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB**: a redenção da educação básica? Campinas: Autores Associados, 2008.

DIRETORA Acácia. **Entrevista**. Ituiutaba (Minas Gerais), 12 abr. 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental**, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.



DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ESPECIALISTA Hortência. **Entrevista**. Ituiutaba, Minas Gerais. 23 abr. 2012.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando (Org.). **Educação Básica no Brasil: construindo um país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213 – 238.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 965-987, out. 2007.

_____. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf. Acesso em: 28 mar. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abril. 2011.

GUIMARÃES, Claudilene Abadia. **Diário de bordo**. 22 de novembro de 2012. (Manuscrito)

GUIMARÃES, Claudilene Abadia; VALENTE, Lucia de Fatima. **O Plano de Ações Articuladas do Município de Ituiutaba-MG: análise das práticas pedagógicas e da avaliação da aprendizagem**. Uberlândia: Relatório PIBIC/FAPEMIG, 2013.

NETO, José Batista.; SANTIAGO, Eliete. Prática Pedagógica. In: NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 25 set. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 92, Especial, p. 753-775, out. 2005.

_____. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

PINTO, Jose Marcelino Rezende. O financiamento da educação no governo Lula. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 25, n. 2, p. 323-340, maio/ago. 2009.

PROFESSORA Amarilis. **Entrevista**. Ituiutaba (Minas Gerais), 20 de abril de 2012.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-392, ago. 2010.

_____. **Escola e democracia**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Jovina da.; RAMOS, Maria Monteiro da Silva. **Prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar**. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_08.PDF. Acesso em: 20 out. 2012.

SOUZA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895. 2003. ISSN Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330200300030000>. Acesso em: 16 out. 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **A construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad 2, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

TELES, Fabricia Pereira; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Prática pedagógica na educação infantil**: breve panorama histórico. 2009 Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.1/8_Fabricia%20Pereira%20Teles.pdf. Acesso em: 24 out. 2013.



Profa Dra. Andressa Aita Ivo
Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Departamento de Desportos Individuais
Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas
E-mail | dessaaita@gmail.com

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito
Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Departamento de Ensino
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas
E-mail | hypolito@ufpel.edu.br

192

Recebido 17 dez. 2014

Aceito 19 mar. 2015

Plano de Ações Articuladas (2007-2011): gestão educacional e regime de colaboração

Magna França
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este trabalho objetiva contextualizar a Dimensão Gestão Educacional do Plano de Ações Articuladas – PAR (2007-2011), com ênfase na gestão de finanças, de São José do Campestre/Rio Grande do Norte, na perspectiva do federalismo e regime de colaboração entre os entes federados. Analisaram-se as cinco áreas integrantes da Dimensão, com suas respectivas pontuações, relacionadas ao apoio técnico e/ou financeiro pelo MEC. Utilizaram-se referenciais teóricos de autores, documentos específicos do PAR, dados educacionais e recursos financeiros do Fundeb municipal. Os resultados apontam a aplicabilidade de 65% dos recursos do Fundo na remuneração dos professores, ações/indicadores que geraram apoio do MEC e poucos recursos do Fundo. Esse processo ocasionou fragilidade no compartilhamento das responsabilidades – regime de colaboração – entre União e Município.

Palavras-chave: PAR. Gestão educacional. Indicadores. Finanças.

193

Articulated Action Plan (2007-2011): educational manager and collaboration regime

Abstract

This work aims to contextualize the Dimension of Educational Manager of the Articulated Action Plan – PAR (2007-2011), focusing on finances manager from São José do Campestre/Rio Grande do Norte, in the federalism perspective and collaboration regime among political units. For that, we analyzed five integrated areas of Dimension, with their respective punctuation, related to the technical and/or financial support by the MEC. As a base, this work has literature research in PAR documents, educational data and a register of financial resources received by the municipality related to the local Fundeb. The results pointed to the applicability of 65% of resources of this fund to the payment of teachers, a very few actions/indicators had MEC support and some source. This process created fragility in the sharing of responsibilities – collaboration regime – between municipality and Union.

Keywords: PAR. Educational management. Indicators. Proceeds.



Plano de Acciones Articuladas (2007-2011): gestión educacional y régimen de colaboración

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo contextualizar la Dimensión Gestión Educacional del Plano de Acciones Articuladas-PAR (2007-2011), con énfasis en la gestión de las finanzas de São José do Campestre/Rio Grande do Norte, bajo la perspectiva del federalismo y régimen de colaboración entre los entes federados. Se analizaron las cinco áreas de la Dimensión, con sus respectivas puntuaciones, relacionadas al apoyo técnico y/o financiero por el MEC. Se utilizaron como pesquisa bibliográfica documentos del PAR, datos educacionales y recursos financieros del Fundeb municipal. Los resultados apuntan a la aplicación de un 65% de los recursos del Fondo en la remuneración de los profesores, poquísimas acciones/indicadores que generasen apoyo del MEC y pocos recursos. Este proceso ocasionó una cierta fragilidad en el reparto de las responsabilidades – régimen de colaboración- entre la Unión y el Municipio.

Palabras-clave: PAR. Gestión educacional. Indicadores. Finanzas.

194

Introdução

O federalismo é considerado uma forma de organização política compartilhada em que os estados, o Distrito Federal e os municípios unem-se em uma organização ampla, permeando propostas e visando a um regime de colaboração entre eles, cuja característica principal é a descentralização e o financiamento das ações.

A atual Constituição Federal brasileira (1988) estabeleceu diretrizes para o regime de colaboração como instrumento de garantia, de compromisso partilhado entre os entes federados, visando organizar ou descentralizar ações de gestão e financiamento, essencialmente, no caso deste estudo, com o Plano de Ações Articuladas – PAR (2007-2011), numa perspectiva de gestão democrática, cuja análise documental apresenta uma gestão gerencialista (estratégica), que se contrapõe, pois, à gestão democrática.

A gestão democrática é, atualmente, vista como o caminho que deve ser perseguido pelos gestores/professores com o desiderato de fazer a escola

funcionar de tal forma que atenda às expectativas da formação adequada dos alunos/cidadãos.

Esse modelo de gestão está legitimado pela Constituição Federal de 1988 estabelecendo, em seu art. 206, inciso VI que, entre outros princípios, o ensino público será ministrado com base na gestão democrática e em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que reforça essa determinação em seu art. 3º, inciso VIII.

Além disso, a LDB ratifica o prescrito no inciso VI, do art. 206, da Constituição Federal ao estabelecer dois princípios que definem, de modo geral, a gestão democrática no ensino público:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 1).

Dessa forma, espera-se que a gestão democrática seja materializada nas escolas por meio da participação dos professores na construção dos projetos político-pedagógicos; que os funcionários possam opinar e ser ouvidos; que os pais frequentem mais a escola, participando dos conselhos escolares e, ainda, que os alunos se tornem sujeitos da apreensão da cultura humana no ambiente escolar.

Não obstante a Constituição Federal e a LDB legitimarem a gestão democrática, não se consegue transformar o prescrito na legislação em democracia na prática, no dia a dia da escola. Assim, infere-se que os sujeitos partícipes do cotidiano escolar, principalmente, os professores estão na contramão do que a legislação maior estabelece acerca da educação no Brasil e daquilo que pregam os renomados pensadores da educação brasileira: a gestão democrática e a autonomia das escolas.

Ressalva-se que a legislação e os planos educacionais que permeiam as principais diretrizes políticas para esse propósito, ou seja, uma gestão educacional e escolar descentralizada estão relacionados, também, ao Plano Nacional



de Educação (2001-2010), Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Acordo de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual apresenta o PAR (2007-2011), como um dos documentos articuladores entre as unidades federativas com foco no regime de colaboração.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) traz, em seu contexto, proposição para a federalização da educação básica, sendo as responsabilidades compartilhadas, no sentido de implementar política do governo federal na oferta da escolarização dos níveis de ensino nas redes públicas municipais e estaduais do país, dinamizando o PAR com suas respectivas Dimensões. Esse Plano deverá desenvolver ações técnicas e financeiras visando à melhoria da qualidade da educação.

Para a elaboração do PAR, estados e municípios utilizam instrumentos que possibilitam um levantamento da realidade educacional, centrado em quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Nessa perspectiva, o estudo tem como objetivo analisar a forma como são efetivados os indicadores/atividades da gestão educacional do sistema municipal de ensino de São José do Campestre, no Rio Grande do Norte, compreendendo as implicações do PAR, como um regime de colaboração na organização do trabalho, na gestão de finanças tendo, como consequência, a melhoria da qualidade desse ensino, traduzida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A pesquisa em andamento desenvolveu-se em duas etapas. Na primeira, procedeu-se a um levantamento bibliográfico dos estudos de diferentes autores que analisam o Plano de Ações Articuladas, com a finalidade de compreender as áreas a ele vinculadas. Na segunda, analisaram-se os documentos orientadores do PAR, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município, sendo este último, um caminho que viabilizou compreender como se deu a implementação do PAR na cidade de São José do Campestre/Rio Grande do Norte, especificamente, com repercussões na gestão de finanças.

No trabalho delineou-se o contexto político, teórico e o respaldo legal do PAR tendo como foco a Dimensão “Gestão Educacional” relacionado com

o regime de colaboração. Assim sendo, o objetivo consiste em analisar essa Dimensão pelo eixo da descentralização de recursos tendo, como referência, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e as políticas educacionais vigentes. Desenvolveu-se uma análise abrangendo as cinco áreas e seus respectivos indicadores integrantes da citada Dimensão e, a posteriori, o recorte voltado para a gestão de finanças.

Este trabalho é parte de uma pesquisa em rede, do Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educação (MEC) – Edital nº 049/2012, denominada: Avaliação do Plano de Ações Articuladas – PAR (2007-2011): um estudo em municípios dos estados, Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais.

Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), o regime de colaboração e o Plano de Ações Articuladas (2007-2011)

197 A Constituição Federal de 1988 apresenta diretrizes como forma de normatização, possibilitando o estabelecimento de uma regra comum acerca das relações federativas, no que tange à atuação intergovernamental na execução das competências comuns estabelecendo o regime de colaboração e/ou cooperação (CASSINI, 2010). Observa-se, ainda, que outras Emendas Constitucionais, tais como, a de nº 14, de 12 de setembro de 1996¹, e a Emenda modificada n. 20², de 15 de setembro de 1998, vieram regulamentar ações dos governos de forma colaborativa, indicando mecanismos de financiamento, por exemplo, os programas de descentralização com apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC).

Constata-se, ainda, que a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer o regime de colaboração como critério de relacionamento entre os entes federados, apresenta para o setor educacional a regulamentação concreta em nível político e administrativo, conforme reza o seu art. 211, explicitando, também, quem são os protagonistas dessa nova forma de relacionamento. O regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios reconhece que essas três instâncias são competentes para as decisões e as ações que visam à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Reafirma que são



instituições responsáveis pelo planejamento e responsabilidade pela oferta de uma educação pública de qualidade, oferecida aos cidadãos.

Nesse contexto, as políticas educacionais, a partir da década de 1990, se voltam para a realização de mudanças, sobressaindo, entre elas, a organização e gerenciamento dos serviços, substituindo o modelo burocrático de administração pelo gerencialismo, caracterizado “[...] pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos e serviços públicos, bem como pela demanda de melhor qualidade e descentralização administrativa [...]” (CASTRO, 2007, p. 124).

A educação adota o gerencialismo na realização dos seus serviços, e tem, como estratégia, a descentralização das atividades, tradicionalmente desenvolvidas pelo Estado, para a comunidade escolar. Sendo assim, a reforma educacional, desencadeada pelas diretrizes políticas e legislação, norteia princípios de descentralização e autonomia em que os gestores municipais passam a gerir planos, programas e projetos, com recursos materiais e financeiros descentralizados – com apoio técnico e recursos do MEC – objetivando os valores de eficiência e qualidade do ensino municipal.

As principais contribuições da educação brasileira estão explícitas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre os anos de 1995-2002. Tiveram como influência a Constituição Federal de 1988, a qual teve, como pressuposto, reorientar a relação entre Estado e Sociedade Civil, a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, uma das primeiras manifestações do governo FHC, com o intuito de oportunizar a redistribuição de recursos do órgão central, manifestando a necessidade de criação de um Fundo, objetivando priorizar o ensino fundamental, dando oportunidade ao acesso de crianças e jovens para essa modalidade de ensino, fato este que, até então, não era efetivado. Outra mudança diz respeito à implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual redefiniu e regularizou o sistema de educação brasileiro, com base nos princípios presentes na Constituição, e com foco na educação como direito de todos.

No que tange à atuação governamental na execução das orientações citadas, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em seu segundo mandato (2007-2010), trouxe inovações para a gestão das políticas públicas educacionais investindo nas parcerias entre municípios e estados (regime de colaboração).

Nesse cenário, as políticas educacionais eram orientadas pelo Plano Nacional de Educação (2001-2010) com respaldo nos seguintes eixos: a) redefinição da política de financiamento da educação básica; b) democratização da gestão escolar; c) formação e valorização dos trabalhadores em educação – professores e funcionários da escola; d) inclusão educacional; e) ampliação do ensino fundamental para nove anos, dentre outros.

Com base nesse contexto e objetivando a ampliação dos programas federais, bem como implementar um regime de colaboração entre as unidades federativas, criou-se, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aglutinando vários programas e projetos como forma de nortear a educação brasileira. Esse documento tem como finalidade apresentar à sociedade em geral e aos profissionais da educação os programas e ações que vinham sendo desenvolvidos em relação às questões educacionais para sua efetiva qualidade, pautando-se em uma concepção de educação como “[...] face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica frente ao mundo” (BRASIL, 2007, p. 5).

199

Nesse sentido, tomando a educação como uma prática formadora de cidadãos críticos e criativos por meio do processo dialético, assumindo a autonomia como um dos princípios da educação pública de qualidade, o PDE sustenta-se em uma visão sistêmica, a qual pode ser caracterizada como “[...] corolário da autonomia do indivíduo. Só ela garante a todos e a cada um o direito a novos passos e itinerários formativos” (BRASIL, 2007, p. 12). Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação visando ao reforço recíproco (BRASIL, 2007).

Apresentando tais características, o MEC buscou por meio do PDE “[...] instaurar um regime de colaboração que propiciasse a repartição de competências e responsabilidades e fizesse subir os indicadores educacionais, sobretudo no que se refere à educação básica” (OLIVEIRA, 2011, p. 328).

Nesse contexto, originou-se o Plano de Ações Articuladas (PAR) considerado um instrumento de consolidação de ações, com o apoio técnico e recursos do MEC, voltados para os municípios e estados com baixo Índice de



Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e que aderiram ao Plano. O PAR, correspondente ao período (2007-2011), visa ao regime de colaboração entre União, estados e municípios.

O PAR surgiu como um desdobramento do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, respaldado no Decreto n. 6.094/2007. Esse Plano é considerado uma das estratégias do PDE (2007) “[...] visando promover a melhoria da educação nas escolas públicas, constituindo-se em um planejamento multidimensional de responsabilidade dos municípios” (SCHNEIDER, 2012, p. 307). A autora ressalta, ainda, que o PDE apresenta características de federalização da educação básica, ou seja, seria uma política de intervenção instrumental do governo federal na oferta da escolarização do ensino nas redes públicas, municipais e estaduais.

A Dimensão Gestão Educacional do PAR e a descentralização

A educação nacional traz proposições legais, inclusive aquelas inseridas no Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, demonstrando uma característica que, entre outros aspectos, vem priorizar a avaliação quantitativa ou uma educação por resultados, em que o atendimento aos índices e critérios estatais – Sistema de Educação Básica (Saeb), Ideb e Prova Brasil – são decisivos na formulação de parcerias para a oferta de recursos financeiros aos entes federados (BRASIL, 2007a).

Nessa concepção, busca-se respaldo, nos princípios do PAR, que, dentre outros, seria o de efetivar o regime de colaboração entendido como estratégia, cuja ação imperativa é o envolvimento de diferentes forças sociais e institucionais, em favor de interesses coletivos, como a educação pública de qualidade. Propositadamente, a política do PAR enfatiza sua materialização, por meio de um planejamento estratégico, elaborado pelos municípios e estados que concordarem e aderirem a ele. Nesse propósito, é destacado o termo “adesão voluntária e adesão condicionada”, “de caráter obrigatório”, no entendimento de que os municípios assumam, por meio dos indicadores, das áreas e dimensões do PAR – compromisso, responsabilidade e competência – recebendo transferências de recursos e assessoria técnica do MEC, para a execução das ações e cumprimento da meta de evolução do Ideb (BRASIL, 2007).

O PAR surge, também, como um conjunto plural de ações que envolvem quatro Dimensões tomando como base as políticas educacionais desenvolvidas a partir de 2007. No desenvolvimento deste trabalho, o estudo recai sobre a implementação da Dimensão "Gestão Educacional" no município de São José do Campestre (Rio Grande do Norte), tendo, como referência, a gestão de finanças.

Por meio dessas políticas, o entendimento sobre gestão educacional conduz ao planejamento, gestão e avaliação da prática social da educação, bem como à gestão educacional vista como um processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, através do qual, a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. Essa concepção é entendida, também, pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), uma associação que congrega os estudiosos da política educacional e do seu financiamento.

A Dimensão Gestão Educacional do PAR (2007-2011) congrega ações que buscam garantir direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo que um desses direitos tem correlação com a democratização dos espaços públicos educacionais, com a participação da comunidade escolar nas decisões administrativas (conselhos escolares) e pedagógicas, com a socialização dos resultados das avaliações dos alunos, com a elaboração de planos pedagógicos, eleições de diretores escolares, por meio da gestão democrática dos sistemas de ensino.

No PAR nacional e também no do município de São José do Campestre, a Dimensão Gestão Educacional é composta por cinco áreas, a saber: a) Gestão Democrática; b) Desenvolvimento da Educação Básica; c) Comunicação com a Sociedade; d) Suficiência e Estabilidade da Equipe Escolar; e, e) Gestão de Finanças.

Gestão de Finanças: contexto legal e político

Considerando que a Gestão de Finanças é o foco deste trabalho, não se poderia deixar de contextualizar sobre as diretrizes de descentralização (redistribuição) de recursos financeiros, principalmente a política de



financiamento. Dentre vários documentos, destacam-se aqueles que emanaram as primeiras diretrizes com relação aos recursos educacionais.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), do Governo Itamar Franco (1992-1994), com relação ao financiamento da educação destaca: “[...] incrementar os recursos financeiros para a manutenção e investimentos de qualidade, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação” (BRASIL, 1993, p. 30). Como detalhamento, concebe a “[...] definição de instrumentos para controle dos gastos públicos em educação de forma a evitar que os recursos, legal e constitucional, não sejam destinados a essa área e aplicados em outros programas” (BRASIL, 1993, p. 41). Consta, ainda, nesse Plano Decenal, que na “[...] eficiência e equalização do financiamento, um elemento importante é a programação e gestão dos recursos públicos [...], o que demandaria compromissos de ação integrada em sua distribuição e programação” (BRASIL, 1993, p. 56).

Mãos à obra Brasil: proposta de governo (1995-1998) é o documento nacional referente à gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, no primeiro mandato, cuja gestão foi responsável pela reforma da educação, quando se incrementam as principais legislações citadas.

Com relação à função redistributiva da União, se daria por meio de mecanismos legais, através dos estabelecimentos de critérios objetivos e transparentes para a distribuição e repasse de recursos das respectivas fontes. Visa, pois, tornar essencial o fortalecimento do sistema federativo, com base na cooperação, integração e articulação das ações políticas e dos recursos nas diferentes esferas governamentais. Nesse percurso, foi criado o Fundef como elemento estruturante da estratégia de descentralização que estabelece a definição de responsabilidades de estados e municípios, em relação ao ensino fundamental.

Novas legislações e documentos são implementados com diretrizes voltadas para o financiamento da educação, dentre eles, destacam-se: a) Planejamento Político-estratégico (1995); b) Programa Dinheiro Direto na Escola; c) LDB, Lei nº 9.394/96; d) Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996; e) Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, criando o Fundef; f) Plano Nacional de Educação (2001-2010); g) Constituição Federal de 1998 e, mais recente, a legislação específica para o Fundeb.

Com a Constituição Federal de 1988, teve início a política de financiamento da educação básica prolongando pelas décadas de 1990 e 2000, quando ocorreu a reforma do Estado e, especificamente da educação. Nesse contexto, o princípio de gestão e financiamento (descentralização financeira) teve destaque no cenário nacional. Essa descentralização veio respaldada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, emanando diretrizes para uma reconfiguração na distribuição de recursos e incentivando a criação do Fundef. Em sequência, a Emenda Constitucional nº 053, de 19 de dezembro de 2006, que criou o Fundeb.

Ocorre, ainda, a descentralização de recursos, por meio de planos, programas e projetos, diretamente para as escolas, cujo gerenciamento e prestação de contas ficam sob a responsabilidade das escolas, com o acompanhamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC).

Ressalta-se que os recursos oriundos do FNDE são específicos da contribuição social Salário-educação Cota Federal. Os Fundos contábeis são compostos por um agrupamento de impostos.

A LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu procedimentos para o acompanhamento permanente de execução orçamentária das despesas com a educação, assim como do gerenciamento dos recursos, em face da política de descentralização com os planos, programas e projetos para os estados e municípios. Em seu art. 12, outorga aos estabelecimentos de ensino a incumbência de gestão própria, ou seja, as atribuições referentes à proposta pedagógica, administração de recursos materiais e financeiros.

