



Revista

Educação em Questão

v. 55, n. 43, jan./mar. 2017

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 1981-1802

Revista Educação em Questão

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



Natal | RN, v. 55, n. 43, jan./mar. 2017

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
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Débora Regina de Paula Nunes
Maria da Conceição Ferrer Botelho Passeggi

Comitê Científico

Adair Mendes Nacarato | USF
Ana Chrystina Venâncio Mignot | UERJ
Ana Maria Iorio Dias | UFC
Carlos Henrique Carvalho | UFU
Cristina M. Coimbra Vieira | Universidade de Coimbra
Dalila Andrade Oliveira | UFMG
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
Elza Lechner | Universidade de Coimbra
João Ferreira de Oliveira | UFG
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Lucídio Bianchetti | UFSC
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | U.S.A
Márcia Cabral da Silva | UERJ
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
Victor Alexander Yarla de Los Rios | Medellín | Colombia
Wagner Rodrigues Valente | UNIFESP

Base de Dados

Bibliografia Brasileira da Educação | Cibec/Inep/Mec
Clase | Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)
Diadorim | Diretório de Informações da Política Editorial das Revistas Científicas Brasileiras
Directory of Open Access Journals | DOAJ
Eubase | Universidade Estadual de Campinas
GeoDados | Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Google Scholar
Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa | IRESIE | México | D.F.
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

Portal Educ@ | Fundação Carlos Chagas
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 Trimestral 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 on-line, 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

Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco

Bolsistas

Raíra Mércia da Cunha

Thábatha Hanna de Medeiros

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Revisão de Linguagem

Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Alva Medeiros da Costa

Magda Silva Neri

Revisão de Normatização

Tércia Maria Souza de Moura Marques

Editoração Eletrônica

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. 55, n. 43, jan./mar. 2017

Periodicidade Trimestral

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	
Dispositivos digitais em educação: o que dizem professores e estudantes franceses e brasileiros <i>François Annocque</i> <i>Véronique Lemoine</i> <i>Ana Cristina Castro do Lago</i>	12
Estratégias de estudo e aprendizagem e resolução de problemas: ensino regular vs. ensino vocacional <i>Ana Paula Couceiro Figueira</i> <i>Ruben Costa</i>	41
Discurso sobre a Ciência na emergência histórica da “Rede Nacional de Educação e Ciência” <i>Lavínia Schwantes</i> <i>Paula Corrêa Henning</i> <i>Paula Regina Costa Ribeiro</i>	62
Inteligências múltiplas e autoria docente na produção de audiovisuais interativos <i>Ismênia Mangueira Soares</i> <i>Edna Gusmão de Góes Brennand</i>	88
Produção de texto no contexto da progressão dos gêneros textuais: proposições do livro didático <i>Jéssica Pereira da Silva</i> <i>Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel</i>	115
Avaliação em larga escala e indicativos de qualidade na educação: como se processa essa relação? <i>Paula Del Ponte Rocha</i> <i>Maira Ferreira</i>	139
Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional <i>Marilda Pasqual Schneider</i>	162



A educação para o civismo e o patriotismo no Colégio Triângulo Mineiro de Uberaba (Minas Gerais, Brasil) nas décadas de 1940 e 1950 <i>Edilene Alexandra Leal Soares</i> <i>Giseli Cristina do Valle Gatti</i>	187
Reflexões sobre a função social do professor na universidade <i>Lais Boveto</i> <i>Terezinha Oliveira</i>	211
Avaliação e gestão da autossustentabilidade organizacional: estudo de caso em Faculdade Particular de Fortaleza-Ceará <i>Marcos Antonio Martins Lima</i> <i>Antonio Cabral Neto</i>	240
Documentos	
Portaria nº 1, de 3 de janeiro de 1947	271
Resenha	
O fim dos intelectuais acadêmicos... e o surgimento de outros <i>Tiago Ribeiro Santos</i>	274
Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão	278



Summary

Editorial	10
Articles	
Digital devices in education: what French and Brazilian teachers and students say <i>Véronique Lemoine</i> <i>Ana Cristina Castro do Lago</i>	12
Study and Learning Strategies and Problem Solving: comparative study of the basic education's profiles (regular vs vocational education) <i>Ana Paula Couceiro Figueira</i> <i>Ruben Costa</i>	41
Discourse on Science in the historical emergence of the "National Network of Education and Science" <i>Lavínia Schwantes</i> <i>Paula Corrêa Henning</i> <i>Paula Regina Costa Ribeiro</i>	62
Multiple Intelligences and teaching authorship in the production of interactive audiovisual <i>Ismênia Mangueira Soares</i> <i>Edna Gusmão de Góes Brennand</i>	88
Text production in the context of progression of genres textual: propositions of textbook <i>Jéssica Pereira da Silva</i> <i>Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel</i>	115
Large-scale assessment and quality indicatives in education: how to process this relationship? <i>Paula Del Ponte Rocha</i> <i>Maira Ferreira</i>	139
Intergovernmental arrangements of educational accountability policies <i>Marilda Pasqual Schneider</i>	162



Education for civic responsibility and patriotism at the Colégio Triângulo Mineiro of Uberaba (Minas Gerais, Brazil) in the 1940s and 1950s <i>Edilene Alexandra Leal Soares</i> <i>Giseli Cristina do Valle Gatti</i>	187
Reflections on the social function of the university professor <i>Lais Boveto</i> <i>Terezinha Oliveira</i>	211
Evaluation and management of organizational self-sustainability: a case study at a Private College in Fortaleza, state of Ceará <i>Marcos Antonio Martins Lima</i> <i>Antonio Cabral Neto</i>	240
Document	
Ordinance nº 1, of January 3, 1947	271
Essay	
The end of academic Intellectuals... and the rise of others <i>Tiago Ribeiro Santos</i>	274
General Rules for Publications in the Revista Educação em Questão	278



Sumario

Editorial	10
Artículos	
Appareils numériques dans l'éducation: ce qu'ils disent les enseignants et les étudiants français et brésiliens <i>François Annocque</i> <i>Véronique Lemoine</i> <i>Ana Cristina Castro do Lago</i>	12
Estrategias de estudio y de aprendizaje y solución de problemas: educación regular vs. educación profesional <i>Ana Paula Couceiro Figueira</i> <i>Ruben Costa</i>	41
Discurso sobre la Ciencia en la emergencia histórica de la "Rede Nacional de Educação e Ciência" <i>Lavínia Schwantes</i> <i>Paula Corrêa Henning</i> <i>Paula Regina Costa Ribeiro</i>	62
Las inteligencias múltiples y la autoría de enseñanza en la producción de audiovisual interactiva <i>Ismênia Mangueira Soares</i> <i>Edna Gusmão de Góes Brennand</i>	88
<i>Producción de texto en el contexto de progresión de géneros textuales: proposiciones del libro didáctico</i> <i>Jéssica Pereira da Silva</i> <i>Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel</i>	115
Evaluacion em gran escala e indicativo de la calidad de la educación: ¿Cómo procesar esta relación? <i>Paula Del Ponte Rocha</i> <i>Maira Ferreira</i>	139
Tesituras Intergubernamentales de las políticas de rendición de cuentas en educación <i>Marilda Pasqual Schneider</i>	162



La educación para el civismo y el patriotismo en el Colegio Triangulo Mineiro de Uberaba (Minas Gerais, Brasil) en las décadas de 1940 y 1950 <i>Edilene Alexandra Leal Soares</i> <i>Giseli Cristina do Valle Gatti</i>	187
Reflexiones sobre la función social del profesor universitario <i>Lais Boveto</i> <i>Terezinha Oliveira</i>	211
Evaluación y gestión de la autosostenibilidad organizacional: estudio de caso en una Facultad Particular de Fortaleza-CE <i>Marcos Antonio Martins Lima</i> <i>Antonio Cabral Neto</i>	240
Documentos	
Decreto nº 1 de 3 de enero 1947	271
Reseña	
El fin de los intelectuales acadêmicos... y el surgimiento de otros <i>Tiago Ribeiro Santos</i>	274
Normas Generales para la Publicación de la Revista Educação em Questão	278