Assegura-se que os recursos estejam disponíveis na medida das necessidades e do planejamento das instituições educacionais e dos órgãos administrativos dos sistemas de ensino, no caso específico, com a implementação do PAR pelos estados e municípios.

Para cada esfera de governo, o ordenamento político e de financiamento da educação preceitua funções ou competências próprias – algumas mais claras, outras difusas –, as quais configuram certa descentralização do atendimento educacional em nível básico. As responsabilizações das três instâncias de governo para com o financiamento, inclusive com áreas de atuação compartilhadas na oferta do ensino, conduzem a um regime de colaboração no financiamento da educação (FARENZENA, 2006). A autora esclarece,



ainda que, a partir de 1996, os dirigentes nacionais conseguiram imprimir, no ordenamento constitucional-legal da educação, uma lógica de racionalidade instrumental que reduz a disponibilidade legal de recursos para a educação e (re)configura as bases de constituição do regime de colaboração intergovernamental no financiamento do setor educacional.

O reconhecimento dos órgãos executivos do setor educacional das três esferas de governo como gestores dos recursos deve possibilitar uma administração mais eficaz e efetiva dos recursos orçamentários (FARENZENA, 2006, p. 99).

Com a inovação em termos da gestão da educação, principalmente a gestão de finanças, entra em cena o princípio da responsabilização, antes mencionada, tomando impulso quando da aprovação do Documento referência CONAE 2014, cujo Eixo VII – Financiamento da Educação, Gestão, Transparência e Controle Social dos Recursos – traz, como uma das suas estratégias, a criação e implementação da Lei de Responsabilidade Educacional, pelos estados e municípios tendo em vista a responsabilização dos gestores e professores, considerando a gestão dos recursos públicos e a garantia da qualidade da educação.

204

Pontuações das áreas da Dimensão Gestão Educacional constantes no PAR

Integram as cinco áreas da Dimensão Gestão Educacional do PAR (2007-2011), dezesseis indicadores que recebem pontuações correspondentes à descrição de quatro níveis, por prioridade – 1 a 4 e a classificação Não Se Aplica (NSA).

A pontuação 4 é indicativo para uma situação positiva, ou seja, para aquele indicador, não serão necessárias ações imediatas. A pontuação 3 refere-se àquele indicador que apresenta uma situação satisfatória, com mais aspectos positivos que negativos, ou seja, o município desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o desempenho do indicador. Portanto, para as pontuações 3 e 4, não são atribuídos financiamento e apoio técnico. A pontuação 2 mostra uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos, sendo necessárias ações imediatas que poderão ter respaldo no

apoio técnico e/ou financeiro do MEC. A pontuação 1 demonstra que o município se encontra em uma situação crítica, de forma que não existem aspectos positivos, apenas, negativos ou inexistentes. Essa pontuação apresenta carência imediata para manutenção de suas ações e tem o apoio técnico e ou financeiro do MEC. Por fim, os indicadores, aos quais forem atribuídos NSA demonstram ineficiência na informação e/ ou não refletem a realidade local.

São cinco municípios que integram a pesquisa sobre o PAR no estado do Rio Grande do Norte. Neste estudo, o município São José do Campestre foi selecionado para o trabalho de campo, com base em critérios preestabelecidos, nesse caso, um deles seria o baixo Ideb. Esse município situa-se na mesorregião Agreste Potiguar e na microrregião Borborema Potiguar do Rio Grande do Norte.

A rede municipal de ensino de São José do Campestre: dados educacionais e o Ideb

205 O Município de São José do Campestre abrange uma área de unidade territorial equivalente a 341, 115 Km². A população é de 12.356 habitantes, dos quais 6.150 pertencem ao sexo masculino; e 6.206, ao sexo feminino, totalizando 10.272 pessoas na área urbana e 2.084 na área rural. Sua densidade demográfica é 36,22 hab/km² (IBGE, 2010). O Produto Interno Bruto (PIB) do município apresenta per capita de 4.864,71 (IBGE, 2010).

Com relação aos dados educacionais referentes ao período 2007-2012, a rede municipal de educação (educação infantil e ensino fundamental) apresentava, em 2007, 07 escolas de educação infantil e 13 escolas de ensino fundamental, somando 20 escolas e o total de 2.424 alunos matriculados. Concernente ao ano de 2012, criaram-se 04 escolas de educação infantil sendo que uma delas funciona no espaço físico de uma escola que, anteriormente, era de ensino fundamental, totalizando 24 escolas e 2.162 alunos matriculados.

Quanto à função docente, a rede municipal de ensino possuía na educação infantil em 2007, 17 professores, e, em 2012, 28. Nas escolas de Ensino Fundamental, o quadro da função docente, em 2007, era de 147, e, em 2012, houve um acréscimo de 17 professores, totalizando 164 (MEC/INEP, 2007 e 2012).



O município apresenta baixo Ideb com relação aos demais do estado do Rio Grande do Norte, conforme se observa no Quadro 1.

Quadro 1

Ideb do ensino fundamental anos iniciais e finais do município de São José do Campestre – Rio Grande do Norte

São José do Campestre	Ideb observado					Metas Projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015
Anos Iniciais	1.9	2.7	3.0	2.7	3.1	2.1	2.6	3.1	3.4	3.7
Anos Finais	2.5	2.1	2.1	2.0	2.1	2.5	2.9	3.3	3.3	3.7

Fonte | IDEB Resultados e metas (2005-2015)

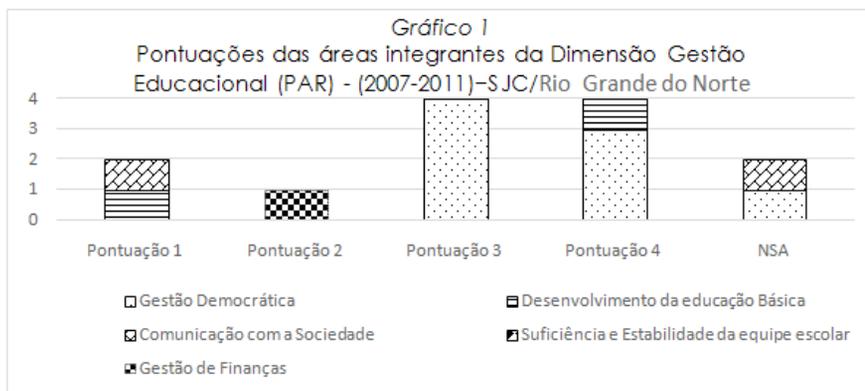
Conforme o Quadro 1, o Ideb do município no ensino fundamental/anos iniciais, apresenta crescimento em 2007 e 2009, conseguindo superar as metas projetadas para esses anos. Quanto ao ano de 2011, o resultado fica abaixo do ano anterior e não atinge a meta proposta; em 2013, o Ideb melhora, no entanto ainda não é suficiente, visto que fica abaixo do esperado. Para os anos finais do ensino fundamental, o município apresentou, em 2005, o Ideb que era projetado para o ano de 2007. Porém, no período de 2007 e 2009, permanece com o mesmo resultado, ou seja, inferior ao que era projetado para os citados anos. Em 2011, ocorre decréscimo no resultado e, em 2013, não obstante uma pequena melhoria, ainda permanece abaixo da meta. Nesse caso, é visível que o ensino fundamental/anos iniciais do município, apresenta melhor desempenho se comparado aos anos finais.

206

PAR municipal e a Dimensão Gestão Educacional: propósitos e perspectivas

O estudo apresenta o resultado da avaliação diagnóstica do PAR referente à Dimensão Gestão Educacional e suas respectivas pontuações.

Essa Dimensão tem, na sua totalidade, 16 indicadores, assim, pontuados: 02 indicadores com pontuação 01; e outro com pontuação 02; 06 indicadores obtiveram pontuação 03; 05 receberam a pontuação 04; e, 02 indicadores foram classificados com a indicação Não Se Aplica (NSA).



Fonte | Plano de Ações Articuladas (PAR) – São José do Campestre (Rio Grande do Norte, 2007-2011)

207

Na área 3 – Comunicação com a Sociedade, existem três indicadores, sendo um com pontuação 1, gerando uma ação para o indicador, outro com pontuação 4 e outro com a classificação NSA.

A área 4 – Suficiência e estabilidade da equipe escolar tem, apenas, um indicador com pontuação 3; nesse caso, não foi gerada ação.

Por fim, a área 5 – Gestão de Finanças, composta por dois indicadores, sendo um com pontuação 2 e outro com pontuação 3. Para essa área, foi gerada uma ação.

De acordo com o PAR do município, em decorrência da realização do diagnóstico do Comitê local, foram geradas, na referida Dimensão, três ações que subsidiaram as subações e estratégias de execução, correspondentes a cada um dos indicadores, classificados com pontuação 01 e 02.



Quadro 2
Dimensão Gestão Educacional do PAR – áreas, ações e subações (2007-2011) de
São José do Campestre – Rio Grande do Norte

Áreas	Indicador	Ações Programadas	Nº de Subações		
			PPM	AAT M	AAF M
1. Gestão Democrática: Articulação e desenvolvimento dos Sistemas de Ensino.					
2. Desenvolvimento da Educação Básica: Ações que Visem sua Universalização, a Melhoria da Qualidade do Ensino e da Aprendizagem Assegurando a Equidade nas Condições de Acesso e Permanência e Conclusão na Idade Certa.	Existência de atividades no <u>contraturno</u>	1- Implantar atividades de <u>contraturno</u> articuladas com o PP de cada escola.	02	05	—
3. Comunicação com a Sociedade.	Existência de parcerias externas para realização de atividades complementares	1- Buscar parcerias para o desenvolvimento de atividades complementares e expansão dos espaços escolares para atuação conjunta com a comunidade.	03	—	—
4. Suficiência e Estabilidade da Equipe Escolar.			-	-	-
5. Gestão de Finanças.		1- Implementar os dispositivos constitucionais de vinculação de recursos da educação.	01	01	—
Total Geral		03	66	66	—

208

Fonte | Plano de Ações Articuladas (PAR) – São José do Campestre – Rio Grande do Norte (2007-2011)

Fonte | Elaborado pela autora

Notas | 1. PM significa Prefeitura Municipal; 2. ATM indica apoio técnico pelo MEC; 3. AFM corresponde ao apoio financeiro pelo MEC

De acordo com o Quadro 2, na área 2 “Desenvolvimento da Educação Básica possui ações que visem a sua universalização, à melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem, assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade certa” o indicador – “Existência de atividades no contraturno”, com pontuação 1, gerou uma ação, com a justificativa de que as escolas não dispõem de espaço físico que comportem a implantação de projetos relacionados a esse tipo de turno. Não há profissionais contratados para tais funções, requerendo concurso público para atender a essa demanda. A ação proposta, para contemplar esse indicador, seria implantar atividades de contraturno articuladas com o Projeto Político-Pedagógico de cada escola.

Na área 3 “Comunicações com a sociedade” o indicador – “Existência de parcerias externas para realização de atividades complementares” recebeu pontuação 1, pelo comitê local. A justificativa deve-se à inexistência de acordos com parceiros externos, porém a SME afirma a busca por esses parceiros para o desenvolvimento de atividades complementares e expansão dos espaços escolares em atuação integrada à comunidade.

209

Gestão de Finanças no PAR municipal: receita e despesa do Fundeb

Na área 5 “Gestão de finanças” indicador 1 – “Cumprimento do dispositivo constitucional de vinculação dos recursos da educação”, recebeu pontuação 2 do comitê local, justificando que o município necessita articular-se para a prestação de contas sobre os recursos recebidos, (à época) faltando, porém, a interação dos conselhos com a SME. A ação proposta para atingir esse indicador, visa implementar os dispositivos constitucionais de vinculação de recursos da educação para o ensino fundamental e outros.

A análise geral do Quadro 2 revela que o resultado da avaliação totaliza 03 ações e 12 subações. Cada ação se desdobra em um conjunto de subações, sendo definidas a responsabilidade e suas respectivas designações a saber: 06 contam com Assistência Técnica do MEC (ATM) como forma de execução e 06 são de responsabilidade exclusiva da Prefeitura Municipal (PM), não constando no Plano do Município para a Dimensão, nenhuma ação com a assistência financeira do MEC (AFM).



Complementando as informações sobre a área “Gestão de Finanças”, o indicador 2 relacionado à “Aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)” não gerou ação, visto que a aplicação dos recursos atende, parcialmente, aos requisitos exigidos.

Considerando que o Fundef e, hoje, o Fundeb, são mecanismos que contribuem para uma gestão compartilhada visando ao regime de colaboração entre União, estados e municípios e, por constar esse Fundo, como um dos indicadores na área “Gestão de Finanças” é oportuno, nesse contexto, a análise sobre a aplicabilidade dos seus recursos, no citado município.

Analisando os dados relativos aos recursos do Fundeb, período 2007 - 2013 (Receita e Despesa), especificamente aquele do PAR, observa-se que os resultados da aplicabilidade dos recursos financeiros, conforme determina a Lei nº 11.494/2007, estão coerentes com o mínimo de 60% na valorização do magistério (capacitação e remuneração) e 40% na manutenção do desenvolvimento do ensino.

○ Quadro 3, a seguir, mostra a aplicabilidade dos recursos do Fundeb em 2007-2013.

Quadro 3

Recursos do Fundeb recebidos e gastos com a manutenção do ensino fundamental e valorização dos profissionais da educação – capacitação e remuneração – pelo município de São José do Campestre – Rio Grande do Norte (2007-2013)

Período	Receita Fundeb (R\$)	Aplicação – MDE (40%)	%	Aplicação valorização dos profissionais de educação, remuneração e capacitação (60%)	%	Aplicação do Orçamento próprio (+) e Recursos não aplicados (-)
2007	2.580.067,60	1.285.389,68	49,82	1.620.282,45	62,80	+325.604,53
2008	3.166.107,74	1.245.230,17	39,33	1.920.560,96	60,66	-316,61
2009	3.343.416,66	1.246.425,73	37,28	2.078.267,80	62,16	-18.723,13
2010	3.630.985,98	1.430.608,48	39,40	2.200.014,41	60,59	-363,09
2011	4.165.734,98*	1.529.657,88	36,72	2.506.106,16	60,16	-129.970,94
2012	4.946.004,67**	1.674.222,58	33,84	3.271.782,09	66,15	0,00
2013	4.901.806,35***	1.444.562,33	29,47	3.457.244,02	70,53	0,00

Fonte | SIOPE/MEC (2014) Elaborado pela autora

Notas | 1. *O município recebeu o valor de R\$ 55.128,07 como complementação da União, previsto na legislação, valor esse inserido na receita do Fundeb; 2. **O município recebeu o valor de R\$ 77.174,93 como complementação da União, previsto na legislação, valor esse inserido na receita do Fundeb; 3. ***O município recebeu o valor de R\$ 35.222,21 como complementação da União, previsto na legislação, valor esse inserido na receita do Fundeb; 4. Os símbolos: (+) representa recursos adicionais aplicados com o orçamento próprio do município e (-) representa ausência de aplicação dos recursos do Fundeb.

O Quadro 3 apresenta os investimentos do Fundeb que o município de São José do Campestre aplicou no período 2007-2013 com ênfase no período de vigência do PAR (2007-2011) objetivando a melhoria e o desenvolvimento da educação básica, valorização dos profissionais de educação, remuneração e capacitação. No ano de 2011, ocorreu uma complementação da União de R\$ 55.128,07 para atender a essas demandas, apresentando um aumento dos recursos. Quanto à aplicação do mínimo de 60% na valorização dos profissionais de educação, remuneração, e capacitação desde o período do PAR (2007-2011) não houve crescimento (investimento) considerável.



Ressalva-se que a área Gestão de Finanças, no caso específico do município, não gerou ações que caracterizem apoio financeiro do MEC. Porém, na Dimensão Infraestrutura e Recursos Pedagógicos constam recursos financeiros para as seguintes ações: a) construção de uma quadra desportiva no valor de R\$ 108.000,00 que se encontra em construção; b) construção de uma creche convencional no valor de R\$ 925.000,00, em fase de licitação. A ação aquisição de equipamentos e material permanente ficou sob a responsabilidade do FNDE/MEC por meio de pregão eletrônico, sendo ganhadora uma empresa do estado da Paraíba. Vale salientar que esses materiais solicitados pelo município, no valor de R\$ 192.000,00, já estão sendo entregues.

No entanto, os recursos do Fundeb e do PAR não foram suficientes para que o município alcançasse as metas projetadas pelo Ideb em 2013, referentes aos anos iniciais (3.4) e anos finais (3.1) do ensino fundamental. Os resultados alcançados no Ideb, nos respectivos anos de ensino foram de 3.1 e 2.1, respectivamente. Observou-se, também, que o resultado do Ideb, em 2011, não atingiu as metas propostas (3.1 e 3.3 nos anos iniciais e finais), apresentando, nesse ano, a pontuação de 2.7 e 2.0, respectivamente.

A União repassou ao município poucos recursos como complementação ao Fundeb, somente, no ano de 2007, o valor correspondeu a R\$ 325.604,53. O total desses recursos, tanto do Fundeb como do FNDE/MEC, não influenciou na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

212

Considerações finais

O modelo de gestão pública gerencial, compreendido como instrumento de planejamento, fundamenta-se na reestruturação dos programas, os quais expressam, claramente, os anseios da sociedade, ou seja, os resultados que se pretende alcançar. Constituem referência dos meios necessários à sociedade para dar consistência aos seus anseios. O Plano de Ações Articuladas – PAR (nacional), concebido com base nesse modelo, incluindo a distribuição dos recursos voluntários, é caracterizado pela disponibilidade de apoio técnico ou financeiro na execução de ações, previamente diagnosticadas e sistematizadas, tendo a participação da sociedade civil e do poder público. Nessa perspectiva, entende-se que o PAR se volta para um sistema de ensino coerente

com os princípios do federalismo, em que as políticas implementadas apresentam mecanismos para a garantia da educação, como direito social.

Compreende-se que, na perspectiva do MEC, o regime de colaboração deve ser parte constituinte das mais variadas ações em conjunto com a União, estados e municípios, em que as políticas educacionais são materializadas por programas, planos e ações que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira.

Nesse contexto, o Plano de Ações Articuladas surge como forma de evitar a descontinuidade de programas anteriores, tendo sido elaborado pelos estados e municípios. Assim sendo, o PAR constitui-se em uma estratégia de fortalecimento do regime de colaboração, proposto para os entes federados na implementação dessas políticas voltadas para o desenvolvimento da educação.

A integração dos entes federados ao Plano é estabelecida mediante assinatura de termo de adesão e tal parceria é traduzida “em compromisso” assumido com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas (CAMINI, 2010), com o apoio técnico e financeiro do MEC, visando à autonomia dos sistemas educacionais estaduais e municipais. Qual é essa autonomia que se propaga prevista no regime de colaboração? Torna-se uma autonomia limitada, uma autonomia que o município não tem o direito de opinar sobre as áreas e ações de um plano e/ou programa que melhor se enquadre em seu contexto socioeducativo.

É proposto um modelo de gestão educacional com características democráticas, pautada no regime de colaboração. Os planos não oferecem aos estados e municípios espaço para participar da elaboração das ações previstas, ficando a cargo desses a finalidade, apenas, de diagnosticar e executar as ações. Apesar de os municípios serem autônomos para elaborar o seu Plano de Ações Articuladas, esse deve seguir os critérios indicados pelo MEC.

Quanto à constituição das ações propostas para a Dimensão Gestão Educacional no município de São José do Campestre/Rio Grande do Norte, os resultados apresentados apontam para uma realidade educacional satisfatória. A área “Gestão de finanças”, tomando como referência o indicador 2 (recursos do Fundeb demonstrados no Quadro 2) denota uma cooperação do Rio Grande do Norte, ao repassar valores do Fundeb estadual para o Fundeb municipal, de acordo com a legislação desse Fundo.



Em 2011 – data final do PAR municipal – a União complementou, pela primeira vez, os recursos do Fundeb para o referido município, no valor de R\$ 55.128,07.

Na perspectiva de levar a efeito o regime de colaboração entre a União e o município, os dados apresentados apontam para a fragilidade desse compartilhamento de responsabilidades, uma vez que a Dimensão Gestão Educacional carece de um redirecionamento de indicadores que alcancem resultados satisfatórios em âmbito geral, além de gerir outros indicadores que requerem mais apoio técnico e financeiro do MEC, contribuindo para a melhoria do Ideb, no município referendado.

Ressalta-se, porém, que, ao analisar os índices do Ideb do município, esse não revelou alterações, visto que permanece no mesmo patamar, com a média de 2.1 para o período 2007-2013, ou seja, durante e após o término do PAR municipal.

Notas

- 1 Emenda Constitucional que instituiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, hoje alterado para Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (Emenda Constitucional n. 053/2006).
- 2 Emenda que definiu a atuação prioritária e o papel subsidiário da União (função supletiva e redistributiva) passando a ser interpretada como a regulamentação da cooperação.

214

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das



Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 set. 1996. Seção 1, p. 18109.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: DOU 20.12. 2006.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2004.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades infográficos Documento**. Brasília: IBGE, 2012. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=241230&search=rio-grande-do-norte|sao-jose-do-campestre|infograficos:-dados-gerais-do-municipio>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – resultados e metas**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa Observatório da Educação – Edital Capes nº 049/2012**. Fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado e articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas da rede pública da educação básica. Brasília: CAPES, 2012.