Editorial

Editorial

A Revista Educação em Questão, instituída em Reunião Plenária dos professores do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – 18 de abril de 1986 – comemorou em 2016 os seus TRINTA ANOS de uma profícua existência. Exatamente no dia 28 de agosto de 1987, essa renomada Revista teve a sua primeira edição impressa e lançada em sessão solene, quando o Mestrado em Educação da UFRN, criado em 1978, completava 9 (nove) anos, com áreas de concentração em Pré-Escolar e em Tecnologia Educacional. Próxima de completar TRINTA ANOS da publicação impressa da primeira edição da Revista Educação em Questão (Revista Educação em Questão, Natal, v. 1, n.1, jan./jun. 1987), o Conselho Editorial da Revista Educação em Questão procedeu a um levantamento da quantidade de edições publicadas e nelas o número total de artigos entre outros dados recenseados. No período entre 1987 e 2016 – quando da primeira edição impressa e quando da última edição impressa da Revista Educação em Questão (Revista Educação em Questão, Natal, v. 54, n. 42, set./dez. 2016) – foram publicadas cinquenta e três (53) edições da Revista Educação em Questão com quatrocentos e cinquenta e sete (457) Artigos, cinquenta e duas (52) Resenhas, vinte (20) Relatos de Pesquisas e Experiências; sete (7) Relatos de Pesquisa; um (1) Resumo de Pesquisa; vinte e nove (29) Entrevistas e trinta e nove (39) Documentos. Neste ano de 2017, a Revista Educação em Questão será de periodicidade trimestral e publicada somente em versão eletrônica (universalmente, permite a divulgação do conhecimento produzido, fazendo com que professores e pesquisadores se aproximem numa corrente crescente de interações acadêmicas e científicas). Ademais, por um lado, a Revista Educação em Questão encontra-se inscrita em nove (9) Bases de Dados, com destaque para a recente aprovação no Directory of Open Access Journals – DOAJ. Por outro, a Revista Educação em Questão faz parte de quatro (4) Portais Especializados – Portal Educ@ da Fundação Carlos Chagas; Portal de Periódicos da Capes; Portal de Periódicos do SEER-IBICT e Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN. Mais uma vez, o Conselho Editorial da Revista Educação em Questão deseja longevidade, vitalidade e excelência semelhante ao do



seu próximo aniversário de TRINTA ANOS do lançamento da primeira edição impressa da Revista Educação em Questão.

Conselho Editorial
Revista Educação em Questão

Appareils numériques dans l'éducation: ce qu'ils disent les enseignants et les étudiants français et brésiliens

François Annocque

Université Charles de Gaulle – Lille 3

Véronique Lemoine

Université/Espe de Lorraine

Ana Cristina Castro do Lago

Universidade do Estado da Bahia

Résumé

Cet article vise à rendre compte de plusieurs formes de discours d'étudiants et d'enseignants engagés dans des dispositifs numériques de formation, à partir d'une analyse comparée des méthodologies mobilisées dans trois recherches situées dans des contextes géographiques différents (études française, franco-allemande et brésilienne). À partir des appareillages méthodologiques propres à chaque recherche (entretiens réalisés avec des enseignants, questionnaire en ligne adressé des étudiants, traces de l'activité étudiante sur un forum) et des cadres conceptuels singuliers empruntant aux didactiques, à la didactique professionnelle, à la pédagogie et aux théories de l'énonciation, nous donnons à voir des discours qui témoignent, d'une part, de l'évolution de la professionnalisation des enseignants ou futurs enseignants et du métier de formateur devenu un concepteur de parcours; et, d'autre part, des rapports dialectiques entre pratiques instrumentées numériques et représentations des contenus d'enseignements/apprentissages chez des étudiants.

Mots clés: Discours des acteurs. Dispositif numérique. Pratiques didactique(s) instrumentées.

Digital devices in education: what french and brazilian teachers and students say

Abstract

This article sets out to highlight several forms of student' and teacher' discourse within the context of digital training courses. This is based upon a comparative analysis of the methodologies used in three research contexts and in three distinct geographical contexts (French studies, Franco-German studies and Brazilian studies). Beginning with methodological set-ups unique to each research context (interviews carried out with teachers, on-line feedback forms sent to every student and the tracking of student forum



activity) as well as distinct conceptual frameworks stemming from didactics, professional didactics, pedagogy and enunciative theories, we have singled out discourses. Firstly, these reveal the evolution of current teacher professionalization as well as that of future teachers. Equally concerned is the profession of trainer that is now synonymous with that of a course designer. Secondly, we have assessed the dialectic relationships between the established digital practices and the representation of educational and learning content for the students.

Keywords: Participant discourse. Digital system. Established practices.