_____. Ministério da Educação. **Sistema de Informações sobre orçamentos públicos em educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/siope/relatorio-municipais.jsp> Acesso em: 15 ago. 2014.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 535-350, set./dez. 2010.

CASSINI, Simone Alves. Federalismo e política educacional no Brasil: debates e tentativas de regulamentação do regime de colaboração pós-Constituição Federal de 1988. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Anped, 2010.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro, 2007.

FARENZENA, Nalú. **A política de financiamento da educação básica**: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Editora UFRGS. 2006.

RIO GRANDE DO NORTE. Município de São José do Campestre. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Ações Articuladas (2007-2011)**. São José do Campestre – Rio Grande do Norte, 2007. (documento digitado).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenile. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. Avaliação das políticas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 303-324, abr./jun. 2012.

Profa. Dra. Magna França
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Grupo de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação

E-mail | magna@ufrnet.br

Recebido 30 maio 2015

Aceito 9 jun. 2015



Livros didáticos brasileiros e as ideias sobre direitos humanos, paz e pacifismo (1940-2000)¹

Décio Gatti Júnior
Universidade Federal de Uberlândia
Giseli Cristina do Vale Gatti
Universidade de Uberaba

Resumo

Este artigo visa conhecer os valores pacifistas contidos em livros didáticos brasileiros entre 1940 e 2000. Livros que, segundo Chervel (1990), são portadores de finalidades educacionais. Foram analisadas obras referentes à História Geral e do Brasil, à Educação Moral e Cívica e à Organização Social e Política do Brasil (OSP). Constatou-se que, entre 1940 e 1970, conjugavam-se ideário liberal e formação moral cristã. Na década de 1980, houve iniciativas originais na disciplina de OSP. Nas décadas de 1990 e 2000, apesar de maior adesão à Doutrina do Direitos Humanos e à Educação para a Paz, houve enfraquecimento da temática nos livros didáticos.

Palavras-chave: Livro didático. Direitos humanos. Educação para a paz.

218

Brazilian textbooks and ideas on human rights, peace and pacifism (1940-2000)

Abstract

The purpose of this article is to discern the pacifist values contained in Brazilian textbooks from 1940 to 2000. According to Chervel (1990), these books have an educational aim. Works were analyzed concerning general history, history of Brazil, moral and civic education, and social and political organization of Brazil (SPOB). It was observed that from 1940 to 1970, a liberal ideology joined christian moral training. In the 1980s, there were original initiatives in the school subject of SPOB. In the 1990s and 2000s, in spite of greater adherence to the doctrine of human rights and education for peace, there was weakening of the theme in textbooks.

Keywords: School textbooks. Human rights. Education for peace.

Libros de texto brasileiros y las ideas sobre derechos humanos, paz y pacifismo (1940-2000)

Resumen

En el artículo se exponen los valores pacifistas contenidos en los libros didáticos de entre 1940 y 2000. Libros que, según Chervel (1990), son portadores de finalidades educativas. Fueron analizadas obras sobre historia general y de Brasil, sobre educación moral y cívica y sobre organización social y política de Brasil (OSPB). Se constató que, entre 1940 y 1970, se conjugaban el ideario liberal y la formación moral cristiana. En la década de 1980, hubo iniciativas originales en la asignatura de OSPB. En las décadas de 1990 y 2000, a pesar de mayor adopción a la doctrina de los derechos humanos y a la educación para la paz, se nota debilitamiento de esta temática en los libros didáticos.

Palabras-clave: Libro de texto. Derechos humanos. Educación para la paz.

219

Introdução

As finalidades ideais propostas para a educação de uma localidade, estado ou país, conforme o caso, podem ser examinadas, sobretudo, nas concepções educacionais veiculadas em uma época, mediante o conhecimento das ideais de intelectuais disseminadas por meio de livros e de artigos ou mesmo de entrevistas veiculadas em jornais e revistas; nas diferentes legislações e normas do ensino escolar estabelecidas em âmbito estatal, confessional ou da sociedade civil; nas iniciativas de formação e de treinamento de docentes, em especial, nos momentos de reformas educacionais mais amplas; na produção de manuais e de livros didáticos destinados às escolas de um município, de uma estado ou mesmo de uma nação².

Nesta direção, é notável perceber os esforços das autoridades constituídas com maior ou menor legitimidade no Brasil durante o Século XX, em especial no âmbito estatal, para fixar e administrar o conteúdo disseminado no âmbito escolar, em especial, na formação de adolescentes e de jovens nas instituições escolares nacionais. Esforços que envolveram com viva intensidade



o controle sobre a produção e sobre o conteúdo veiculado nos manuais e livros escolares³.

A partir desses pressupostos, efetivou-se a pesquisa no âmbito da História das Disciplinas Escolares que originou o presente texto, na qual os objetos privilegiados foram os conteúdos relacionados à promoção da doutrina dos direitos humanos, da paz e de valores pacifistas entre os adolescentes e jovens presentes nos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras, no período histórico compreendidos pelas décadas de 1940 e de 2000, cujos marcos temporais são, quanto ao início: a promulgação da nova constituição brasileira (1946), seguida pela aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Organização das Nações Unidas (1948). Quanto ao final: a promulgação de uma nova constituição brasileira (1988), seguida pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (publicados desde 1998).

Do referido período, consta publicado um considerável número de livros didáticos escolares que, no caso brasileiro, ocupam lugar central na produção editorial nacional e são veículos praticamente exclusivos da formação cultural de milhares de adolescentes e de jovens nas escolas, sendo que, na presente análise, foram observados os conteúdos relacionados à doutrina dos Direitos Humanos e à Educação para a Paz, presentes em obras ou coleções didáticas de grande circulação no país, o que incluiu, principalmente, a disciplina de “Educação Moral e Cívica”, mas também, outras disciplinas escolares, a saber: “Estudos Sociais”, “História Geral” e “Organização Social e Política do Brasil”.

220

1. Dos livros de História Geral aos de Educação Moral e Cívica (1940/1960)

De modo geral, a construção de uma sociedade de direitos, afinada com os princípios contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 não tem sido uma tarefa fácil, dados os momentos em que as nações separadamente ou em conjunto preconizam ações que afrontam com maior ou menor intensidade seus princípios. Porém, o texto da própria Declaração de 1948 solicita às nações que “[...] tendo sempre em mente esta Declaração,

se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades [...]” (ONU, 1948, p. 4).

Neste sentido, a Constituição brasileira de 1946 já contemplava pontos importantes dos direitos fundamentais, tais como o respeito à separação dos poderes, respeito à lei, mas também aos direitos sociais, tais como a ordem econômica baseada no princípio da justiça social e a educação como um direito de todos. Além disso, asseverava, a partir da melhor tradição liberal, que “Todo poder emana do povo e em seu nome será exercido” (CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1946, p. 1).

De modo geral, os manuais escolares brasileiros de História Geral das décadas de 1950 e 1960 seguiam, rigorosamente, o Programa de História Geral determinado pelo governo federal (Portaria nº 966, de 2 outubro 1951 e Portaria nº 1045, de 14 dezembro de 1951). Nelas, o conteúdo afeto aos direitos humanos não ganhava centralidade, aparecendo, ocasionalmente, nas unidades de ensino referentes às revoluções do século XVIII, em especial, na temática da Independência dos Estados Unidos da América, da Revolução Francesa, mas também, em um capítulo específico, presente em várias coleções didáticas, acerca das democracias americanas, seus maiores vultos e episódios, com destaque para o papel desempenhado pelos Estados Unidos da América e pela França, com predomínio do tom informativo e laudatório.

Em 4 de julho de 1776 o congresso da Filadélfia reconhecia a independência precedida da Declaração de Direitos redigido por Thomas Jefferson. Proclamava-se a “igualdade originária dos homens” e seu direito absoluto “à vida, à liberdade, aos meios de adquirir e de conservar a propriedade, de alcançar a felicidade e a segurança”. Nasceram assim os Estados Unidos da América do Norte, pioneiros do liberalismo fundado nos seus princípios da democracia (MELLO; [SILVA]; GARCIA, 1950, p. 146).

Em fins de agosto a Assembleia votou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em que estão consubstanciados os princípios em nome dos quais foi feita a Revolução e que são chamados “princípios de 89”. Estabelecem eles a soberania do povo, a igualdade de todos perante a lei, a garantia do direito de propriedade, a liberdade de imprensa e a liberdade de religião (SOUZA, 1951, p. 124).



Com a Independência dos Estados Unidos da América criou-se o primeiro estado soberano na América. O regime democrático que adotaram e a forma federativa em que se constituíram as antigas colônias, agora independentes, constituíram organização original. Sua constituição votada solenemente num congresso nacional, em 1787, representava a realização prática dos novos princípios políticos e sociais dos pensadores dos séculos XVII e XVIII. Os soldados franceses que lutaram ao lado de Washington levaram para a Europa a influência do novo espírito democrático que puderam observar (MATTA, 1956, p. 141).

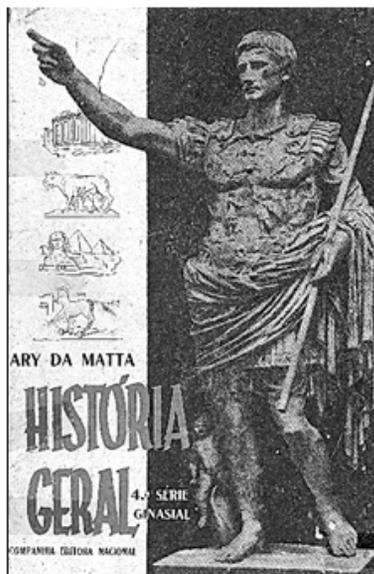


Capa da 7ª edição da obra intitulada História geral (Segunda série, curso ginásial), com autoria de Astrogildo de Mello, [Raul de Andrade e Silva] e Rosendo Sampaio Garcia. São Paulo: Editora do Brasil, 1950.



Capa da 13ª edição da obra intitulada História geral para a segunda série ginásial, com autoria de Alcindo Muniz de Souza. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

223



Capa da 3ª edição da obra intitulada História geral (História moderna e contemporânea, 4ª. série ginásial), com autoria de Ary da Matta. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.



Em texto de Victor Mussumeci (1959), além de ser solicitado que os alunos elaborassem biografias de Benjamin Franklin, Thomas Jefferson, John Adams, Alexander Hamilton, George Washington e Marquês de Lafayette, também consta, na íntegra, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789.

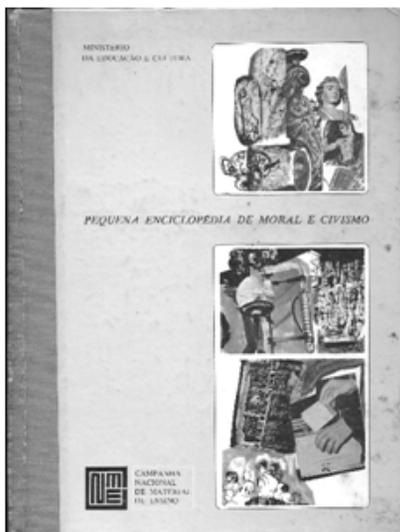
Em outra frente, ainda que não depositasse, na abordagem dos fatos históricos, sua ênfase, os livros de Educação Moral e Cívica traziam conteúdos afetos à questão dos direitos humanos, da paz e do pacifismo com maior intensidade e regularidade que os de História Geral e de História do Brasil.

A “Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo”, publicada originariamente em 1967, pela Campanha Nacional do Material de Ensino, vinculada ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura, teve grande circulação no Brasil. A elaboração ficou a cargo do Padre Fernandes Bastos de Ávila, professor de Introdução à Sociologia, Teoria Sociológica Contemporânea e de Doutrina Social da Igreja na Escola de Sociologia e Política da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Trecho contido no verbete “Democracia” interessou de modo particular, pois demonstrava a percepção da defesa de uma programática religiosa na agenda política da época, conforme se pode depreender do texto a seguir.

A democracia cristã objetiva uma organização política do Estado que melhor assegure a realização da concepção cristã do homem e da sociedade. Nascida principalmente de uma reação aos regimes totalitários, pode vir a reencontrar as grandes correntes de fundo que a canalizam, para além dos sistemas e das ideologias, as grandes e indestrutíveis aspirações da humanidade (ÁVILA, 1967, p. 145).

Essa tendência já percebida é confirmada em outros textos de Educação Moral e Cívica, nos quais aparecem temáticas como “As Maravilhas da Criação” e “O Problema de Deus”⁴. Porém, nessa obra, há espaço para disseminação de conteúdos que se referem ao papel das Nações Unidas e à defesa da democracia como regime de poder, com destaque para um capítulo intitulado “Os perigos que ameaçam a democracia”, nomeadamente: a Demagogia, a Ditadura e o Comunismo. É interessante observar que os autores não vejam nenhum problema em relação ao governo brasileiro ser exercido

sem voto direto e universal, considerando, no entanto, que o maior problema do país fosse o “desenvolvimento”.



225

Capa da obra intitulada Pequena Enciclopédia de moral e civismo, com autoria do Padre Fernandes Bastos de Ávila, S. J., publicada no Rio de Janeiro, pelo Ministério da Educação e Cultura, 1967.

Ainda na já mencionada “Pequena Enciclopédia de Moral e Civismo”, há dois verbetes de particular interesse para os propósitos deste texto, paz e pacifismo com o seguinte conteúdo:

PAZ. Do latim ‘pax, pacis’. Os antigos definiam a paz como tranquilidade da ordem. A noção ainda hoje é válida, desde que haja acôrdo a respeito do conceito de ordem. Pela expressão ‘tranquillitas, odinis queriam entender uma sensação difusa e profunda de euforia resultante de uma perfeita ordenação dos elementos de um todo. A paz é aspiração fundamental de cada homem e de toda humanidade, a ponto de seu conceito quase se confundir com o de felicidade. Ela tem uma dimensão interna, moral e psíquica, e uma dimensão externa, social. A plenitude da paz interna o homem só atinge quando consegue a ordenação de suas potencialidades em torno de um ideal digno de ser vivido. Só esta paz é durável; não se altera com as lutas e tribulações da vida, porque não se confunde com fases transitórias de euforia que experimentamos, por vêzes, por ocasião da recuperação da saúde ou da realização



de um bom negócio. Por outro lado, a paz social só pode resultar de um relacionamento entre pessoas, grupos e nações, fundado na justiça, na lealdade e no amor. Só este relacionamento constitui propriamente uma ordem, no qual é a paz é a resultante mais autêntica. Antes, as elites políticas, culturais e financeiras viviam numa paz aparente, porque supunham ou procuravam convencer-se de que a condição miserável das massas fazia parte inexorável de uma ordem universal e imutável. Hoje, a humanidade vem aprendendo, a duras penas, que enquanto existir fome e miséria, persistirá uma desordem radical, fruto do egoísmo dos indivíduos, dos grupos e das nações, sobre a qual é impossível conquistar uma paz duradoura. A evolução da humanidade chegou a um ponto no qual a paz social ou é universal ou é impossível. Não poderá haver paz, enquanto não houver, para todos, condições concretas para atingir níveis de vida compatíveis com a dignidade humana. Não poderá haver paz construída sobre a frustração de milhões de seres humanos iguais em dignidade e que desfrutam de todos os requintes da cultura. Cresce, na humanidade, a consciência desta verdade, e por isso vemos que se multiplicam os organismos supra nacionais voltados não tanto para impor uma falsa paz pela força, mas combater as causas radicais da intranquilidade que são a iniquidade social, a injustiça na participação das riquezas, numa palavra, a desordem (AVILA, 1967, p. 376).

226

PACIFISMO. Da raiz latina “pax, pacis” = paz. É um movimento e uma doutrina. Como movimento teve origem nos Estados Unidos, com a fundação, em 1828, do American Peace Society, que fundiu um grande número de sociedades estaduais, do mesmo gênero, criados sob a inspiração de David Dodge. O movimento difundiu-se rapidamente no mundo com o objetivo de criar condições psicológicas e políticas para uma paz perpétua. A seu crédito, parcialmente, se inscreve a criação de dois institutos beneméritos para solução pacífica de conflitos internacionais: a Arbitragem e a Corte Internacional de Justiça, com sede em Haia. Para criação da Liga das Nações, após a Primeira Guerra Mundial, com o objetivos pacifistas influenciou poderosamente a pressão exercida pelo movimento sobre o presidente Wilson. Sua influência não deixou de se fazer sentir, também, na criação da ONU. Como doutrina, o pacifismo se caracteriza pela exaltação da paz e a condenação incondicional do uso da violência com fundamento teórico na unidade do gênero humano e na inviolabilidade da vida humana. Condena assim, qualquer tipo de guerra, mesmo a defensiva, baseada na idéia de que, assim como os indivíduos não podem fazer justiça por suas mãos, assim também os Estados agredidos devem esperar

a justiça de uma organização internacional, capaz de fazê-la sem violência. Considera que o único meio eficaz para garantir uma paz inviolável é o advento de uma sociedade universal sem pátrias e sem diversidades religiosas ou ideológicas (cosmopolitismo). O pacifismo, entretanto, que não deve ser confundido com determinadas campanhas pacifistas com fins exclusivamente políticos e estratégicos cede hoje lugar a um internacionalismo mais realista, que aceita a premissa histórica de uma cultura pluralista e visa ao objetivo da paz, não pela supressão das diversidades, mas pelo senso de solidariedade universal, mantido entre grupos e nações por uma Organização que disponha de meios eficazes para garanti-la (ÁVILA, 1967, p. 368).

Nessa linha argumentativa, é interessante observar conteúdo expresso na obra de Felipe Moschini, Otto Costa e Victor Mussumeci, intitulada "Moral e Civismo: Ensino de Primeiro Grau", de 1970, publicada pela Editora do Brasil e destinada às classes da 8ª Série do 1º Grau. Nela pode-se ler:

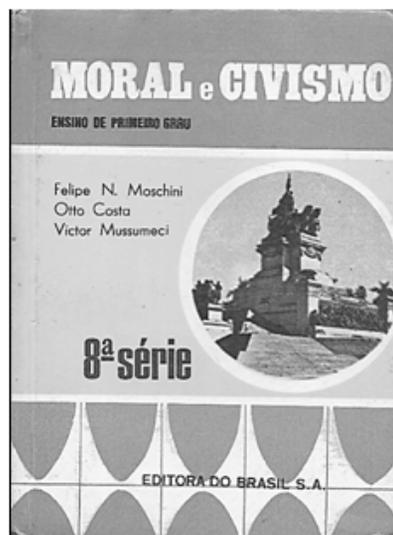
A paz sempre foi um profundo anseio de toda Família Humana, em todas as épocas da História. Essa paz tão suspirada é obra da justiça e fruto da ordem. Ela não significa, absolutamente, a mera ausência de guerra, o simples equilíbrio de forças entre as potências, e, muito menos, ela não é o resultado da opressão violenta (MOSCHINI, COSTA; MUSSUMECI, 1970, p. 76).

a) A ONU é uma organização integral para a paz e para a segurança mundiais: conta com órgãos políticos, jurídicos, econômicos e sociais.

b) Fica proibida entre os membros da ONU qualquer espécie de guerra.

[...]

d) Insiste-se mais na prevenção do que na repressão da guerra. A organização pretende ser mais eficaz evitando a guerra do que admitindo-a, para depois solucionar suas sequelas (MOSCHINI, COSTA; MUSSUMECI, 1970, p. 94-5).



Capa da obra intitulada *Moral e Civismo: Ensino de Primeiro Grau (8ª. Série)*, de autoria de Felipe Moschini; Otto Costa e Victor Mussemeci, publicada em São Paulo, pela Editora do Brasil, 1970.

Em 1971, houve publicação de nova edição do livro de Educação, Moral e Cívica de João Camilo de Oliveira Tôrres, agora com o subtítulo “Organização Política do Brasil pela Constituição de 1969”. Nele, além dos conteúdos das edições anteriores, consta da décima lição um capítulo com justificativa para a Revolução de Março de 1964, com explicações sobre a nova ordem jurídica geral (Constituições de 1967 e 1969). Para ele,

Encaminhando-se o País para uma crise que transparecia levá-lo a rumos destoantes com as nossas tradições democráticas e cristãs, a disciplina nas forças armadas deteriorando-se rapidamente com beneplácito do governo, alguns chefes militares responsáveis reagiram e, afinal, por força de um movimento partido de Minas e articulado no Rio, foi instaurado no País novo sistema político (TÔRRES, 1971, p. 101).

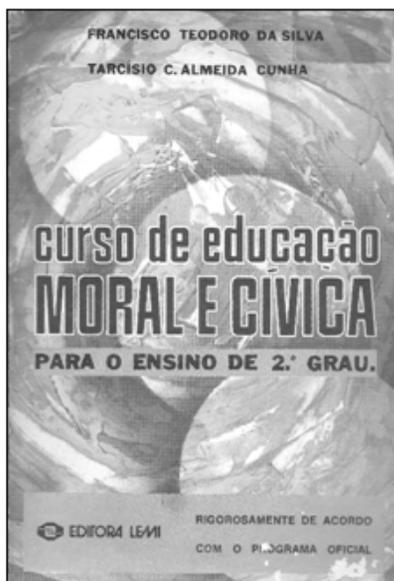
No que diz respeito ao ensino de Educação Moral e Cívica para os estudantes de nível médio (2º. Grau), foi possível examinar duas tendências diferentes na educação escolar, conforme apontam os conteúdos de dois manuais escolares do final da década de 1970. No primeiro, permanece uma

tônica religiosa no encaminhamento das questões morais, conforme pode ser exemplificado na visão de liberdade expressa em seu conteúdo.

É preciso entender o exercício da liberdade como um roteiro de realização de valores. No ponto mais alto da escala de valores, encontra-se Deus. Seus lampejos na alma do homem são a inteligência e a consciência moral. Graças a estes dons, pode o homem motivar racionalmente suas preferências. De sua parte, as preferências racionais transformam o uso da liberdade em ação criadora, sob inspiração do amor. Ora, o amor é sublimação da responsabilidade. Liberdade com Deus é liberdade inspirada no amor. Liberdade com Deus é o mais alto ideal de aperfeiçoamento do exercício da liberdade com responsabilidade (SILVA; CUNHA, 1977, p. 39).

Na segunda obra analisada (LUCCI, 1979), predomina a abordagem laica. Porém, há novo formato didático, com emprego do estudo dirigido em todo o texto, especialmente por meio da estratégia de preenchimento de lacunas. É enfatizada a existência de órgãos internacionais, tais como: as Nações Unidas, a Organização dos Estados Americanos, o Banco Interamericano de Desenvolvimento etc., bem como consta a íntegra do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

229





Capa da 7ª edição da obra intitulada *Curso de Educação Moral e Cívica* (para o ensino de 2º. Grau), com autoria de Francisco Teodoro da Silva e Tarcísio C. Almeida Cunha, publicada em Belo Horizonte, pela Editora Lemi, 1977.

Ainda no que se refere, especificamente, ao tema do pacifismo, é interessante observar as ideias sobre os princípios básicos da política exterior brasileira contida no “*Curso de Educação Moral e Cívica para o Ensino de 2º. Grau*”, de autoria de Silva e Cunha, onde se pode ler:

4. As condições características do Brasil determinam o comportamento internacional. Fixaram-lhe, por assim dizer, o caráter, assim, como as qualidades pessoais caracterizam os homens e lhes determinam o comportamento social. Os princípios básicos da política exterior do Brasil, coerentes com a formação nacional, podem ser enumerados: a) o pacifismo; b) a igualdade das nações; c) independência nacional; d) a solidariedade coletiva e o princípio da não intervenção. 5. O PACIFISMO é princípio constitucional. [...] A guerra é recurso extremo, de legítima defesa, O Brasil somente se envolveu em guerras para a preservação de sua independência, integridade, honra e segurança (SILVA; CUNHA, 1977, p. 180-1).

Na mesma direção, em obra intitulada “*TDMC: Trabalho Dirigido de Moral e Civismo*”⁵, destinada ao público escolar de 2º. Grau, publicado pela Editora Saraiva, em 1979, Elian Alabi Lucci, ao tratar das qualidades básicas do caráter do homem brasileiro, ressaltava o individualismo, o sentimentalismo, a adaptabilidade, a improvisação, a hospitalidade, a cordialidade, a comunicabilidade e o pacifismo. Sobre este último, pode-se ler:

[...] o pacifismo, outra característica do povo brasileiro, que você deve ter notado através dos estudos já realizados sobre a nossa vida política, pois tanto internamente como externamente ela foi sempre orientada pelos ideais de paz e harmonia. A nossa independência, por exemplo, se concretizou com pouca luta; a abolição da escravatura também ocorreu de forma pacífica. Pacificamente também passamos do Império à República. Os movimentos revolucionários do início de nossa República tiveram curta duração e quase não causaram mortes (LUCCI, 1979, p. 20-21).

2. A emergência dos Estudos Sociais no Ensino Primário (década de 1970)

Com a emergência da disciplina nomeada Estudos Sociais nos currículos escolares de 1º. Grau na década de 1970, em detrimento das disciplinas de História e de Geografia, houve considerável perda do estudo dos episódios históricos relacionados à construção das declarações de direitos, pois a tônica passa a recair sobre a relação do homem com o meio ambiente; a organização dos municípios, dos estados e do país; o espaço geográfico; o desenvolvimento regional e do país. Apenas, no conteúdo da 8ª. Série, a questão dos direitos humanos teria algum espaço.

Nessa direção, no quarto volume de uma coleção didática de Estudos Sociais do final da década de 1979 (FARIA; DUARTE; MARUM, 1979), referente ao conteúdo destinado à 8ª. Série do 1º. Grau, está presente uma análise do processo de desenvolvimento que levou os Estados Unidos e a União Soviética à designação de grandes potências na década de 1970; a apresentação dos regimes políticos existentes (totalitarismo, socialismo, liberalismo, socialdemocracia); a explicação sobre a forma de organização do Estado brasileiro.

Além disso, houve desenvolvimento de conteúdo referente aos direitos e deveres do cidadão, com diferenciação entre os direitos individuais, sociais e políticos, seguido de comentários sucintos sobre as diversas declarações de direitos. Por fim, foram apresentados direitos presentes no texto constitucional brasileiro em vigor e os deveres dos cidadãos.

Apesar de os Estudos Sociais predominarem nas escolas brasileiras, a existência de livros de História Geral publicados em 1979 e 1980 aponta para a ideia de que os Estudos Sociais não se tornaram hegemônicos nas escolas brasileiras. Exemplo disso é a coleção "Síntese de História" (FARIA; MARQUES, 1979), em seu segundo volume (6ª. Série do 1º Grau), apresentava temáticas tais como a constituição do liberalismo como doutrina política, econômica e social, destacando personagens como Locke, Montesquieu, Rousseau, Voltaire; o discurso do presidente americano, no qual consta a frase "[...] para que essa nação, sob a autoridade de Deus, deva renascer em liberdade, e a fim de que o governo do povo, pelo povo e para o povo não pereça na terra" (FARIA; MARQUES, 1979, p. 89). Há também um capítulo de pouca extensão sobre as Nações Unidas⁶.



Capa da obra intitulada Síntese de História (v. 2, História Geral), com autoria de Ricardo de Moura Faria e Adhemar Martins Marques, publicado em Belo Horizonte, pela Editora Lê, 1979.

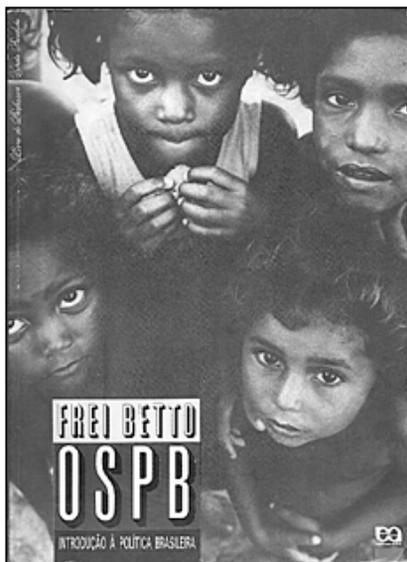
232

3. Das alterações de conteúdos na década de 1980 à diluição das décadas de 1990 e de 2000

Uma alteração digna de nota ocorreu em 1985, durante o processo de redemocratização do Brasil, quando foi publicado o livro “OSP: introdução à política brasileira”, de Frei Betto. Obra de teor extremamente crítico em relação à desigualdade social e ao capitalismo, conforme transparece no texto reproduzido a seguir:

[...] o capitalismo não oferece as mesmas oportunidades a todos. Ele é como um grande funil de cabeça para baixo. Ou uma enorme pirâmide. No pico estreito estão os donos do capital, a pequena minoria que controla as grandes riquezas. No meio está a classe média, os profissionais liberais, conhecidos também pelo nome de pequena burguesia, pois nela se incluem os pequenos

proprietários. O grande e largo alicerce é integrado pelos trabalhadores, os assalariados da cidade e da zona rural, que só dispõem de sua força de trabalho. Dentro do capitalismo, não se investe no que é necessário à população. Investe-se no que dá lucro [...] (BETTO, 1992, p. 23).



Capa da obra intitulada OSPB: Introdução à Política Brasileira, com autoria de Frei Betto, publicada em São Paulo, pela Editora Ática, 1985.

Na 16ª edição da obra OSPB, de Claudino Piletti, publicada em 1993, com conteúdo totalmente reformulado, de uma obra que vinha sendo publicada desde 1977, aparecem conteúdos detalhados quanto à questão da democracia, das constituições e dos direitos humanos, em especial no capítulo sobre a defesa do cidadão (PILETTI, 1993, p. 76-82). Além disso, aparecem conteúdos sobre a defesa do meio ambiente, direitos das minorias e movimentos sociais. De fato, a perda de densidade na exposição de conteúdos e na apresentação de documentos relacionados aos direitos humanos é visível nas coleções publicadas ao longo da década de 1990. Na coleção de Francisco de Assis Silva (1990), ainda que sem a mesma densidade na exposição de conteúdos e com ausência da reprodução das declarações de direitos, aparecem textos interessantes sobre a situação da mulher na História.



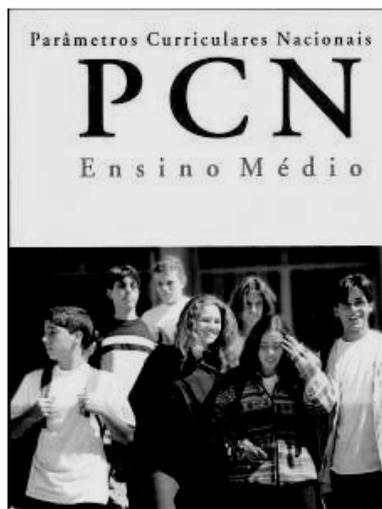
Em meados da década de 1990, alguma inovação começa a aparecer no conteúdo das coleções didático-escolares dedicadas ao ensino de História, devido, sobretudo, à emergência da História Nova (GATTI JÚNIOR, 2004), com preocupações sobre a história do cotidiano e das mentalidades, o que se evidencia na introdução da observação sobre o modo de vida burguês, as ideias disseminadas por esse novo grupo social, os relatos de dificuldade de usufruir de direitos básicos pelos estratos mais pobres da população, as diferenças do modo de viver dos norte-americanos e dos soviéticos, bem como os movimentos de rebeldia e contestação da década de 1960, tais como, pelos direitos civis, contra o racismo, pelos direitos das mulheres, contra a escola tradicional etc., conforme pode ser observado na coleção didática de autoria de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, em 1995, intitulada "História: cotidiano e mentalidades", publicada pela Atual Editora. Ainda, a inclusão desses conteúdos se fez em detrimento da exposição mais detalhada dos conteúdos das declarações de direitos ao longo da História.

Entre o final da década de 1990 e o início da década de 2000, foram publicados, pelo governo brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), ficando evidente que os direitos humanos animaram, de modo fundamental, o conteúdo de ambos os documentos legais, dando sequência ao espírito presente nos textos tanto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 quanto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.



Capa da 2ª edição da Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Terceiros e quarto Ciclos do Ensino Fundamental, publicada em 2001, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, a partir de documento original publicado em 1998.

235



Capa dos Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio, publicado em 2002, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, a partir de documento original publicado em 2000.



Paradoxalmente, essa é uma época quando os livros didáticos começam a rivalizar com as coleções vinculadas a programas de ensino completos (amplamente utilizados nas escolas particulares, e também, em alguns sistemas municipais de ensino e, quase sempre, apostilados), percebendo-se, devido aos limites rigorosos quanto ao número de páginas destes materiais, um esvaziamento do conteúdo histórico disseminado, com consequências visíveis para aquele relacionado ao conhecimento dos direitos humanos, da paz e do pacifismo, pois, ainda que os temas tradicionais apareçam, Iluminismo, Independência dos Estados Unidos, Revolução Francesa, o número de páginas é bastante reduzido para o tratamento desses conteúdos, com perda de densidade, bem como com a ausência da reprodução de documentos fundamentais, ainda que se perceba esforço de manter concisão no conteúdo, por exemplo, no material do Sistema de Ensino Integral (2007), o que foi agravado pela inexistência de alguma disciplina especificamente direcionada à formação da cidadania, dada que, na nova concepção, todas as disciplinas, em colaboração, o seriam.

Todavia, há exceções, tais como a obra “Nova História” (ARRUDA, 2004), na qual o conteúdo de História Moderna e Contemporânea ocupa 796 páginas, contemplando os principais fatos históricos vinculados à emergência dos direitos humanos. Trata-se, porém, de uma obra que, por sua dimensão e densidade, provavelmente, possa ser mais utilizada no Ensino Superior que no Ensino Médio brasileiros.



Capa da obra intitulada *Nova História: moderna e contemporânea*, com autoria de José Jobson Arruda, publicado em Bauru/SP, pela EDUSC, 2004.

237

Considerações finais

Depreende-se do exame dos conteúdos veiculados, nos livros didáticos examinados, que eles expressavam, nas décadas de 1940 a 1970, de um lado, proximidade com a disseminação de um ideário moral cristão, de corte católico em que o amor e o respeito ao próximo são ideais-chave da formação moral no âmbito escolar e visam à formação do bom cristão.

Por outro lado, porém, no mesmo período, constatou-se, também, em algumas obras, proximidade de um ideário liberal laico, com busca da formação do bom cidadão, no qual era recurso importante de veiculação de um ideário relacionado à preservação da vida e ao patriotismo, por meio da paz e do pacifismo; a apresentação de ideias relacionadas à doutrina dos Direitos Humanos, tais como as contidas na Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776), na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Trata-se, porém, de um conteúdo disseminado com restrições, tendo em vista que, entre 1964 e



1985, para alguns historiadores e, entre 1967 e 1979, para outros, vivia-se, no Brasil, sob a égide de uma ditadura de caráter civil e militar.

Na década de 1980, momento de abertura política no Brasil e de redemocratização, houve iniciativas originais e críticas no que se refere aos livros didáticos escolares, em especial naqueles da área de Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Porém, no período seguinte, compreendido entre as décadas de 1990 a 2000, no plano legal da educação nacional, houve a extensão da adesão à Doutrina do Direitos Humanos e à Educação para a Paz, abrangendo mais amplamente conteúdos relacionados aos direitos civis, ao lado dos direitos sociais, o que pode ser notado em documentos normativos estatais, tais como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (1996), mas, sobretudo, com a publicação, a partir de 1998, dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais, o que, infelizmente, devido à diluição desse conteúdo por todas as matérias de ensino, resultou no quase desaparecimento da temática da literatura didático-escolar brasileira.

Assim, ao final deste pequeno arrazoado, fica-se com a percepção geral de que os conteúdos históricos relacionados ao conhecimento dos direitos humanos não se apresentaram no passado recente e, ainda, carecem de apresentar, na atualidade, a consistência necessária nos livros didáticos de História brasileiros.

Porém, em face das exigências contidas nos documentos legais brasileiros e da importância do domínio desses conteúdos sobre os direitos humanos, sobre a paz e sobre o pacifismo, para a construção da democracia política, há ainda um longo caminho a percorrer no ensino escolar brasileiro.

Notas

- 1 Texto em português, modificado e ampliado, em relação ao trabalho apresentado em inglês na sessão paralela intitulada *Textbooks and War in the Twentieth Century* durante a *International Standing Conference for the History of Education 36*, no Institute of Education da University of London, em 23 de julho de 2014.
- 2 A esse respeito, observar a diferenciação entre finalidades de objetivos (ideais) e realidade pedagógica contida em Chervel (1990) e ampliada por Julia (2011).

- 3 No que se refere aos movimentos em torno do controle estatal sobre os conteúdos disseminados em manuais e livros didáticos, pode ajudar na compreensão do fenômeno a leitura de Gatti Júnior (2004), enquanto, no que se refere às interfaces entre os programas de ensino e a ação dos docentes no âmbito escolar, poderia ser útil a leitura de Gatti (2013).
- 4 Ver a este respeito: Moschini; Costa; Mussumeci (1970)
- 5 Dadas o controle estatal e as exigências legais da época, consta das páginas iniciais da obra o seguinte "Este livro foi aprovado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo – Processo CNMC 0062/78 com homologação publicada no Diário Oficial da União de 9 de novembro de 1978".
- 6 Os mesmos autores, na coleção "Nossa História" (FARIA; MARQUES, 1984), rerepresentaram essas temáticas, com enriquecimento de conteúdo e melhoria considerável da exposição didática, com inserção de ilustrações e mapas que não existiam na coleção anterior.

Referências

ARRUDA, José Jobson. **Nova História moderna e contemporânea**. Bauru/SP: EDUSC; São Paulo: Bandeirantes, 2004.

239 ÁVILA, Fernandes Bastos de. **Pequena enciclopédia de moral e civismo**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. 1967.

BETTO, Frei. **OSP**: introdução à política brasileira. 16. ed. São Paulo: Ática: 1992.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (aprovada em 18 de setembro de 1946). Rio de Janeiro: Aurora, 1953.

_____. **Portaria Ministerial nº 1045, de 14 de dezembro de 1951**. Aprova os planos de desenvolvimento dos programas mínimos do curso secundário e respectivas instruções metodológicas. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de documentação. Programas do ensino secundário. São Paulo: Nacional, 1952. p. 172-185.

_____. **Portaria Ministerial nº 966, de 2 de outubro de 1951**. Aprova programas para o curso secundário. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de documentação. Programas do ensino secundário. São Paulo: Nacional, 1952. p. 50-52.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** (aprovada em 5 de outubro de 1988). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm. Acesso em: 3 maio 2014.



_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5a a 8a séries.** 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&catid=195:seb-educacao-basica&id=12657:parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&option=com_content&view=article. Acesso em: 3 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (2000). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 3 maio 2014.

_____. **Sistema de ensino integral.** 7º ou 8º ano. Campinas (SP): Editora CDE Comércio de Material Didático, 2007. (4 vs. Ensino fundamental).

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990. (Tradução Guacira Lopes Louro).

DREGUER, Ricardo; TOLEDO, Eliete. **História:** cotidiano e mentalidades. São Paulo: Atual, 1995.

FARIA, Ricardo de Moura; MARQUES, Adhemar Martins. **Nossa história.** Belo Horizonte: Lê, 1984.

FARIA, Ricardo de Moura; MARQUES, Adhemar Martins. **Síntese de história.** Belo Horizonte: Lê, 1979. (v. 2, História Geral).

FARIA; Ricardo de Moura; DUARTE, Gleuso Damasceno; MARUM, Antonio. **Estudos sociais.** 3. ed. Belo Horizonte: Lê, 1979. (4 v.).

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história:** livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru (SP): Edusc; Uberlândia (MG): Edufu, 2004.

GATTI, Giseli Cristina do Vale. **A escola e a vida na cidade:** o Ginásio Mineiro de Uberlândia (1929-1950). Uberlândia (MG): Edufu, 2013.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-43, 2001. (Tradução Gizele de Souza).

LUCCI, Elian Alabi. **TDMC:** trabalho dirigido de moral e civismo (2º. grau). 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1979.

MATTA, Ary da. **História geral** (História moderna e contemporânea). 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

MOSCHINI, Felipe; COSTA, Otto; MUSSEMECI, Victor. **Moral e civismo**: ensino de primeiro grau (8ª Série). São Paulo: Editora do Brasil, 1970.

MUSSUMECI, Victor. **História geral** (Quarta série ginasial). São Paulo: Editora do Brasil, 1959.

PILETTI, Claudino. **OSP**. (Totalmente reformulada). 30. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, Francisco de Assis. **História geral**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1990. (v. 2, História moderna e contemporânea).

SILVA, Francisco Teodoro da; CUNHA, Tarcísio C. Almeida. **Curso de educação moral e cívica**. (Para o ensino de 2º. grau). 7. ed. Belo Horizonte: Lemi, 1977.

MELLO, Astrogildo de; [SILVA; Raul de Andrade]; GARCIA, Rosendo Sampaio. **História geral**. (Segunda série, curso ginasial). 7. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1950.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. (10 de dezembro de 1948). Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 3 maio 2014.

SOUZA, Alcindo Muniz de. **História geral**. (Segunda série ginasial). 13. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1951.

TÔRRES, João Camillo de Oliveira. **Educação moral e cívica**. (Organização política do Brasil pela Constituição de 1969). 6. ed. Belo Horizonte: Júpiter. 1971.

Prof. Dr. Décio Gatti Júnior
Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação

Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira
Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq | Nível 1C
Beneficiário do Programa Pesquisador Mineiro da FAPEMIG
E-mail | degatti@ufu.br



Profa. Dra. Giseli Cristina do Vale Gatti
Universidade de Uberaba
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira
Beneficiária do Edital Universal da FAPEMIG
E-mail | giseli.vale.gatti@gmail.comr

Recebido 2 fev. 2015

Aceito 1º abr. 2015



Conhecimento profissional para ensinar a explicar processos e fenômenos nas aulas de Química

Isauro Beltrán Núñez

Betania Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

A pesquisa, desenvolvida com estudantes de licenciatura em Química, identifica e caracteriza o conhecimento profissional dos licenciandos sobre a explicação científica e a importância dessa habilidade no ensino das ciências. O estudo tem caráter exploratório e fez uso de questionário como instrumento de pesquisa. Os resultados mostram que a maioria dos futuros professores associa a explicação científica à explicação didática, como referência ao ensino como transmissão e recuperação de informações, sem revelar sólidos conhecimentos de natureza epistemológica, coerentes com as discussões atuais da Didática das Ciências. Destaca-se a necessária inclusão dessa temática na formação inicial de professores de Ciências.

Palavras-chave: Linguagem científica. Explicação científica. Educação química.