Dispositivos digitais em educação: o que dizem professores e estudantes franceses e brasileiros

Resumo

Este artigo visa comunicar acerca da multiplicidade de discursos utilizados por estudantes e professores no contexto dos cursos de formação de professores desenvolvidos a partir dos dispositivos digitais. Para tanto, foi realizada uma análise comparativa das metodologias mobilizadas em três investigações localizadas em diferentes contextos geográficos (estudos franceses, franco-alemães e brasileiros). A partir dos próprios dispositivos metodológicos de cada investigação (entrevistas com professores, questionário on line junto aos estudantes, aos rastros de atividades de estudantes em fóruns on line) e os marcos conceituais singulares emprestados para a compreensão sobre a aprendizagem, a aprendizagem profissional, a pedagogia e as teorias da enunciação, observamos que os discursos refletem, por um lado, a evolução da profissionalização de docentes e futuros docentes, a conversão da formação profissional em um 'percurso' formativo; e, de outra parte, a relação dialética entre as práticas instrumentais e as representações digitais da relação de ensino e aprendizagem nos estudantes.

Palavras-chave: Discursos dos atores. Dispositivos digitais. Práticas educativas.

Introduction

Nous proposons dans cet article de rendre compte de plusieurs formes de discours d'étudiants et d'enseignants engagés dans des dispositifs numériques de formation. Plus précisément, il s'agit de donner à voir et de comparer les méthodologies mobilisées dans trois recherches en didactiques pour analyser les discours des acteurs.

La première étude, menée en vue de l'obtention d'un doctorat (ANNOCQUE, en cours), vise à décrire l'"image" d'enseignements universitaires d'expression-communication (COLOMB, 1993) par l'analyse didactique des usages déclarés d'outils numériques d'enseignants et d'étudiants. La seconde étude est issue d'une thèse de doctorat (LEMOINE, 2014). Elle tente, dans une approche comparatiste, d'éclairer les tensions entre la mise en œuvre, par des enseignants du primaire français et de la Grundschule allemande, de contenus d'enseignement recommandés dans des parcours de formation hybrides institutionnels, les injonctions prescriptives des textes officiels et les conceptions des enseignants. La troisième étude porte sur le potentiel éducatif d'une "Banque de Classes" électronique – plateforme virtuelle où sont disponibles des plans de cours et d'autres ressources – (LAGO; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2011), mise à disposition des étudiants dans un environnement virtuel d'apprentissage (AVA). Cette recherche s'intéresse aux significations que les participants (SERRANO, 2012), des étudiants brésiliens d'un cours de licence en pédagogie, attribuent à la préparation de ces ressources pour les élèves. Elle met en évidence leur implication dans une approche sociopolitique, épistémologique et pédagogique, entre université et enseignement primaire.

14

Nous posons ici l'hypothèse que les méthodologies construites en interaction avec les cadres théoriques constitués (DAUNAY; REUTER; SCHNEUWLY, 2011), les ancrages disciplinaires, les représentations et visées respectives de ces recherches, influent sur la façon dont le chercheur interprète ce qui se dit dans les discours des acteurs sur les dispositifs en question.

Par 'dispositifs numériques', nous entendons les éléments structurant (ALVES, 1998) la relation enseignant/apprenant dans les institutions éducatives par la médiation des technologies numériques. Ces éléments renvoient aux outils construits par les sujets dans les enseignements et apprentissages, présents dans leur ordinaire éducatif (mails, réseaux sociaux, logiciels de bureautique), et désignent parallèlement les modalités de travail mettant en œuvre des artefacts technologiques (RABARDEL, 1995) (communication et collaboration entre pairs, instituée, prescrite ou habituelle, apprentissage hybride via des plateformes ou ENT).

Nous nous appuyons, dans cet article sur trois études (française, franco-allemande et brésilienne) dans une approche visant à la fois le dialogue et la complémentarité. Empiriquement, nous nous basons sur un corpus constitué de discours d'apprenants et d'enseignants, à partir de questionnaires et d'entretiens



complémentaires, d'observations in vivo de séances de classe, et de recueil des traces de l'activité sur des forums hébergés sur une plateforme d'enseignement/apprentissage.

Nous posons deux ordres de questions qui prennent appui sur l'analyse des discours des acteurs: tout d'abord, mieux comprendre l'évolution de la professionnalisation des enseignants ou futurs enseignants et celle du métier de formateur devenu un concepteur de parcours, et non pas une transformation radicale des pratiques (ALAVA, 2000); ensuite, essayer de saisir chez les étudiants les rapports dialectiques entre pratiques instrumentées numériques et représentations des contenus et des visées des enseignements.