243

Professional knowledge to teach to explain processes and phenomena in classes of Chemistry

Abstract

This research conducted with undergraduate students in Chemistry has identified and characterized the professional knowledge of undergraduates on the scientific explanation and the importance of this skill in Science Education. The study has an exploratory nature and used a questionnaire as a research tool. Results have shown that the majority of future teachers has associate the scientific explanation to the didactic explanation, as a reference to teaching as transmission and retrieval of information, without revealing solid knowledge of epistemological nature, consistent with the current discussions of Science Didactic. It is worth highlighting the necessary inclusion of this theme in the initial training of teachers of Science.

Keywords: Scientific language. Scientific explanation. Chemistry Education.



Conocimiento profesional para enseñar a explicar procesos y fenómenos en las clases de química

Resumen

La investigación realizada con estudiantes de licenciatura en Química, identifica y caracteriza el conocimiento profesional de licenciandos sobre la explicación científica y la importancia de esa habilidad en la enseñanza de las ciencias. El estudio tiene carácter exploratorio y uso el cuestionario como instrumento de investigación. Los resultados muestran que la mayoría de los futuros profesores relaciona la explicación con la transmisión y recuperación de informaciones, sin revelar sólidos conocimientos de naturaleza epistemológica, coherentes con las discusiones actuales de la Didáctica de la Ciencias. Se constata la necesaria inclusión de esa temática en la formación inicial de los profesores de ciencias.

Palabras-clave: Lenguaje científica. Explicación científica. Educación química.

Introdução

244

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), estão definidas, como competências básicas, a investigação, a compreensão, a interpretação e a utilização de modelos explicativos das diferentes ciências, em relação às habilidades de reconhecer, utilizar, interpretar e propor modelos explicativos para fenômenos ou sistemas naturais ou tecnológicos. Segundo Jimenez (2003), as explicações constituem uma parte fundamental das aulas de ciências. O Projeto Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) confere importância à explicação de fenômenos científicos como parte da competência em ciências. Já no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), como aponta Núñez e Ramalho (2011), a explicação é uma das habilidades gerais avaliadas nas provas da área de Ciências Naturais.

Não obstante, conforme Jimenez (2003), as explicações nas aulas de ciências não têm sido objeto da atenção necessária como parte das dificuldades de aprendizagem dos alunos. No ensino de ciências, especialmente,

a forma de explicar, considerada um aspecto específico da comunicação, merece mais atenção e deve ser formada como habilidade.

Na Didática das Ciências Naturais, há um consenso entre os pesquisadores sobre a necessidade de que o seu ensino propicie aos estudantes condições para desenvolver habilidades cognitivo-linguísticas (argumentar, explicar, descrever). Isso se justifica por vários motivos como, por exemplo, promover melhor compreensão dos processos de produção do conhecimento científico, da natureza das ciências e da própria aprendizagem desses conteúdos.

Na opinião de Jimenéz (2003), a imagem que, em geral, as pessoas criam em relação às Ciências Naturais está diretamente associada aos experimentos. Embora seja certo que uma parte importante do trabalho científico seja de natureza experimental, o que pode levar à solução de problemas, é necessário considerar a importância que a linguagem e a comunicação têm nas Ciências Naturais e em seu ensino. Conforme Gomez-Moliné e Sanmartí (2000), a ciência tem-se desenvolvido, ao longo dos séculos, pela vontade das pessoas e de grupos interessados em explicar o mundo e seus fenômenos. Ao falar e discutir entre eles, o conhecimento científico tem-se estruturado para ser transmitido às gerações seguintes. Lemke (1997) tem usado a expressão “falar ciências” para caracterizar a situação de aulas nas quais se produz uma verdadeira comunicação entre os alunos, discutem-se problemas entre eles, escreve-se sobre questões de ciências ou fazem-se perguntas.

As aulas de ciências são, também, espaços de comunicação onde se constroem significados por meio da linguagem. Pozo e Crespo (2009) referem-se aos procedimentos de exposição oral e escrita e ao desenvolvimento de capacidades para argumentar, explicar e justificar como alguns dos procedimentos para a aprendizagem das Ciências Naturais que, por seu caráter geral ou instrumental, não são ensinadas em sala de aula, questão que afeta (dificulta) a aprendizagem dos alunos. Para os autores, esses procedimentos são tão importantes como os próprios conhecimentos conceituais. Como explica Mortimer e Vieira (2010, p. 309): “[...] de um ponto de vista cognitivo, as atividades realizadas em sala de aula priorizam apenas a aquisição de conceitos e não uma interação entre alunos, ideias e linguagem.”



Aprender ciências, para Sanmartí (2007), supõe apropriar-se da linguagem da ciência, que leva a novas formas de ver, pensar e falar sobre os fatos e fenômenos da natureza, diferente das formas cotidianas de ver, pensar e falar tudo o que facilita o acesso à cultura científica. Para a autora, ensinar a falar e escrever ciências deve ser um dos objetivos prioritários das aulas de ciências para que os estudantes possam aceder a essa forma de conhecimento e a essa parte importante da cultura universal que é a ciência. Esse é um tipo de saber profissional que deve ser trabalhado com os professores e futuros professores de Ciências Naturais, relativos a ensinar a ensinar.

Diferentes estudos têm mostrado que os estudantes apresentam dificuldades para argumentar, explicar, descrever, em face de determinadas tarefas e situações que demandam essas habilidades cognitivo-linguísticas (CARVALHO, 2010; DUSCHL, 1998; NÚÑEZ; UHEARA, 2012). A escola, de forma geral, tem delegado a aprendizagem da linguagem à disciplina de Língua Portuguesa, desconsiderando o potencial e a importância da comunicação na aprendizagem das ciências e na compreensão da natureza do conhecimento científico. Os estudantes devem aprender a linguagem das ciências para compreender teorias, explicar processos e fenômenos, e desenvolver um pensamento científico como parte de sua educação científica.

No contexto da educação científica, diversos são os estudos sobre a explicação na escola. Não obstante, muitos desses estudos estão direcionados aos processos de como os estudantes aprendem a explicar, atribuindo menos ênfase ao modo como os professores aprendem a ensinar essa habilidade, o que inclui o conhecimento profissional dos professores.

Ogborn (1998) tem estudado o modo como os professores de ciências explicam ao estudar o significado semiótico das práticas, os objetivos e as atividades desses professores. Nesse sentido, direciona a atenção na explicitação didática, no ensino das ciências. Nos estudos conduzidos por Cornell e Yera (2001), foram destacadas as dificuldades de estudantes dos últimos anos do ensino fundamental, na construção de explicações causais nas aulas de ciências, como resultado de um ensino fragmentado que desarticula os conhecimentos necessários à habilidade de explicar. No mesmo sentido, Núñez e Ramalho (2012) atribuem à pouca explicitação das ações que se devem realizar no processo de explicar, algumas das dificuldades dos estudantes para

aprender e dos professores para ensinar a explicação como habilidade nas Ciências Naturais.

Lira (2014), com base em uma profunda revisão das pesquisas publicadas nos Anais dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPECs), ocorridos de 1997 a 2007, de três revistas nacionais de grande circulação, dedicadas ao ensino das Ciências Naturais concluiu que, apesar da relevância da explicação para a ciência e seu ensino, esta ainda não é posta como um objeto importante das pesquisas na área de ensino das ciências. Segundo a autora, em pouco mais de dez anos, foram apenas vinte e um trabalhos sobre explicação como objeto de estudo nessa área.

Ogborn (1998) chama a atenção para o fato de a atividade de explicar não ter sido vista como algo que se ensine ou aprenda, sendo o ato de explicar menos estudado do que as ideias científicas, como objeto da explicação. Ensinar a ensinar como atividade profissional tem sido uma constante nas preocupações das pesquisas em Didática das Ciências Naturais. Nesse contexto, a formação inicial situa-se como um itinerário organizado pedagogicamente para desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, necessárias para o início da atividade de ensino como profissão (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004). Darling-Hammond (2001) diz que a aprendizagem dos alunos depende, principalmente, do que os professores conhecem e do que podem fazer.

A formação inicial deve oportunizar aos licenciandos em Química compreender bem o conteúdo que devem ensinar, de maneira diferente daquela que aprenderam como estudantes. A formação inicial deve contribuir para se aprender a ensinar. Embora Marcelo (2012) e Carrascosa, Alis, Furió, Guisasola (2008) considerem que se aprende a ensinar na prática profissional, a formação inicial prepara para o início do exercício do ensino como atividade profissional, no contexto do desenvolvimento profissional (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004). Contudo, como destacam Núñez e Uheara (2012), a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura para ensinar ciências não toma como preocupação ensinar a ensinar habilidades de natureza comunicativa (NÚÑEZ; RAMALHO, 2012).



A habilidade de explicar processos e fenômenos nas aulas de química

O uso do termo explicar remete a um conjunto variado de significados, o que evidencia seu caráter polissêmico. Os variados significados estão ancorados em diversas perspectivas: filosóficas, epistemológicas, linguísticas, didáticas, entre outras. Este trabalho deteve-se nas explicações em Ciências Naturais, uma vez que pesquisou-se o conhecimento de futuros professores de Química sobre essa habilidade cognitivo-linguística para ensinar os alunos a explicar e não serem apenas consumidores de explicações prontas e disponibilizadas em livros didáticos, na aprendizagem dessa disciplina.

Explicar, para Duval (1999), é produzir razões para tornar um fenômeno compreensível. Para o autor, uma explicação científica implica, no geral, relacionar um fato observado em um dado nível de organização com outro nível de organização inferior, o que leva à mudança de escala. Por sua vez, Sanmartí (2003) considera que o texto explicativo se caracteriza por ordenar determinados fatos, segundo uma relação que, quase sempre, é de causa-efeito. Já para Jorba (2000), explicar é apresentar raciocínios ou argumentos, estabelecendo relações nas quais os fatos explicados ganham sentido e conduzem à modificação do estado do conhecimento.

Existem diversas tipologias da explicação (HEMPEL, 1965; LEINHARDT, 1988). Mortimer e Vieira (2010), baseados em Charaudeau e Maingueneau (2004), distinguem a explicação como i) causal, ii) funcional e iii) intencional. Segundo Gilbert (1998), podem ser considerados cinco tipos de explicações, de acordo com a pergunta que se pretende responder:

a) *explicação – descritiva*. Como se comporta o fenômeno? É o tipo de explicação que fornece, apenas, um relato do comportamento do fenômeno após ser constatado pela via da atividade experimental;

explicação – intencional. Procura justificar a finalidade/relevância da investigação a ser desenvolvida pelos cientistas sobre o fenômeno em questão e responde à pergunta: Com que finalidade se investiga determinado fenômeno?;

b) *explicação – causal*. Por que o fenômeno se comporta dessa e não de outra forma? Essa é a pergunta a que se responde nesse tipo de explicação,

a qual se estrutura com base na relação de causalidade, ou seja, explica-se o mecanismo do fenômeno, estabelecendo uma relação de causa-efeito;

c) *explicação – interpretativa*. Diz respeito à resposta para a seguinte pergunta: Que entidades constituem o fenômeno? Centra-se na interpretação da estrutura Física do fenômeno, a partir da qual procura-se explicá-lo;

d) *explicação – preditiva*. Como se comportará o fenômeno caso venha a ser submetido a determinadas condições? É a pergunta que responde esse tipo de explicação, possibilitando uma resposta a partir de um dado conhecimento do comportamento do fenômeno, sob determinadas condições, sendo possível fazer uma previsão antecipada do que acontecerá em circunstâncias desconhecidas.

Explicação e aprendizagem das ciências estão estreitamente relacionadas, embora seus vínculos possam ser diferentes. Na sala de aula, a explicação envolve diferentes estratégias de comunicação, diferentes interesses, necessidades e motivações dos estudantes e do professor. Assim, explicar, nas aulas de ciências, não significa a reprodução de uma “explicação-pacote”, disponível no livro didático ou fornecido por professores e colegas mais experientes, visto que se trata de um processo cognitivo-afetivo que mobiliza, de forma dinâmica, o saber científico a ser apropriado pelos estudantes para dar conta das razões que justificam a existência de um fenômeno ou processo da ciência, segundo um padrão específico de comunicação científica.

As formas de explicar nas aulas de ciências, analisadas sob o ponto de vista da teoria do discurso e da comunicação, têm mostrado as dificuldades dos professores para orientar e ensinar os alunos a usarem a linguagem na aprendizagem das ciências (LEMKE, 1997). Na sala de aula de Física, Química e Biologia, a explicação que os estudantes devem aprender é científica, e não só didática, ou seja, a explicação da explicação (EDER; ADÚRIZ-BRAVO, 2008).

Para Leinhardt (1987, p. 237), “[...] o coração de cada episódio do ensino é a explicação de uma ideia ou fenômeno independentemente do tipo de ensino, a construção de uma explicação é fundamental no processo de aprendizagem.” Esse autor distingue, em Ciências, três tipos de explicações: a) a explicação baseada no campo disciplinar; b) a autoexplicação; c) a



explicação para os estudantes (explicação didática). Essa última é o tipo de maior interesse para o trabalho do professor.

Como se tem explicitado, os processos docentes de aprender a ensinar/formar a habilidade para explicar têm sido pouco estudados de forma sistemática no contexto da área que se preocupa com os processos comunicativos nas salas de aula de Ciências Naturais, na formação de professores. Por isso, a importância de reiterar que a formação inicial dos professores que ensinam ciências, entre eles, os professores de Química, configura um espaço estratégico para se ensinar habilidades cognitivo-linguísticas, o que exige um conhecimento sólido e epistemológico da explicação na atividade das Ciências Naturais.

No estudo da Química como ciência no Ensino Médio, a explicação é uma habilidade essencial para se compreender os comportamentos, as propriedades das substâncias e dos materiais, assim como os porquês de as substâncias se transformarem em outras. As explicações permitem conferir sentidos aos conteúdos estudados ao relacioná-los com o cotidiano, a ciência, a tecnologia, a cultura e o mundo do trabalho. Tornar os estudantes sujeitos ativos na construção de explicações sob fortes motivações pode tornar as aulas de Química mais interessantes e com forte poder de contribuir, não só com a aprendizagem como também com o desenvolvimento integral dos estudantes (NÚÑEZ, 2009).

Dessa forma, o conhecimento dos licenciandos sobre explicar como habilidade cognitivo-linguística e como procedimento das ciências torna-se relevante, uma vez que os docentes ensinam o que sabem, da forma como aprenderam, influenciando sua prática de ensino no início da atividade profissional. Ensinar os alunos a explicar novos fenômenos com base no conhecimento científico, ou até criar explicações, está relacionado com o conhecimento dos licenciandos sobre a natureza da ciência e as características essenciais do trabalho científico, já que existem muitas ideias distorcidas a respeito entre os professores que ensinam ciências.

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar e caracterizar o conhecimento profissional (saber disciplinar) de estudantes do curso de licenciatura em Química sobre explicação como habilidade cognitivo-linguística nas Ciências

Naturais. Esse conhecimento poderá ajudar a repensar os processos de formação inicial de professores de Química.

A partir do objetivo geral, formularam-se as seguintes questões que nortearam o estudo:

- a) Que importância os licenciandos atribuem à explicação científica nas Ciências Naturais?
- b) Nas Ciências Naturais, o que é explicar para os licenciandos?
- c) Na opinião dos licenciandos, a escola de Ensino Médio ensina os estudantes como se constroem explicações em Ciências Naturais?
- d) E a formação inicial ensina como ensinar a explicar na aprendizagem das Ciências Naturais no contexto da escola?

O contexto e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um curso de licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), nas disciplinas de Estágio e Práticas de Ensino de Química (EPEQ) II, III e IV. Na passagem pelos estágios, devem ser desenvolvidas estratégias e assimilados conhecimentos para o ensino da Química, uma vez que eles acontecem em diferentes períodos do curso da formação profissional. As quantidades de licenciandos por grupo foram: EPEQII: 35; EPEQIII: 40 e EPEQIV: 28, totalizando 103 participantes no estudo.

Do total dos licenciandos, 45% são do sexo feminino e 55 %, do masculino. Só 15% têm alguma experiência na sala de aula como professor. É um grupo jovem, sendo a média da idade de 20,5 anos. O percentual de 75% fez Ensino Médio em escolas públicas. Esse padrão de comportamento é característico nos três grupos do estudo. Os estudantes de cada grupo (disciplina) foram convenientemente identificados, por meio de um código com a denominação da disciplina e uma letra (A, B, C, D, E, etc.), o que permitiu explicitar o conteúdo das categorias, usando fragmentos das respostas.



Metodologia da pesquisa

A pesquisa tem caráter exploratório e procura aproximar-se de um problema pouco reportado na literatura especializada, no que diz respeito ao conhecimento profissional sobre explicação científica na Química, como ciência, e no seu ensino no contexto escolar, com professores durante o processo de sua formação inicial.

Considerando a natureza do objeto de estudo e o caráter da pesquisa, optou-se pelo questionário de perguntas de conteúdo, diretamente relacionadas com os objetivos da pesquisa, cujas respostas podem oferecer informações (ou falta delas) significativas. Nas perguntas abertas, não se limita ou preestabelece a forma de se responder e não se definem variantes de respostas. Portanto, se tem a liberdade para responder de acordo com a forma como é interpretada a questão.

○ questionário elaborado pelos pesquisadores foi validado por um especialista na temática e aplicado, inicialmente, a dez estudantes da licenciatura como pré-teste, com o objetivo de averiguar a clareza e a compreensão, o que possibilitou a elaboração da versão definitiva. A aplicação do questionário ocorreu de forma coletiva, em cada um dos grupos, nas salas de aula dos estudantes. Inicialmente, foi explicado aos licenciandos do que tratava a pesquisa e como deveriam responder ao questionário, assim como foi informado o tempo disponível para esse propósito.

As respostas dos licenciandos ao questionário foram tratadas pela técnica de Análise Temática de Conteúdo (BARDIN, 1977). Como explica Minayo (2010), os procedimentos da análise de conteúdo levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com fatores que determinam suas características. Procurou-se, dessa forma, abranger e sumarizar dados, além de prover uma descrição primária, o que levou a suscitar novas preocupações, na medida em que as informações foram expostas de forma clara, permitindo uma aproximação à compreensão do objeto de estudo.

○ procedimento básico da análise de conteúdo é a definição de categorias pertencentes às respostas, para cada pergunta relacionada com os

conhecimentos e as opiniões dos licenciandos sobre a explicação e seu ensino das Ciências Naturais. As categorias de natureza empírica foram construídas pelos três pesquisadores de forma separada e, posteriormente, negociadas para que fossem definidas as categorias por consenso, o que confere maior credibilidade ao estudo.

A análise foi amparada por procedimentos de cunho quantitativo e qualitativo de forma complementar segundo explicam Bogdan e Biklen (1994). Nesse sentido, os dados foram tratados por meio da técnica estatística de análise de frequência (dimensão quantitativa), organizados em tabelas, dando atenção às peculiaridades e às relações entre elementos, no que é significativo, relevante e ausente (dimensão qualitativa). As tabelas foram analisadas de forma a imprimir sentido aos dados e responder às questões de estudo.

Resultados

Estudar o conhecimento profissional de futuros professores na formação inicial sobre a explicação científica consiste na finalidade deste trabalho, no sentido de se poder contribuir com o ensinar a ensinar essa habilidade cognitivo-linguística na formação inicial dos professores de Química. Os resultados apresentados estão organizados segundo as questões que o estudo se propôs a responder no contexto dado.

A Tabela 1 mostra as categorias obtidas a partir das respostas dos licenciandos de cada grupo sobre a questão que procurava conhecer qual a importância da explicação para as Ciências Naturais.



Tabela 1
Percentual de estudantes segundo a importância da explicação para as Ciências Naturais

<i>Categorias</i>	<i>EPEQII</i>	<i>EPEQIII</i>	<i>EPEQIV</i>
Para a compreensão dos fenômenos e suas transformações no ensino da Química	22,4	40,0	36
Para explicar aos estudantes as Ciências Naturais, usando teorias e modelos	18,4	37,5	34
Para saber o que se quer falar	11,2	5,0	10
Para explicar os fenômenos	2,8	5,0	5
Para expor as <u>ideias</u>	11,2	5,0	5
Para passar informações	34,0	5,0	10
Para explicar sobre as ideias produzidas pelos pesquisadores	0	2,5	0
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Fonte | Dados da pesquisa

254

O conhecimento das epistemologias das ciências, dos processos de construção, da validação e da comunicação do conhecimento científico constitui um conhecimento relevante para a atividade de ensino do professor de Química. O primeiro ponto que chamou a atenção no resultado das questões foram as respostas com textos curtos, evidenciando limitações lexicais e semânticas ao discorrerem sobre a importância da explicação científica para as Ciências Naturais.

As respostas evidenciaram a falta de clareza epistemológica em relação ao papel da explicação nas Ciências Naturais. Isso pode estar atrelado às ideias dos professores na formação inicial sobre a ciência e sua produção, como têm apontado diversos estudos.

Como se observa na Tabela 1, os licenciandos dos três grupos, de forma geral, evidenciam as explicações didáticas para a compreensão dos fenômenos e as explicações didáticas na sala de aula em suas respostas, quando deveriam apresentar respostas baseadas em explicações científicas e

suas diferentes modalidades. São exemplos dessa situação as respostas de três licenciandos de três grupos:

a) *EIVC*: A explicação é importante para ensinar os alunos de tal forma que compreendam os conteúdos que se ensinam, vinculados com a dia a dia, com o cotidiano (*EIVC*, 2014).

b) *EIIIA*: Para as Ciências Naturais, a explicação é de muita importância, pois, através dela, é que são informados os conceitos científicos. A explicação possibilita a transmissão do conhecimento científico na sala de aula (*EIIIA*, 2014).

c) *EIIB*: A explicação no ensino de Ciências Naturais é de extrema importância, visto que ajudará na compreensão dos conteúdos que estão sendo abordados. Conteúdos ininteligíveis não têm importância alguma (*EIIB*, 2014).

Apesar de explicação e ensino estarem intimamente relacionados, um professor deve conhecer as diferenças das explicações científicas das explicações didáticas, como tem indicado Leinhardt (1988) e Gómez (2006). Como se observa na Tabela 1, existe um predomínio em relacionar a explicação com a compreensão dos fenômenos 22,4%, 40% e 36% respectivamente, bem como para 18,7%, 37,5% e 34%, a explicação relaciona-se à utilização de teorias e modelos com o fim de fazer o aluno compreender as Ciências Naturais. Ambas as categorias estão relacionadas com a explicação didática. Nesse sentido, a resposta de um licenciando do estágio IV é representativa:

a) *EIVB*: A importância da explicação para as Ciências Naturais é oportunizar, com base na explicação de algo, a compreensão do fenômeno por parte de todos, ou, pelo menos, da maioria dos estudantes das Ciências Naturais e, assim, havendo a compreensão, é possível explicá-la a outra pessoa (*EIVB*, 2014).

Chama atenção o fato de que, para 34% dos licenciandos da turma II, a explicação diz respeito a passar informações. Existe uma preocupação com a compreensão do outro quando se explica. Não aparecem respostas que façam referências ao papel da explicação na produção do conhecimento científico como forma especial de comunicação, ou seja, relacionada com a discussão epistemológica da explicação científica na produção das Ciências Naturais. Esses resultados coincidem com os estudos de Eder e Aduriz-Bravo (2008), Sanmartí (2003), Lira (2014) e Núñez e Ramalho (2012), nos quais evidenciam a explicação didática como preocupação dos professores.



A explicação científica implica o uso e a construção da linguagem científica e, por isso, considera-se que a explicação está na gênese do conhecimento científico. Segundo Gilbert (1999), os cientistas não se conformam com descrições detalhadas, avançam no sentido de poder procurar responder o porquê de os fatos ocorrerem. O fato de não explicitarem características da linguagem científica e do léxico científico quando fazem referência à explicação científica, dificuldade estudada por Borsese e Esteban (2005), é uma outra ausência nas respostas dos licenciandos.

Na segunda questão de estudo, foi visível o interesse em conhecer o sentido que os licenciandos atribuem à explicação nas Ciências Naturais. Essa compreensão se torna relevante, pois, para ensinar ciências segundo as novas orientações da Didática das Ciências Naturais, os professores devem ter um profundo conhecimento sobre o que é explicar e como os cientistas constroem explicações como componente do conhecimento científico, uma vez que é possível considerar a explicação como uma das tarefas mais importantes das Ciências Naturais (EDER; ADÚRIZ-BRAVO, 2008). Isso se faz necessário para poder estruturar transposições didáticas no sentido de ensinar a explicar nas aulas de ciências.

Ensinar Química é, essencialmente, relacionar os níveis macroscópicos e microscópicos, usando modelos e teorias, processos nos quais a explicação científica exerce um papel relevante (IZQUIERDO, 2004). Explicar um fenômeno químico é uma forma de mostrar a compreensão deste como tem alertado Toulmin (1977). Assim, caso não haja clareza no sentido que as Ciências Naturais atribuem a essa habilidade cognitivo-linguística, não será possível ensinar, de forma adequada, o conteúdo das disciplinas científicas.

Ao analisar os percentuais das respostas, apresentados na Tabela 2, constatou-se que a maior parte situa-se novamente no campo semântico da explicação didática. Para um número expressivo dos licenciandos, explicar nas ciências é detalhar para que os outros compreendam ou entendam (67,8%, 45% e 40%).

Tabela 2

Percentual de estudantes em relação ao que é explicar nas Ciências Naturais

<i>Categorias</i>	<i>EPEQII</i>	<i>EPEQIII</i>	<i>EPEQIV</i>
Falar sobre algo	3,6	7,5	5
Transmitir o que foi estudado por alguém	7,2	12,5	25
Detalhar algo de modo que outro entenda	67,8	45,0	40,0
Narrar com exatidão um fato	7,2	2,5	8,0
Descrever ou passar um conhecimento ou informação	7,0	10,0	12,5
Mostrar de forma didática um conteúdo	0	17,5	0
Definir um fato ou uma teoria	3,6	2,5	0
Demonstrar os motivos e circunstâncias de um fenômeno	3,6	2,5	9,5
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Fonte | Dados da pesquisa

257 Os extratos abaixo exemplificam a compreensão dos licenciandos sobre o que é explicar nas ciências:

- a) *EIIA* No contexto das Ciências Naturais, explicar é mostrar, justificar, detalhar algo de maneira que o outro compreenda como os fenômenos da natureza acontecem (*EIIA*, 2014)
- b) *EIIIB* Nas Ciências Naturais, o contexto de explicar é detalhar algo de modo que o outro entenda algo, ou seja, facilitar a sua compreensão (*EIIIB*, 2014).
- c) *EIV* Explicar é se mostrar como é um fenômeno, é poder, além de caracterizar, conseguir expor o que acontece com ele, suas particularidades, propriedades e conseguir assimilar as diferentes informações sobre o fenômeno (*EIV*, 2014).

Existe um percentual significativo nos três grupos, com destaque para o grupo II. Nesse grupo, os licenciandos reconhecem a explicação de maneira científica, como narrar, transmitir ou descrever um fenômeno. É o tipo de explicação característica, que Gilbert (1999) chama de descritiva, e que significa relatar o comportamento do fenômeno. A ideia de explicar como transmissão de conhecimento se faz presente para 7,2%, 12,5% e 25% em cada grupo, respectivamente. É certo que a explicação se vincula com a compreensão e a tentativa de dar razões ao porquê dos fenômenos e processos em Química,



usando modelos e a linguagem científica, questão que não aparece nas respostas dos licenciandos.

Constatou-se que a maioria dos licenciandos não expressam respostas que estabeleçam relações do tipo causa-efeito, relacionando os níveis macro e microscópicos, articulando fenômeno e essência como uma forma de se compreender o que é explicar nas Ciências Naturais. Como diz Sanmartí (2007), uma das maiores dificuldades dos estudantes nas aulas de Ciências é compreender (e praticar) e, para explicar fatos observáveis, deve-se fazer referências a entidades não observáveis, quer dizer, um modelo. Dessa forma, não fazem menção ao que é necessário para ensinar os estudantes a explicar os fenômenos e os processos nas aulas de Química.

Na terceira questão de estudo, busca-se conhecer se a escola do Ensino Médio oportuniza, aos estudantes, formas para desenvolver a habilidade de explicar nas Ciências Naturais.

Tabela 3

Percentual sobre a opinião de estudantes em relação à questão: “a escola ensina os estudantes como as Ciências Naturais constroem explicações, para saber explicar?”

258

<i>Categorias</i>	<i>EPEQI</i>	<i>EPEQII</i>	<i>EPEQIII</i>
Sim	0	2,5	3,6
Não	100	95,0	82
Às vezes	0	2,5	14,4
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Fonte | Dados da pesquisa

Na Tabela 3, observa-se que, para 100%, 95% e 82%, respectivamente, dos licenciandos participantes do estudo, a escola do Ensino Médio não ensina os processos usados pelas Ciências Naturais para construir explicações científicas, o que seria necessário para a compreensão dos conteúdos científicos que são estudados como parte da educação científica nas aulas de Química.

Essas respostas são uma constatação empírica do fato de a escola não prestar atenção em ensinar a habilidade de explicar como procedimento fundamental para aprender Química. Essa situação é assinalada por Pozo e Crespo (2009), sendo que, para os autores, o conhecimento científico que a escola ensina é, sobretudo, o conhecimento conceitual desvinculado dos procedimentos necessários à atividade científica.

As respostas da solicitação feita aos licenciandos para justificativa do porquê de a escola não ensinar essa habilidade cognitivo-linguística estão apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4

Percentual de estudantes segundo a justificativa do porquê de a escola não ensinar como as Ciências Naturais constroem as explicações científicas

<i>Categorias</i>	<i>EPEQII</i>	<i>EPEQIII</i>	<i>EPEQIV</i>
A escola transmite informações e fomenta a memorização	82	82,5	62,2
Os professores não sabem	5,7	2,5	30,6
Faltam estímulos para os professores	0	5,0	7,2
Não se explicam as razões	12,3	10,0	0
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Fonte | Dados da pesquisa

As porcentagens 82%, 82,5% e 62,2% apontam para a natureza transmissiva de informações e dos processos de memorizações basicamente usados no ensino dessa área do conhecimento, típico do chamado ensino tradicional, na opinião dos licenciandos. Essa situação pode ser ilustrada com as respostas de um estudante do estágio II:

a) *EII* – Em geral, nas escolas que tive contato, a ciência é tomada por um conjunto de informações, como uma coleção de explicações. Nesse ensino, não se discute o papel dos questionamentos e de como ou por que essas explicações são construídas. Não se ensina a ciência como uma forma de



produção do conhecimento, mas como um conjunto de saberes consolidados e imutáveis (Ell, 2014).

As respostas confirmam diversos estudos que têm assinalado para a necessidade do estudo de ciências baseado na compreensão, e, também, para a importância de se superar a visão de ciência enquanto conhecimento comprovado por evidências experimentais, como um produto pronto, afastado da linguagem como ferramenta para pensar e “produzir ciência” (IZQUIERDO, 2005).

Tradicionalmente, a escola não tem prestado atenção aos processos de ensino e de aprendizagem de procedimentos, como a explicação em sala de aula, desconsiderando que estes devem ser entendidos, aprendidos e ensinados como parte dos conteúdos das Ciências (NÚÑEZ; RAMALHO, 2012). Geralmente, as explicações são fornecidas “prontas”, como produto ou pacotes-modelos nos livros didáticos ou pelos professores, de forma tal que os estudantes passam a reproduzi-las de maneira acrítica e mecânica, desconhecendo a estrutura dessa atividade, fato evidenciado na resposta do licenciando do estágio IVA, a seguir reproduzida.

a) *EIVA* – A escola não está preocupada em ensinar aos alunos como se constroem as explicações nas ciências, há preocupação em “ensinar” o conteúdo didático e aprovar ou não os alunos. Acredito que os professores não possuem o conhecimento nesse assunto e, dessa maneira, não podem ensinar o que não sabem (EIVA, 2014)

A tabela 5 apresenta a resposta para a pergunta sobre se a formação inicial ensina como ensinar a explicar processos e fenômenos naturais nas aulas de Ciências Naturais.

Tabela 5

Percentual de estudantes em relação a se a formação inicial ensina como ensinar a explicar nas aulas de Ciências Naturais

<i>Categorias</i>	<i>EPEQII</i>	<i>EPEQIII</i>	<i>EPEQIV</i>
Sim	0	17,5	34,2
Não	100	72,5	62,2
Não responderam	0	10,0	3,6
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Fonte | Dados da pesquisa

Dos licenciandos que fazem parte dos grupos EPEQII, EPEQIII e EPEQIV, 100%, 72,5% e 62,2%, respectivamente, afirmaram que não, enquanto 17,5% e 34,2%, respectivamente, responderam que sim. Para 10,0% e 3,6%, grupos III e IV respectivamente, não responderam segundo a Tabela 5.

Um elemento chave para poder explicar os processos e os fenômenos químicos é o domínio do padrão temático específico dessa forma de comunicação científica (LEMKE, 1997). Caso não se aprenda a ensinar na formação inicial, ocorrerão consequências negativas na educação científica dos estudantes. Os fatores que os licenciandos associaram a essa resposta negativa aparecem na Tabela 6.



Tabela 6
Percentual de estudantes segundo a justificativa do porquê de a escola não ensinar a explicar nas aulas de Ciências Naturais

<i>Categorias</i>	<i>EPEQII</i>	<i>EPEQIII</i>	<i>EPEQIV</i>
A Formação não ajuda nesse sentido	8,6	10,4	30,6
A formação está mais preocupada com passar informações	41,7	17,2	31
Não existem diferenciais de como se estuda no Ensino Médio e na universidade em relação a como se constrói o conhecimento	41,2	6,9	3,6
Não se forma bem o professor	5,7	24,1	18,0
Não ensina a ensinar	0	20,7	3,6
Não justificam	2,8	20,7	13,2
Total	100	100	100

Observa-se que as respostas fazem referência a vários fatores. Os estudantes do grupo II se referem, fundamentalmente, a problemas da formação (41,7%) e ao fato de não haver mudança na forma de se estudar na Universidade, em relação ao Ensino Médio (41,2%). Os do grupo III também associam suas respostas à questão da formação (17,2%) e a não se ensinar a ensinar (20,7%). Já no grupo IV, 30,6% e 31% dos licenciandos se referem a problemas na formação. De maneira geral, a maioria das respostas, nos três grupos está relacionada a problemas na formação dos professores. Como exemplos, pode-se citar as respostas de dois licenciandos:

a) *EIVA*. O ensino universitário, assim como os instrumentos de avaliação da educação básica, ainda apresentam uma concepção conservadora de ciência que a reduz a um conjunto de informações (EIVA, 2014).

b) *EIIC*. Alguns professores dos estágios já estão ensinando a ensinar, no entanto a formação dos professores ainda é muito técnica, ou seja, as disciplinas da área de educação se envolvem nesses conceitos, as demais são totalmente tradicionais, não se preocupam com as questões de ensino (EIIC, 2014).

Os estudos de Lira (2014), Núñez e Uehara (2012) chamam a atenção, por sua vez, para a necessidade de os professores atentarem mais para as explicações científicas no desenvolvimento de capacidades explicativas dos alunos, o que exige uma atenção na formação científica e didática dos futuros professores. Esse resultado confirma, para o caso do contexto do estudo em questão, a preocupação de vários autores concernente à necessidade de uma mudança profunda na formação inicial de professores de ciências.

Considerações finais

Aprender a ensinar ciências comporta uma formação profissional com sólida base de conhecimentos, em especial, sobre a natureza das ciências, que possibilite planejar, agir, tomar decisões em relação ao ensino das Ciências Naturais no contexto da escola do século XXI. O ensino de ciências precisa adotar, como um de seus objetivos prioritários, a prática de ajudar os alunos a aprender e a fazer ciência, ou seja, ensinar aos alunos a ciência e seus processos de produção. Nesse sentido, ensinar a explicar nas aulas de Química é parte essencial do aprendizado e da compreensão dos conteúdos dessa disciplina.

O estudo, de natureza exploratória, possibilitou caracterizar o conhecimento de licenciandos em Química sobre a “explicação” como habilidade cognitivo-linguística no ensino e na aprendizagem das Ciências Naturais, assim como na produção do conhecimento científico. Os resultados mostraram fragilidades dos licenciandos em relação ao conhecimento disciplinar, que diz respeito à explicação e seu lugar nos processos de produção das Ciências Naturais, e de seu ensino, com independência do ano da formação inicial.

A maioria dos futuros professores não manifestaram um conhecimento adequado sobre o papel da explicação nas Ciências Naturais, questão necessária para se ensinar a explicar não só os fenômenos conhecidos, mas também aqueles não conhecidos pelos estudantes. De igual forma, a maioria associa a explicação científica à explicação didática na sala de aula. A explicação didática pode estar relacionada ao método da escola, que dá mais atenção às respostas prontas que à formulação de perguntas para gerar respostas baseadas em modelos explicativos. Ao expressarem o desconhecimento sobre esse conteúdo e ainda o fato de a Escola de Ensino Médio não ensinar a explicar,



os licenciandos justificam referindo-se ao modelo de um ensino baseado na transmissão e recuperação de informações.

Por sua vez, foi constatado, no geral, um comportamento semelhante nos três grupos em todas as respostas. Isso sugere que os anos de formação, ao longo do curso, não têm influenciado no conhecimento da explicação e seu lugar nas Ciências Naturais e seu ensino no contexto escolar.

Os resultados do estudo chamam a atenção para a necessidade de formação inicial incluir, de forma explícita e planejada nos seus processos, a formação de habilidades cognitivo-linguísticas, como a explicação científica, essencial para se ensinar e aprender Ciências Naturais, como parte da educação científica na educação básica.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BORSESE, Aldo; ESTEBAN, Soledad. Santos. Comunicación y lenguaje en el proceso de enseñanza aprendizaje. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, p. 1-2, abr./jun, 2005. (Número extra).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ciências naturais e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

CARRASCOSA, Jaime; ALIS, Martínez, Joaquin Torregrosa; FURIÓ, Charles, Mas; GUIASOLA Jenaro Aranzábal. Qué hacer en la formación inicial del profesorado de ciencia de la secundaria? **Eureka sobre Enseñanza e Divulgación de Las Ciencias**, Uvigo (Espanha), v. 5, n. 2, p. 118-133, abr./jun. 2008.

CARVALHO, Ana Maria de Pessoa. As condições de dialogo entre professores e formador para um ensino que promova a enculturação científica dos alunos. In: DALBEN, Angela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva (Org.). **Coleção didática e praticas de ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHARAUEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CORNELL, Pedro; YERA, Pablo Miguel. **El desarrollo de la habilidad explicar**. La Habana: Pueblo e Educación, 2001.

DARLING-HAMMOND, Linda. **El derecho de aprender**: crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel, 2001.

DUSCHL, Richardl. La valoración de argumentaciones y explicaciones: promover estrategias de retroalimentación. **Enseñanza de Las Ciencias**, Barcelona, v. 16, n. 1, p. 3-201, jan./mar. 1998.

DUVAL, Raymond. **Semiosis y pensamiento humano**. Colombia: Universidad del Valle, 1999.

EDER, Maria Laura. La explicación en la enseñanza y en las ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 4, n. 2, p. 101-133, 2008. Disponível em: http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp274expens.pdf. Acesso em: 3 mar. 2015.

EDER, Maria, Laura; ADÚRIZ-BRAVO, Agustín. La explicación en las ciencias naturales y en su enseñanza: aproximaciones epistemológicas y didácticas. **Revista Latino Americana de Estudos Educacionais**, Bogotá, v. 4, n. 2, p. 101-133, jan./mar. 2008.

265

EIVC. **Questionário**. Natal, 20 abr. 2014.

EIIIA. **Questionário**. Natal, 20 abr. 2014.

EIIB. **Questionário**. Natal, 20 abr. 2014.

EIVB. **Questionário**. Natal, 20 abr. 2014.

EIV. **Questionário**. Natal, 20 abr. 2014.

EII. **Questionário**. Natal, 20 abr. 2014.

EIVA. **Questionário**. Natal, 20 abr. 2014.

GILBERT, JOHN. Models in explanations. Part I. Horses for courses? **International Journal of Science Education**, Filadelfia (Estados Unidos), v. 20, n. 1, p. 83-97, jan.1998.

GILBERT, JOHN. On the explanation of change in science and cognition. **Science & Education**, Filadelfia (Estados Unidos), n. 8, p. 543-557, set.1999.

GÓMEZ, Adriana, García. Construcción de explicaciones científicas escolares. **Revista Educación y Pedagogía**, Antioquia (Colombia), v. 18, n. 43, p. 73-86, mayo/ago. 2006.



GÓMEZ, Moliné. Margarita; SANMARTÍ, Neus Puig. Reflexiones sobre el lenguaje de la ciencia y el aprendizaje. **Educación Química**, Ciudad México, v. 11, n. 2, p. 266–273, abr./jun. 2000.

HEMPEL, Carl. **La explicación científica**: estúdios sobre a filosofia de la ciência. Barcelona: Paidós Ibérica, 1965.

IZQUIERDO, Mercé Aymerich. Hacia una teoría de los contenidos escolares. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 23, n. 1, p.111-122, jan./abr. 2005.

IZQUIERDO, Mercé, Aymerich. Un nuevo enfoque de la enseñanza de la Química: contextualizar y modelizar. **The Journal of the Argentine chemical society**, Buenos Aires (Argentina), v. 92. n. 416, p. 115-136, agos./dez. 2004.

JIMÉNEZ, María Pilar Aleixandre. Comunicación y lenguaje en la clase de ciencias. In: JIMÉNEZ, María Pilar Aleixandre (Org.). **Enseñar ciencias**. Barcelona: Graó, 2003, p. 55-72.

JORBA, Jaune. La comunicación y las habilidades cognitivo-lingüísticas. In: JORBA, Jaune; GÓMEZ, Isabel; ANGEL, Prats (Eds.). **Hablar y escribir para aprender**. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona. Síntesis, 2000.

LEINHARDT, Gaea. Development of an Expert Explanation: An Analysis of a Sequence of Subtraction Lessons. **Cognition and Instruction**, Filadelfia (Estados Unidos), v. 4, n. 4, p. 225-282, jul./set. 1987.

LEINHARDT, Gaea. Expertise in Instructional Lessons: An example from fractions'. In: GROUWS, Douglas; COONEY, Tom (Eds.). **Effective mathematics teaching**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

LEMKE, Jay. **Aprender a hablar ciencia**. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona: Paidós, 1997.

LIRA, Mirtes, Ribeiro. **A explicação na prática discursiva pedagógica no ensino de ciências naturais**. Jundá: Paco, 2014.