Après avoir exposé dans un premier temps les orientations particulières de ces trois recherches (1.), nous présenterons dans un deuxième temps les caractéristiques des étudiants, des enseignants, des itinéraires et des parcours de formation (2.). Nous décrivons dans un troisième temps les méthodologies mises en œuvre (3.), avant de montrer dans un quatrième et dernier temps les effets de ces méthodologies sur les formes et variations de discours relevées (4.).

Presentation des trois recherches

15

La première recherche (ANNOCQUE, en cours) s'intéresse aux enseignements d'expression communication (EEC) dans des cursus universitaires technologiques (DUT et DEUST¹). Territoires peu occupés par les recherches en didactiques, ces enseignements sont historiquement présents dans l'enseignement supérieur dès les années 1960 (SIMONET, 1994; DAUNAY, 2008) et très largement représentés dans ces types de cursus.

Pensés initialement comme des espaces où l'on apprend à communiquer et maîtriser la langue de façon transversale, sans réelle articulation avec les autres disciplines (DAUNAY, 2008), la présence de ces enseignements, souvent pris en charge par des enseignants de lettres, n'est pas sans interroger la nature des contenus enseignés, leur diversité (COSTA; FINTZ, 1998).

Cette étude vise à dégager des "images" plurielles (COLOMB, 1993) des EEC, à partir de la mise en dialogue de plusieurs "espaces" (LAHANIER-REUTER; REUTER, 2004, p. 4): l'espace des prescriptions, délimité par les Programmes Pédagogiques Nationaux (PPN) régissant les enseignements en DUT (BO des 13/06/13; 20/06/13; 25/07/13); l'espace des formations, constitué d'un corpus de 108 plaquettes de présentation de différentes

spécialités de DUT, extraits des sites de 8 universités du grand nord de France²; l'espace des représentations des EEC, circonscrit aux discours d'étudiants de DUT et d'enseignants en charge de ces enseignements.

Par "image" nous entendons "l'ensemble des interactions didactiques qui se développent tout au long de l'année scolaire entre un enseignant et ses élèves [...]", interactions qui déterminent "[...] pour partie, les représentations de l'élève par rapport au savoir disciplinaire qui est en jeu [...]" (COLOMB, 1993, p. 46), et dont la traduction résulte de choix théoriques et méthodologiques, en confrontant plusieurs espaces (Cf. supra). Comprenons donc que les "images" ne sont pas entendues ici comme des "reproductions" plus ou moins précises d'une réalité observée, mais plutôt comme des "impressions globales" construites par la mise en dialogue d' "états" de la conscience disciplinaire d'étudiants et d'enseignants (REUTER, 2007; ANNOCQUE, 2015).

Le choix est de rendre compte en partie de ces "images" sous l'angle de l'analyse des discours sur les pratiques instrumentées dans ces enseignements, ces discours étant portés par les institutions éducatives (les programmes), de formation (plaquettes de présentation des formations), et par les étudiants et enseignants en charge de ces enseignements. Tout d'abord, parce que l'instrumentation technologique des étudiants est conséquente, diversifiée (FLUCKIGER, 2011), comprenant des outils développés par l'institution éducative et des outils relevant de leur ordinaire socio-éducatif, parfois en interrelation (ANNOCQUE, 2015; 2015a). Ensuite parce que les programmes pédagogiques nationaux de DUT (PPN) laissent la part belle aux outils numériques dans les descriptifs des contenus des formations (outils de bureautique, réseaux sociaux professionnels constituant quelques exemples les plus significatifs).

La seconde recherche (LEMOINE, 2014) fait état de quatre parcours de formation en langues vivantes, mis à l'épreuve par cinq enseignants du primaire français (Académie de Lille) et allemand (*Land Hessen, Frankfurt-am-Main*). Les parcours sont issus de deux dispositifs ministériels, Pairform@nce en France et Intel Lehren Aufbaukurs Online en Allemagne, mis en place par l'Éducation nationale et le Schulministerium.