MARCELO, Carlos García. Formalidade e informalidade no processo de aprender a ensinar. In: PUENTE, Roberto Valdes; AQUINO, Orlando Fernández; LONGAREZI, Andrea Maturamo (Org.). **Ensino médio**: estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: EDUFU. 2012.

MINAYO, Maria. Cecilia. de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORTIMER, Eduardo. Fleury; VIEIRA, Ana Clara. Letramento científico em aulas de química para o ensino médio: dialogo entre linguagem científica e linguagem cotidiano. In: DALBEN, Angela; DINIZ, Julio; LEAL, Leiva (Org.). **Coleção didática e práticas de ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. Vygotsky, Leontiev, Galperin. **Formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Líber, 2009.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. As habilidades gerais: reconhecer, interpretar, tomar decisões, calcular, aplicar e explicar na prova do ENEM 2009. In: NUÑEZ, Isauro Beltran; RAMALHO, Betania Leite (Org.). **Aprendendo com o ENEM**: reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais e da matemática. Brasília: Liber, 2011.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; UEHARA, Fabia Maria Gómes. A explicação científica e o conhecimento profissional na formação de professores de Química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISAS E PRATICAS EM EDUCAÇÃO. 1; 2012, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. Desarrollo de una unidad didáctica para el estudio de los procesos de oxidación-reducción en el pre-universitario: contribuciones de la teoría de P. Ya. Galperin. In: SILVA, Marcia Gorette Lima da; MOHR, Adriana; ARAUJO, Magnolia Fernandes Florencio de. **Temas de ensino e formação de professores de ciências**. Natal: EDUFRN, 2012.

OGBORN, Jon. **Formas de explicar**. Madrid: Santillana/Aula XXI, 1998.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Angel Garcia. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. São Paulo: Artmed, 2009.

RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clemon. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Desafíos e perspectivas. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

SANMARTÍ, Neús Puig. El lenguaje y la experimentación, en las clases de Química. **Educación abierta**: aspectos didácticos de Física y Química. Zaragoza (Espanha), n. 163, p. 183–202, jul./set. 2003.



SANMARTÍ, Neús Puig. Hablar, ler y escribir para aprender ciência. In: ALEIXANDRE, Maria Del Pilar Jimenez (Org.). **La competencia em comunicación lingüística em las áreas del currículo**. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e prática profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOULMIN, Stephen. **La comprensión humana**. El uso colectivo y la evolución de conceptos. Madrid: Alianza, 1977.

Prof. Dr. Isauro Beltrán Núñez
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Aprendizagem, Formação e Profissionalização Docente
E-mail | isaurobeltrán@yahoo.com.br

Profa. Dra. Betania Leite Ramalho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Práticas Educacionais e Currículo
Programa de Pós-Graduação em Educação
E-mail | betania.leite@uol.com.br

268

RRcebido 4 maio 2015

Aceito 7 jun. 2015



Regulamento do Ensino Primário e Normal do Estado do Rio Grande do Norte

(Aprovado pelo Decreto nº 3.590, de 1º de fevereiro de 1960)

No governo de Dinarte de Medeiros Mariz e José Augusto Varela (1956-1961) foi empreendida uma reforma educacional ordenada pela Lei nº 2.171, de 6 de dezembro de 1957, preconizando organizar e fixar as bases da Educação Primária e da Formação do Magistério no Estado do Rio Grande do Norte. Passados três anos da aprovação dessa reforma educacional de 1957, o governador Dinarte de Medeiros Mariz sancionou (Decreto nº 3.590, de 1º de fevereiro de 1960), o Regulamento do Ensino Primário e Normal do Estado do Rio Grande do Norte cujo Título I é o da Obrigação Escolar que reafirmava a obrigatoriedade do ensino primário para todas as crianças de 7 a 13 anos, e o dever do Estado em assegurar os meios e as condições para o cumprimento dessa obrigação. Para o cumprimento da obrigatoriedade escolar, o Estado ampliaria a rede escolar e o número de professores primários, em preparação com as necessidades devidamente recenseadas. Em face da relevância desse Regulamento de 1960 para História da Educação do Rio Grande do Norte é que se publica nesta Seção de Documento.

269

Marta Maria de Araújo
Editora Responsável da Revista Educação em Questão



Regulamento do Ensino Primário e Normal do Estado do Rio Grande do Norte

(Aprovado pelo Decreto n° 3.590, de 1° de fevereiro de 1960)

Título I – Da Obrigação Escolar

Art. 1° – Sendo obrigatória o ensino para todas as crianças de 7 a 13 anos, deverá o Estado assegurar os meios e as condições para o cumprimento dessa obrigação.

§ 1° – Com esse objetivo, ampliará a sua rede escolar e o número de professores primários, em preparação com as necessidades, devidamente recenseadas.

§ 2° – Sendo a educação primária a única acessível à grande maioria da população, caberá ao Governo do Estado:

I – Atribuir-lhe absoluta prioridade, em relação aos outros graus de ensino, devendo para tornar efetiva essa disposição, concentrar nela, de forma preferencial, os seus recursos.

II – Velar pela sua qualidade, mediante a adequada formação profissional dos professores.

Art. 2° – O período de escolaridade obrigatória destinado a assegurar as condições adequadas de desenvolvimento da criança, de sua integridade social, e iniciação em atividades de trabalho abrangerá todos os alunos que não prosseguem os seus estudos em curso de nível médio. Os dois últimos anos desse período, que constituem os cursos complementar, se destinam igualmente a cobrir o intervalo entre a idade terminal do curso primário (11 anos), e idade legal de trabalho (14 anos). O período de escola obrigatória abrange a educação primária a educação complementar, este último podendo ser substituído por outro curso de nível médio.

270

Título II – Da Educação Elementar

Capítulo I – Dos objetivos

Art. 3° – A educação primária terá os seguintes objetivos:



a) aquisição dos instrumentos básicos de expressão de raciocínio: ler, escrever e contar; b) formação moral e desenvolvimento das aptidões intelectuais, da sensibilidade e da imaginação;

c) conhecimento de meio, estimulando o hábito de observação e da pesquisa pessoal, e o interesse pelos assuntos mais ligados à experiência do aluno, à sua região e ao país;

d) estimular o gosto pelo trabalho e pelas atividades úteis, inclusive pela iniciação em técnicas que correspondem às necessidades correntes;

§ Único – Os métodos a serem utilizados, na realização dessas finalidades, deverão fundar-se nos interesses e atividades espontâneas da criança, e no caráter objetivo e prático do ensino.

Capítulo II – Da Estrutura

Art. 4º – A Educação Elementar compreende:

a) o Jardim de Infância, para crianças no período pré-escolar;

b) o Curso Primário, para crianças de 7 a 11 anos.

Art. 5º – Os jardins de Infância público atenderão de preferência, as crianças cujas as mães trabalhem.

Art. 6º – Promoverá o Estado a expansão da educação pré-primária, mas, somente, depois de haver número suficiente de escolas primárias com a duração do dia escolar estabelecida neste Regulamento.

Art. 7º – O curso primário compreenderá dois ciclos: o primeiro de três anos e o segundo de dois anos.

§ Único – As crianças que, após o segundo ano de estudos, revelarem perfeito domínio do programa do primeiro ciclo, serão dispensadas do 3º ano deste ciclo.

Capítulo III – Da Articulação dos Cursos

Art. 8º – Far-se-á a articulação;

a) de Jardim de Infância com o primeiro ciclo de curso primário, para as crianças de 7 anos e, também, para as de 6 que se mostrarem capazes de aprendizagem escolar;

b) do primeiro com o segundo ciclo de curso primário;



c) de segundo ofício de curso primário com o curso complementar e os cursos de nível médio, em geral.

Capítulo IV – Dos Estabelecimentos de Ensino Primário

Art. 9º – Os estabelecimentos de ensino primário poderão ser públicos ou particulares, conforme dependem ou não de poder público e por ele sejam mantidos.

Art. 10º – Empenhar-se-á o Estado no sentido de instalar as escolas primárias em prédio próprio, e impedirá rigorosamente nas escolas atividades estranhas à educação.

Art. 11º – As escolas isoladas terão local para bibliotecas e reunião dos pais.

Art. 12º – Os prédios escolares, construídos segundo normas corretas de orientação e devidamente equipados, deverão apresentar condições adequadas quanto à cubagem por aluno, serviços de abastecimento d'água, instalações sanitárias e outros requisitos higiênicos indispensáveis.

Capítulo V – Do Trabalho Escolar e sua Direção

Art. 13º – O ano escolar do Jardim de Infância, terá a mesma duração que o curso primário.

Art. 14º – O número de anos que terá o Jardim de Infância variável de um a três, aumentará à proporção que forem atendidas as necessidades da educação primária.

Art. 15º – O primeiro ciclo primário terá 24 horas de duração, digo, trabalho semanal e o segundo de 36 horas.

§ Único – Enquanto as instalações existentes não permitirem o regime estabelecido neste artigo, será assegurado aos alunos um mínimo de 24 horas nas turmas comuns e 21 horas nas de aceleração e nas especiais.

Art. 16º – Afim de ser evitado qualquer perturbação nas atividades das escolas primárias, será proibido o funcionamento nela, de cursos que lhe sejam estranhos, e tornados sem efeito as concessões existentes.

Art. 17º – Para se desobrigarem, convenientemente, de suas tarefas, inclusive de preparação do material escolar, antes das aulas, permanecerão os professores na escola pelo menos durante trinta horas semanais.



§ Único – Os professores de classe de aceleração e de classes especiais completarão o tempo regulamentar, prestando assistência individual aos alunos.

Art. 18º – O ano letivo terá 250 dias e será só as circunstâncias de força maior, de excepcional gravidade, poderão determinar a sua redução.

§ Único – Em qualquer hipótese terá concluído o ano letivo somente o aluno que contar 200 dias escolares.

Art. 19º – Os períodos de férias no meio e no fim do ano letivo de 10 a 15 dias e de dois meses respectivamente, serão fixados segundo as condições de trabalho e o clima de cada região.

Capítulo VI – Da Matrícula e da Organização das Classes

Art. 20º – A matrícula nas escolas primárias será feita no fim do ano letivo para o ano seguinte, admitindo-se, todavia, a possibilidade de conseguir o aluno, durante as férias, condições para a sua reclassificação. Também em caráter excepcional poderão ser feitas novas matrículas, no início do ano letivo.

§ Único – Tendo em vista o disposto neste artigo, cada escola procederá no fim do ano letivo à verificação das matrículas e serem renovadas e das vagas que ocorrerão em cada classe.

Art. 21º – Obedecendo a organização das classes ao critério de idade cronológica dos alunos, serão, matriculados na 1ª série os de 6 a 7 anos, e excepcionalmente os de 8 anos; na 2ª, os de 8 a 9; na 3ª, os de 9 e 10; os de 10 e 11; na 5ª, os de 11 e 12 na 6ª, os de 13 e 14.

§ Único – O critério de organização de classe, estabelecido neste artigo, deverá ser seguido, com grande cautela e somente, na zona urbana, quando se apresentarem condições adequadas para a sua implantação.

Art. 22º – Nas escolas onde houver disponibilidade de lugares, serão constituídos classes de aceleração que sirvam a vários estabelecimentos de ensino, agrupando todos os alunos que neste, não apresentarem condições de ingressar na série correspondente a sua idade.

§ 1º – As classes de aceleração deverão funcionar no curso vespertino, sempre que for possível, digo, inevitável o regime de três turnos, com programa escolar reduzido as matérias básicas do currículo.



§ 2º – Completar-se-á a educação desses alunos com atividades de trabalho em oficinas de artes industriais.

Art. 23º – A fim de promover a distribuição sistemática dos alunos pelas oficinas e classes de aceleração mais próximos do local onde residem, far-se-á o recenseamento dos alunos incluídos na categoria prevista no artigo anterior e o seu zoneamento.

§ 1º – A Caixa Escolar ou outras instituições congêneras com a cooperação da Secretaria de Educação, concederá auxílio para o transporte de crianças sem recursos, residentes a mais de dois quilômetros da escola. Igual finalidade poderá ter lucro obtido nas oficinas de artes industriais, além de outras como merenda, uniformes, excursões.

Art. 24º – Tendo em vista o melhor rendimento escolar, serão constituídas em cada classe, sempre que possível, turmas de alunos fortes e médios, e médios e fracos, ou seja apresentando só dois níveis de aproveitamento.

Art. 25º – As crianças de mais de 9 anos que procurarem a escola sem nenhuma escolaridade, constituirão turmas especiais de aceleração.

Capítulo VII – Do Currículo

Art. 26º – As atividades de Jardim de Infância visam a despertar e desenvolver livremente as aptidões das crianças.

Art. 27º – O currículo primário incluirá, basicamente, Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais, Recreação e Jogos, Atividades de Trabalho e Atividades Artísticas.

§ Único – O aprendizado de Estudos Sociais e de Ciências Naturais deverão basear-se no estudo do meio natural e humano, mediante a observação direta e a valorização da experiência e da pesquisa pessoal do aluno.

Art. 28º – Haverá programa próprio para as classes de aceleração, os quais utilizarão, para efeito de orientação do ensino a experiência já adquirida pelo aluno e as suas condições da maturidade.

§ Único – Os programas referidos neste artigo serão acentuadamente práticos, incluindo, como atividade preponderante, ao lado da formação de atitudes morais e sociais, o domínio das técnicas de leitura e escrita conhecimentos práticos de Matemática e o estudo do meio.



Art. 29º – A elaboração dos programas constituirá encargo do COPE, que procurará adaptá-lo às condições educacionais concretas do Estado, e, ao mesmo tempo, submetê-lo sempre que for oportuno às revisões e melhoramentos inspirados nas experiências realizadas nestes e noutros centro educacionais.

§ Único – Para este fim, contará o COPE, com a cooperação dos Orientadores Educacionais e Diretores Escolares, além de outras pessoas ligadas ao problema.

Art. 30º – Todos os professores deverão receber da Secretaria de Educação e Cultura, esclarecimentos sobre os programas escolares e seus objetivos. A orientação sobre os métodos e execução, que também o acompanhará deverá restringir-se só ao indispensável, sem prejuízo da autonomia do professor.

Art. 31º – Os programas serão inflexíveis, adaptando-se as diferenças individuais, às peculiaridades do meio e ao tempo de escolaridade dos alunos, devendo, igualmente, ser enriquecidos na medida dos recursos humanos e materiais disponíveis.

Art. 32º – Os programas de ensino primário serão devidamente estudados nos cursos de formação de professores, particularmente os pontos em relação às quais apresentam maiores dificuldades práticas.

275

Capítulo VIII – Da Promoção e da Avaliação de Rendimento Escolar

Art. 33º – A promoção será flexível, segundo o critério de grupos de idade e de aproveitamento escolar.

§ Único – Constituirão exceção as crianças que por motivo de imaturidade, serão reunidos às de idade imediatamente inferior.

Art. 34º – Caberá o professor decidir sobre a promoção do aluno, mediante o julgamento do conjunto de suas atividades escolares, durante o ano letivo, levando em conta igualmente o tipo de classe a que pertencia.

Art. 35º – No final do ano escolar, julgando o professor não ter elementos suficientes para decidir da promoção de certos alunos, valer-se-á, como recursos aos vários níveis, digo, recurso subsidiário, de provas laboradas pelo aluno digo, pelo COPE, correspondentes aos vários níveis de aproveitamento escolar.

§ 1º – As provas previstas neste artigo poderão igualmente ser aplicadas, com preferência no fim do ano letivo, para fins de pesquisa educacional.



§ 2º – Para essas provas serão reservadas, no máximo, seis horas de trabalho, por aluno, distribuídas em dois ou três dias.

Art. 36º – A dispensa do 3º ano do 1º ciclo elementar nos termos do artigo VII, parágrafo único, assim como a concessão do certificado, de ensino primário, ficarão condicionados às exigências que parecem necessárias à Secretaria de Educação e Cultura, inclusive a realização de provas, atendendo-se em qualquer hipótese, ao julgamento do professor e à frequência escolar.

Art. 37º – Os alunos que não obtiverem promoção na época regulamentar, por razões excepcionais de ordem psicológica ou de saúde, poderão consegui-las nos três primeiros meses do ano letivo com a assistência, dada individualmente, pelos professores da classe.

Art. 38º – A educação da criança, do ponto de vista metodológico, obedecerá as seguintes características:

- a) a mais completa integração entre as suas várias formas de atividade, articulando convenientemente, o conhecimento teórico e a experiência prática;
- b) compreensão prática de coisas, fatos e técnicas ligadas a vida corrente, em vista da integração social;
- c) a vida escolar será organizada com a mais ampla diversificação de atividades, de modo que todas as aptidões da criança, sejam valorizadas e tenham as mesmas oportunidades de revelar-se e expandir-se;
- d) aplicação de métodos baseados, convenientemente, nos interesses e atividades espontâneas da criança.

Art. 39º – Empenhar-se-á a Secretaria da Educação e Cultura em proporcionar eficiente assistência ao trabalho do professor através de cursos, seminários, estágios, reuniões, etc., e da atuação de Orientadores Educacionais e Diretores da Escola.

Art. 40º – São condições para a nomeação do Orientador Educacional:

- a) classificação em curso especializado;
- b) cinco anos de eficiente exercício do magistério primário;
- c) estágio probatório de um ano.

Capítulo IX – Dos serviços de assistência à escola e de sua relação com a comunidade



Art. 41º – Organizará a Secretaria de Educação e Cultura na medida em que tiver pessoal habilitado para promovê-los os seguintes serviços de assistências à escola: Serviço Médico, Serviço Dentário, Serviço de Assistência Social aos alunos e seus pais.

Art. 42º – Caberá à escola incrementar a criação dos serviços assistenciais próprios, aprovados pela Secretaria de Educação e Cultura, como a Caixa Escolar, a Merenda Escolar, o Fundo de Assistência aos alunos etc.

Art. 43º – Atentos os professores a necessidade de integração de escola à comunidade e ao fato de que o rendimento escolar depende, em grande parte, da promoção cultural geral, caber-lhes:

a) criar Associação de Pais e Mestres e fomentar de todas as formas, a aproximação entre os pais e a escola, tendo em vista os problemas ligados à vida escolar e a vida local;

b) proporcionar aos pais e à comunidade os meios de informação e cultura, como bibliotecas, conferências, músicas, teatro, revistas, além de outros.

§ Único – Nas reuniões de pais e mestres e nas demais atividades sociais da escola se evitará, rigorosamente, qualquer sentido político-partidário.

277

Título III – Dos Estabelecimentos de Ensino Primário

Art. 44º – Haverá os seguintes tipos de estabelecimentos de ensino primário;

a) Escola Isolada, com turma de alunos e um professor;

b) Escolas Reunidas, com o número de turmas que poderá variar de duas a quatro e igual número de professores;

c) Grupos Escolares, cinco turmas, pelo menos, e igual número de professores de classe, aos quais se reunirão, quando possível, professores especializados em atividades artísticas e de trabalho e em educação física, além de outros, que tem por finalidade o enriquecimento do currículo.

Título IV – Do Curso Complementar

Art. 45º – O Curso Complementar se destina aos menores de 11 a 13 anos, que não ingressarem em outro curso do nível médio.



Art. 46º – Tendo os mesmos objetivos gerais da educação primária, a Educação Complementar visa aperfeiçoar a educação fundamental com elemento de cultura e iniciação nas técnicas de mais correntes de trabalho, (desse conjunto devendo resultar de um mínimo de aptidão para o exercício de atividades úteis).

Art. 47º – Abrangendo a educação complementar problemas novos, relacionados com a formação do professor e a estruturação do curso, e a sua articulação com outros cursos do nível médio, deverá o Governo do Estado, oportunamente, baixar decreto com a sua regulamentação.

Título V – Do Ensino Supletivo

Art. 48º – No curso supletivo receberão os adolescentes e adultos que dele carecerem, a educação de base, ministrado de forma quanto possível prática e articulada com as atividades profissionais.

§ 1º – Os cursos supletivos, funcionará normalmente, no horário noturno, só em casos excepcionais, em Escolas Primárias; nestes casos, o período de funcionamento será previamente estabelecido pelo Secretário de Educação e Cultura.

§ 2º – Às escolas primárias poderão manter cursos supletivos para adolescentes de 12 a 14 anos, em horário vespertino.

278

Título VI – Do Professor

Capítulo I – Normas Gerais

Art. 49º – A forma profissional de professor far-se-á, nos Centros de Formação do Magistério e nas Escolas Normais Regionais.

Art. 50º – As Escolas Normais Regionais deverão preencher os seguintes requisitos:

- a) ter preparado pelo menos 90 professores nos últimos três anos;
- b) apresentarem seus professores as condições previstas, no artigo;
- c) prédio próprio, com instalação adequada e Escola de Aplicação.

§ Único – Os prédios, onde funcionam as Escolas Normais Regionais, que não satisfizerem às condições mencionadas neste artigo serão destinadas a outras instituições de ensino, de preferência Cursos Complementares.



Art. 51º – Enquanto se mostrar insuficiente o número de professores titulados, promoverá o Governo do Estado à nomeação de todos os concluintes de Curso Pedagógico ou Normal, logo após a sua nomeação.

Art. 52º – Ficam obrigados a prestar cinco anos de serviço no magistério primário os professores que tenham recebido bolsas de estudos do Estado; a obrigação se reduz a três anos nos demais cursos.

Art. 53º – Os professores formados por cada um dos Centros de Formação do Magistério serão nomeados para a Região a que o Centro pertencer, podendo prestar serviços noutra região somente os que forem aprovados em concurso, instituído para este fim.

Art. 54º – Para efeito de distribuição e transferência dos professores primários, o Estado dividirá em zonas as Regiões mencionadas no artigo anterior. Os professores, após a sua nomeação, ficarão obrigados a prestar serviço durante dois anos, nas zonas mais afastadas do Centro ou da Escola Normal em que se diplomaram, e durante um ano, na zona intermediária.

§ Único – Dentro da zona para que foram designados, terão os professores o direito de escolher a localidade e a escola, atendida a ordem de classificação escolar por ele atendida.

Art. 55º – Será levantado, periodicamente, o número de professores de que necessitarem cada região e cada zona, a fim de ser a estes oferecidos nos Centros de Formação do Magistério e nas Escolas Normais, o número correspondente dos lugares.

Art. 56º – Para receber bolsa de estudo assumirá o candidato o compromisso de prestar serviços, pelo menos durante cinco anos, em localidade carente de professores, no interesse da qual a bolsa é concedida.

§ Único – Os alunos que, na data da publicação deste Decreto, estiverem matriculados no 2º ciclo dos Centros de Formação do Magistério, serão dispensados da exigência contida neste artigo.

Art. 57º – O contrato de professores leigos, permitido somente na medida em que for deficiente o número dos titulados, terá vigência de um ano, podendo ser renovado.

§ 1º – Só será contratado o professor aprovado em curso de emergência ou em prova de seleção, organizados pela Secretaria de Educação e Cultura.



§ 2º – As mesmas condições se impõem aos atuais professores leigos para permanecerem no exercício de suas funções.

Art. 58º – As transferências e remoções de professores se farão a seu pedido, e segundo o critério da eficiência profissional e do tempo de serviço na zona em que se encontrem.

Art. 59º – Fixará o Estado a compensação financeira a ser distribuída aos professores das zonas mais remotas, e aos que dispenderem alojamento mais da metade de seus vencimentos.

Art. 60º – O cargo de Diretor da Escola Primária será exercido por professor diplomado, que preencha as seguintes condições:

- a) ter sido classificado em curso de formação de Diretor;
- b) prática de educação primária durante pelo menos cinco anos;
- c) estágio mínimo de um ano, em estabelecimento de ensino primário.

Art. 61º – A nomeação de Diretor de escola primária terá a vigência de um ano, podendo este prazo ser renovado.

Art. 62º – Caberá ao Diretor da escola primária, além das funções estreitas de administração, exercer, com espírito, cooperativo, a supervisão, coordenação e ajuda profissional em relação ao trabalho dos professores e de outros funcionários da escola.

Art. 63º – Para efeito da nomeação, estão sujeitos os Diretores, do mesmo modo que os professores, ao critério de zoneamento estabelecido no artigo 55.

Art. 64º – Só serão nomeados Orientadores e Professores Primários que satisfizerem as seguintes condições:

- a) exercício de pelo menos cinco anos de magistério;
- b) curso de formação de Orientadores realizado pela Secretaria de Educação e Cultura com a duração de um ano, seguido ou não, ou outro equivalente, organizado sob os auspícios do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos;
- c) um ano de estágio bem sucedido.

Art. 65º – Só poderão inscrever-se no Curso de Orientadores os candidatos que se destinem a municípios deles carentes.

Art. 66º – Os professores primários que, após dois anos de exercício do magistério, se distinguirem pela sua capacidade e eficiência, serão designados para



as escolas ou classes de aplicação, valendo a designação como título de merecimento na sua carreira.

Capítulo II – Da Formação do Professor

Art. 67º – O COPE investigará, de forma permanente, as condições de formação do professor e os problemas ligados ao exercício de suas funções, particularmente no que respeita à eficiência profissional e aos meios de assegurá-la.

§ 1º – Com esse objetivo, acompanhará o COPE o trabalho dos professores e estará sempre articulando aos Centros Educacionais de Formação do Magistério.

§ 2º – Os Centros Educacionais de Formação do Magistério deverão adaptar, constantemente, o seu currículo e planos de trabalho aos resultados de pesquisa e às informações do COPE.

Art. 68º – De acordo com a Lei nº 2.171, de 6 de dezembro de 1957, as disciplinas integrantes do currículo de cultura geral complementares ao curso de ginásio, constituem um ano propedêutico, cuja a organização será regulamentada em Decreto especial.

Art. 69º – Os cursos profissionais de formação de professores primários serão:

a) O Curso de Treinamento, de um ano.

b) O Curso Pedagógico, de dois anos.

Art. 70º – O Curso de Treinamento proporcionará o mínimo de formação cultural indispensável ao exercício do magistério e terá um caráter especialmente profissional.

Parágrafo Único – As matérias básicas do Curso mencionado neste artigo serão; Português, Matemática, Estudos Brasileiros, Ciências Físicas e Naturais, Higiene Escolar, Recreação, Música e Artes Aplicadas.

Art. 71º – O Curso Pedagógico associará, de forma mais articulada e objetiva, o estudo dos fundamentos da educação e a habilitação prática para o exercício do Magistério.

Art. 72º – O Currículo do Curso Pedagógico será constituído das seguintes disciplinas: Fundamentos da Educação; Ensino de Linguagem, de Matemática, de Estudos Sociais, de Ciências Naturais, de Recreação e Jogos, de Música



e Artes Aplicadas, atendendo-se todas essas disciplinas em ordem ao aprendizado primário.

Art. 73º – Os Fundamentos da Educação compreendem os problemas de natureza e fins de educação, de integração social, de desenvolvimento da criança e das condições de aprendizagem.

Art. 74º – A formação profissional dos professores se apoiará na observação do trabalho de classes, na prática de ensino em escalas ou classes de aplicação, especialmente escolhidas, e nos estudos dos programas de ensino e dos métodos mais adequados à sua execução.

Art. 75º – Na organização do currículo, ter-se-á em vista que;

a) o aluno não poderá estudar mais de 6 disciplinas de cada vez;

b) o ensino se fundará no estudo de problemas, nos quais trabalharão os professores, quanto possível, de forma cooperativa e integrada.

Parágrafo Único – Tendo em vista o disposto no item b, deste Artigo, os programas devem ser elaborados e periodicamente e reexaminados pelos professores em conjunto.

Art. 76º – Mediante o conhecimento dos Fundamentos da Educação e Estudos Sociais, deverão os futuros professores tornar-se capazes de introduzir os seus alunos no conhecimento do meio, da estrutura e mecanismo das instalações sociais mais ligadas à vida comum, das condições de vida do aluno e de sua família.

Art. 77º – Os professores dos Cursos Profissionais dos Centros Educacionais, acima referidos, serão obrigados a um número de 18 horas de trabalho semanal, nas quais se inclui a assistência individual aos alunos e acompanhamento de trabalho destes nas classes de aplicação.

Art. 78º – Os professores dos Cursos de Treinamento e do Curso Pedagógico deverão ter experiência de ensino primário de, pelo menos, cinco anos, e cursos especiais de disciplinas que pretendam lecionar.

§ 1º – Estão incluídos na categoria prevista no item b deste artigo os Cursos de Faculdade de Filosofia e outros Cursos e Estágios realizados sob auspícios do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

§ 2º – Poderá substituir as exigências do exercício de magistério primário, um exame de habilitação que demonstre conhecimentos dos problemas práticos



de ensino primário, e a prova de haver exercido durante cinco anos o ensino secundário.

Art. 79º – Os Centros Educacionais de Formação de Magistério ministrarão os seguintes cursos, além dos que foram mencionados no artigo.

a) Curso de emergência para professores leigos, de preferência com o Curso Ginásial, realizados em época sucessivas de férias, até que se complete o período de dois anos; e para o candidato que tenham curso ginásial, durante um ano contínuo, em regime de trabalho intensivo.

b) Curso de Orientador de Ensino.

c) Curso de Administração Escolar, destinados particularmente aos Diretores.

d) Curso de Extensão.

e) Curso de Aperfeiçoamento do Professor Primário.

Art. 80º – São condições para ingresso no Curso Pedagógico:

a) ter Curso Ginásial;

b) ser considerado apto para o magistério primário.

Parágrafo Único – Será estabelecido, em estatuto próprio o critério para aferição dessa capacidade.

Referência

RIO GRANDE DO NORTE. **Regulamento do Ensino Primário e Normal do Estado do Rio Grande do Norte**. Aprovado pelo Decreto nº 3.590, de 1º de fevereiro de 1960. (Regulamento datilografado sob a guarda do Arquivo Público do Rio Grande do Norte, caixa 77).



Memórias da escola e escolarização

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt (Org.). **Tempos de escola** – Memórias. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2012. (v. I, II e III)

Francisco das Chagas Silva Souza
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

As lembranças da escolarização é o tema tratado pela trilogia organizada por Beatriz Terezinha Daudt Fischer intitulada *Tempos de escola – Memórias*, publicada pelas editoras Oikos e Líber Livros, com prefácio de Maria Stephanou. A organizadora das obras é professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Rio Grande do Sul) e tem larga produção acadêmica no campo da História da Educação, com ênfase em histórias de vida, memórias, trajetórias docentes e discentes, história de instituições escolares.

Desde 2011, quando publicou os dois primeiros volumes de *Tempos da escola*, Fischer tem investido na grata, mas não fácil, tarefa de reunir relatos autobiográficos de alguns dos renomados pesquisadores brasileiros da atualidade no campo da Educação. Ao todo, os três livros contam com 41 textos nos quais os autores convidados pela organizadora das obras narram algumas experiências vividas na formação escolar.

A disposição de Fischer em organizar a referida trilogia insere-se no contexto da expansão das pesquisas com o uso das narrativas autobiográficas, cujas origens se encontram na “emergência” da História Oral no Brasil, na década de 1970. Assim, longe da rigidez do método científico, consolidado no século XIX, a memória passa a ser percebida pelos historiadores como capaz de revelar um passado negligenciado pela história oficial. Altera-se, assim, a compreensão do que seja uma fonte histórica.

Não obstante as críticas que a chamada abordagem biográfica recebeu (e ainda recebe), nas últimas décadas, ela adquiriu espaços em eventos científicos, o que permitiu a criação de associações por meio das redes nacionais e regionais de pesquisa. Exemplo disso é a Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação (ASIHVIF), criada em fins da década de 1980, na França, no contexto do movimento conhecido como “histórias de vida em formação”, e, no Brasil, a Associação Norte e Nordeste das Histórias de Vida

em Formação (ANNIHVIF), em 2007. Também, no nosso país, é importante destacar a realização do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica que, em 2014, teve sua sexta edição, e a fundação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGRAPH), em 2008.

Fora desse contexto acadêmico favorável, as obras organizadas por Fischer talvez nem chegassem a existir, ou, caso fossem publicadas, certamente teriam pouca receptividade, pois a academia estava mais voltada para temas em que a memória pessoal não era valorizada enquanto documento.

Imbuída de novas ideias, Fischer introduz as obras que compõem a trilogia com uma belíssima metáfora. Para ela, da mesma forma que as enguias, quando capturadas, sobrevivem por algum tempo devido a uma reserva de água que guardam em suas brânquias, somos também capazes de resistir por que armazenamos lembranças.

Por acreditar no potencial da narrativa em dar ânimo à memória, a organizadora convidou alguns dos seus colegas da academia para pensar e escrever sobre seus tempos de escola. Certamente, para muitos destes, o convite lhes pareceu um enorme desafio, haja vista que são mais conhecidos pelos seus nomes nas capas dos livros, pelas autorias de artigos em periódicos e pelas presenças em eventos científicos, que pela sua "vida real", os bastidores de suas formações pessoal e acadêmica. Desse modo, a escrita que iriam produzir exigiria introspecção, disciplina, escolhas, exames de consciência, isto porque a expressão da memória, a partir de narrativas, orais ou escritas, é um processo contínuo de reconstrução, atualização e transformação das experiências lembradas.

Dessa maneira, quando expomos o nosso passado, mesmo uma pequena parte deste, caminhamos em busca de nós mesmos, de nossas origens, de nossos encontros, desencontros, conquistas e derrotas. Essa escrita de si não é fácil, pois, nela, procuramos compreender o que fomos e o que somos. Significa dizer que narrar o passado é tecer uma identidade, é compor um passado com o qual possamos conviver. Thomson (1997, p. 57) adverte: "Ao narrarmos uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser. [...] podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências; quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido".



Na composição do nosso passado, nunca o teremos como um tabuleiro de xadrez, com todos os quadrados iguais, mas como uma colcha de retalhos – no dizer de Portelli (1997, p. 16) – em que os pedaços, apesar de diferentes, formam um todo coerente depois de reunidos.

Assim, ao serem despertados (ou desafiados) a escreverem sobre si, os 41 quarentas e um intelectuais de Tempos de escola, decerto viram-se às voltas com perguntas como: “por onde começar?”, “como me tornei o(a) professor(a) que sou?”, “o que posso ou devo relatar sobre o meu passado escolar?”. Ou, mais intimamente, nos recônditos de sua consciência: “como eu me vejo e quero que me vejam?”.

Partindo de perguntas como essas, alguns ousaram realizar uma síntese de várias décadas de trajetória escolar; outros preferem destacar um período desse percurso ou um fato que lhes foram marcantes. Os textos, todos muito bem escritos, provocam vários sentimentos no leitor. Eles nos fazem sorrir, chorar, encontrarmo-nos nas experiências descritas no texto. Não são poucas as vezes que nos lembramos de situações semelhantes. Tinha razão Foucault (1992, p. 145) ao ressaltar que “[...] a carta enviada actua, em virtude do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como actua, pela leitura e a releitura, sobre aquele que a recebe”.

Na escrita de si, os narradores, consciente ou inconscientemente, revelam-se ao público leitor. Uns demonstram suas veias literárias já no título do texto ou na forma como o escrevem (merece realce a narrativa que Lúcio Kreutz faz a respeito do dia do próprio nascimento); outros, discorrem sobre si, mas não se liberam do rigor que a academia exige em uma produção textual. De uma forma ou de outra, todos mostram a sua “cara” ou a “cara” que desejam para si.

Malgrado hajam distinções, em todas as narrativas, em maior ou menor escala, encontramos elementos de uma época (fatos históricos, mudanças no espaço), aspectos do cotidiano familiar (relações de gênero, orientação e apoio dos pais), da arquitetura da escola, do currículo e da cultura escolares. Situações constrangedoras também estão presentes. Digna de destaque é aquela vivida por Alfredo Veiga-Neto, que, quando criança, foi acusado inocentemente de ter usado cola.

Nessas narrativas, o elemento surpresa está sempre presente. Como não nos espantarmos ao ler uma passagem em que Maria Isabel da Cunha, uma intelectual de ilibado prestígio, diz ter sido uma aluna relapsa?

Enfim, as obras organizadas por Fischer demonstram a riqueza que as narrativas podem oferecer aos pesquisadores da História da Educação, haja vista que elas não apenas revelam práticas em tempos e espaços distintos (tornando-se recursos para a produção do conhecimento no âmbito do campo educacional), mas também porque nos educa, ensinando-nos a sentir as experiências vividas por outros sujeitos, e, muitas vezes, possibilitando-nos um encontro com o nosso próprio eu.

Referências

- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.
- PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 13-33, abr. 1997.
- THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 51-84, abr. 1997.

287

Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza
Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
E-mail | chagas.souza@ifrn.edu.br

Recebido 2 ago. 2015

Aprovado 2 set. 2015



Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine Normas

1. A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico de acesso aberto, publica artigos inéditos de Educação resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.
2. O artigo em consonância com o que prescrevem estas Normas Gerais é configurado para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte Century Gothic no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm. Nas citações (a partir de quatro linhas), o espaçamento é simples e a fonte, 11.
3. O artigo Inédito (português ou espanhol), entre 25 e 30 laudas, deve incluir resumo em português, inglês e espanhol em torno de 10 (dez) linhas ou 100 (cem) palavras, com indicação de três palavras-chave em cada idioma.
4. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, Inédito.
5. Na primeira página, figurará o título em português, inglês e espanhol, antes de cada resumo (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição.
6. O título deverá conter, no máximo, 100 (cem) caracteres com espaço.
7. Cada artigo poderá ter no máximo três (3) autores; todos pertencentes a grupos de pesquisas. Exigem-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.
8. É exigido o título de doutor para o autor cujo artigo não teve a participação de outrem. Esse autor precisa, também, ser integrante de um grupo de pesquisa.
9. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence devem constar no final do texto, após as referências.
10. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.



11. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.
12. Escrever o nome completo dos autores e dos tradutores na referência.
- ~~13. As notas devem ter caráter unicamente explicativo e constar no final do texto, antes das referências. Cada nota explicativa deverá conter, no máximo, 400 (quatrocentos) caracteres.~~
14. A apreciação do artigo pelos pareceristas reside na consistência do resumo (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); consistência interna do trabalho (com relação ao objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); consistência do título (com relação ao conhecimento produzido); qualidade do conhecimento educacional produzido (com relação à densidade analítica, evidências ou provas das afirmações apresentadas e ideias conclusivas); relevância científica (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); originalidade do trabalho (com relação aos avanços da área de Educação) e adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa.
15. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
16. Cada autor(a) de artigo receberá um exemplar da Revista.
17. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.
18. Cada resenha poderá ter no máximo dois (2) autores.
19. A apreciação da resenha reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; apresentação do conhecimento produzido para área de Educação; consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e às Normas da Revista Educação em Questão.
20. Cada autor(a) de resenha receberá um exemplar da Revista.
21. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 7 linhas ou 100 palavras.
22. O artigo enviado para a Revista Educação em Questão será submetido à apreciação do Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista e decide por seu envio aos pareceristas ou sua recusa prévia.



23. A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução n° 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as normas regulamentadoras sobre pesquisas envolvendo seres humanos; ii) procede ao envio para o(s) autor(es) do parecer conclusivo do artigo.
24. A Revista Educação em Questão reserva-se ao direito de não publicar artigos e resenhas de mesma autoria (ou em co-autoria) em intervalos inferiores há dois anos.
25. À Revista Educação em Questão ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
26. Os artigos de recebimento contínuo devem ser enviados pelo Sistema Eletrônicos de Revistas (SEER), Portal de Periódicos da UFRN, site | <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>.
27. Cada número da Revista Educação em Questão compreende de oito a dez artigos.
28. O procedimento para envio do artigo no Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN, pela primeira vez, compreende: aba "Cadastro" (registrar todos os dados solicitados tanto como autor e como leitor); aba "Página do usuário" (clica no link "autor" e, depois, em "nova submissão") para o envio do texto do artigo. A declaração deve vir anexada no item "Passo 4" (Transferência de documentos suplementares). Anexo 1.
29. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).
30. As referências, no final do texto, precisam obedecer às Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Exemplos:

Livro

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Periódico

DISCURSO de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.



LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Tese e dissertação

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma “questão” desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

Monografia

MOREIRA, Keila Cruz. Grupos escolares – modelo cultural de organização (superior) da instrução primária (Natal, 1908-1913). Natal, 1997, 59 f. Monografia (Especialização em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1997.

Trabalho apresentado em congresso

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FIGUEIRÉDO, Franselma Fernandes. Oráculo(s) de vida terrena e post-mortem (Caicó-Rn, século XIX). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTO (BIOGRÁFICA), 3; 2008, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

Entrevista

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 maio. 2010.

Artigo ou matéria de Jornal

CUNHA, Raíra Mércia da; SANTOS, Nilzete Moura. Educação e família. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. 4, 15 set. 2013.



Documentos eclesiásticos

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Termo de matrimônio de Ana Joaquina do Sacramento e Francisco Correia d'Avila. Vila Nova do Príncipe, 1812. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

FREGUESIA DA GLORIOSA Sant'Ana do Seridó. Assento de óbito de Caetano Barbosa de Araújo. Vila Nova do Príncipe, 1842. In: MEDEIROS FILHO, Olavo de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

Testamento

SILVA, Caetano de Souza. **Testamento**. Caicó/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1890. (Documento manuscrito de 22 de julho de 1890, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Testamentos e autos de contas

NASCIMENTO, Joaquina Maria do. **Testamento e autos de contas**. Vila do Príncipe /Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1850. (Documento manuscrito de 20 de agosto de 1850, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

SACRAMENTO, Ana Batista do. **Testamento e autos de contas**. Cidade do Príncipe/Freguesia da Gloriosa Senhora Sant'Ana, 1873. (Documento manuscrito de 2 de outubro de 1873, sob a guarda do Laboratório de Documentação Histórica do Centro de Ensino Superior do Seridó/LABORDOC – Caicó).

Legislação educacional, Constituição, mensagem governamental

BRASIL. **Decreto nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930**. Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19444.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 20.772, de 11 de dezembro de 1931**. Autoriza o Convênio entre a União e as unidades da federação, para o desenvolvimento



e padronização das estatísticas educacionais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/htm>> Acesso em: 13 fev. 2013.

_____. **Constituições Brasileiras** (1934). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001 (Ronaldo Poletti – Organizador, v. 3).

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/.htm> Acesso em: 26 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/html>> Acesso em: 29 mar. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/.html>> Acesso em: 25 mar. 2013.

293 _____ **Constituições Brasileiras** (1946). Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Getúlio Dornelles Vargas na abertura da sessão legislativa de 1951. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira na abertura da sessão legislativa de 1957. **A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 2, 1890-1986).



Revista Educação em Questão
Centro de Educação Ciências
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus
Universitário
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil
CEP | 59078-970
E-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br