Les parcours/*Lernpfade* sont composés de propositions de séquences sous formes de séances/*Einheiten*, de modules d'enseignement: il s'agit de "contenus, référés, référables à des disciplines scolaires – ici les langues vivantes étrangères – en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage"



(REUTER, 2007³, p. 108). Ils s'inscrivent dans l'espace des recommandations, selon la terminologie de Reuter (2004). Ils sont conçus par des experts de la formation au sein de l'Éducation Nationale/des *Kultusministerium* allemands ou des enseignants (par exemple, des Inspecteurs de l'Éducation Nationale, des conseillers pédagogiques, des professeurs du second degré).

Les deux parcours recommandés sur Pairform@nce s'intitulent "*Organiser un petit déjeuner dans sa classe*" et "*Anglais et Tice*". Ceux de *Intel Lehren Aufbaukurs Online* se nomment "*Stationenlernen: head, shoulders, knees and toes*" et "*Storytelling: pardon? Said the giraffe*". Il s'agit de séquences pédagogiques "toutes prêtes" qui ont été mises à l'épreuve de la classe par les cinq enseignants de la recherche, et discutés ensuite en entretiens avec la chercheuse. Chaque enseignant a réorganisé, transformé les intentions d'origine de l'usage d'un dispositif technique pour recomposer les contenus des parcours et construire leurs dispositifs pédagogiques en classe.

Le parcours "*Organiser un petit déjeuner en classe*" suggère une séquence de sept séances. Il est mis en œuvre par une enseignante de l'Académie de Lille (classe CM1, Lille). Les concepteurs du parcours "*Anglais et Tice*" donnent des pistes de scénarios pour l'enseignement de l'anglais au cycle 3 de l'école élémentaire. Une enseignante de l'Académie de Lille (classe CM1-CM2, Armentières) y puise des idées. Quant au troisième parcours, il décline des ateliers dans le cadre d'une méthode pédagogique fréquemment pratiquée en Allemagne, le *Stationenlernen*, pour l'enseignement de l'anglais aux élèves des 3./4. *Klasse de la Grundschule*. Il s'intitule "*Stationenlernen: head, shoulders, knees and toes*" et il est mis en œuvre par les deux enseignants en binôme d'une *Dritte Klasse* à *Frankfurt-am-Main*. C'est également pour ce niveau du cursus que les concepteurs du parcours "*Pardon? said the giraffe*" suggèrent une séquence de sept unités d'enseignement. Il est recomposé par une enseignante allemande de *Vierte Klasse*, également à *Frankfurt-am-Main*.

Ces parcours sous forme de séquences, de modules, entrent dans un espace de tensions entre le donné à enseigner de l'espace des recommandations et l'enseigné de l'espace des réalisations. Chaque enseignant a réorganisé, transformé les intentions d'origine de l'usage d'un dispositif technique pour recomposer les contenus des parcours et construire leurs dispositifs pédagogiques en classe. Chacun des cinq enseignants a été amené à donner son point de vue, en entretiens avec la chercheuse, sur l'articulation de sa pratique au parcours recommandé dans les dispositifs numériques.

La troisième recherche traite des formes d'expression d'étudiants et de professeurs engagés dans la formation des enseignants, à partir d'un Environnement d'Apprentissage Virtuel (EAV). Cette recherche s'appuie sur des expériences de médiation et d'apprentissage dans un sous-projet du Programme Institutionnel de Bourses de l'Initiation à l'Enseignement en Pédagogie (PIBID), situé au Département d'Éducation I de la l'Université de l'État de Bahia, Salvador – Bahia – Brésil. L'EAV est intégré dans un sous-projet développé dans le cadre d'un partenariat entre l'Université et l'Enseignement Fondamental (niveau de l'Éducation de Base) qui regroupe des enseignants, des étudiants boursiers de l'école partenaire et des chercheurs liés au PIBID⁴.

Le PIBID s'inscrit dans les politiques nationales de promotion de la formation des enseignants. En service depuis 2007, il a pour finalité de stimuler la production de projets d'enseignants universitaires qui accompagnent les étudiants dans leur formation à l'enseignement en École de base.

L'université de l'État de Bahia (UNEB) est entrée dans le Programme en 2009 avec un projet Institutionnel divisé en sept sous-projets. En six ans d'activités du PIBID, cette Université multicampi a élargi son projet institutionnel et en 2015 compte soixante-six sous-projets distribués dans vingt et un Campi.

En 2011, le sous-projet de Pédagogie du Département d'Éducation I de la UNEB⁵, intitulé "Entre l'Université et l'École: médiation de l'Environnement d'Apprentissage Virtuel (EAV) pour intensifier la pratique pédagogique", a été adossé au Projet Institutionnel PIBID/UNEB. Aujourd'hui il compte quarante et un participants: deux Coordonnatrices de Pédagogie, cinq superviseurs et trente-quatre étudiants de l'Enseignement Supérieur inscrits en Licence de Pédagogie bénéficiaires d'une bourse d'Initiation à l'Enseignement. Ce sous-projet s'appuie sur la reconnaissance de la viabilité, de la portée et de la couverture d'un Environnement d'Apprentissage Virtuel (EAV) en tant qu'intégrateur d'expériences, de projets didactiques et de propositions d'activités intégrées d'enseignement. Il contribue à la mise en œuvre du projet cité ci-dessus en proposant une contribution singulière par l'approche/intégration et l'articulation entre les espaces de l'Université et de l'Enseignement fondamental.

Cette initiative a pour objectif de renforcer, d'une part, la pratique pédagogique dans ces deux espaces et, d'autre part, de créer la culture de la médiation et du suivi de l'apprentissage de ces étudiants en rapport avec les processus didactiques de l'Éducation de Base à partir de l'exploitation de



l'EAV (www.zuppadosaber.forumeiro.com). L'idée est de construire des projets didactiques, des propositions d'activités intégrées d'enseignement et de médiation entre les participants – didactique et virtuelle – (LAGO; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2011) à partir de l'usage d'un espace dénommé "Banque de cours".

La "Banque de Cours" permet l'interactivité entre les participants. La Banque de cours est un EAV composé d'un forum électronique et d'une plateforme libre. Les participants y accèdent avec un identifiant et un mot de passe. La conception de la "Banque de Cours" est née du besoin de partager les propositions de situations didactiques entre les participants de cette expérience d'investigation.

L'EAV ne doit pas être compris comme un dépôt statique ou un archivage de productions (ALMEIDA; LAGO; OLIVEIRA, 2012). Dans les forums de cet EAV, les participants sont amenés à "penser sur" et à "expérimenter l'enseignement" en adoptant une posture d'investigation et de réflexivité (NOVOA, 1992; TARDIFF, 2002). L'EAV vise à être perçu comme un dispositif numérique (ALVES, 1998), pour désigner une nouvelle manière de penser les relations établies entre les sujets dans les environnements technologiques.

Les participants du PIBID Pédagogique du DEDC I sont inscrits, après sélection, dans un "agenda de formation". Celui-ci comprend des études conceptuelles, des analyses de contexte, des visites au locus de l'École de Base, l'observation et le suivi des cours, l'élaboration de productions didactiques et académiques sur les apports de l'expérience, la publication de propositions de situations didactiques pour les classes observées dans la "Banque de Cours" (ALMEIDA; LAGO; OLIVEIRA, 2012). Les personnes concernées interagissent et collaborent de manière à enrichir leur formation par de nouveaux apports. Ainsi, quand nous repensons notre "[...] pratique pédagogique en considérant des moments de réflexion et de discussion, nous permettons ainsi que toutes les voix existantes dans le quotidien scolaire soient écoutées, acceptant l'espace scolaire comme un espace fractal" (ALVES, 1998, p. 144).

Au cours des cinq années de fonctionnement, il s'est avéré nécessaire de faire un suivi plus systématisé des processus déclenchés dans le parcours formatif développé dans le sous-projet. Suite à ces constats, le Groupe de Recherche INTERFACE "Recherche interdisciplinaire sur la Formation de l'Enseignant" a mis en place une recherche longitudinale. Celle-ci dénommée "Entre l'Université et l'école: recherche sur le Travail d'enseignement dans la Cours de Pédagogie"

prend en charge les actions du sous-projet. La recherche apporte des données éclairantes à partir de l'analyse de récits numériques des étudiants qui utilisent un forum appelé "Apprendre à être professeur: s'informer sur la classe". Les résultats montrent comment se constitue l'apprentissage de l'enseignement dans les discours des sujets.

Caracteristiques des étudiants, des enseignants, des itinéraires et des parcours de formation

La première recherche s'appuie, sur un échantillon composé de soixante-sept étudiants inscrits dans quatre formations de DUT à l'université du Littoral Côte d'Opale⁶, ayant répondu à un questionnaire en ligne⁷.

Les répondants se situent pour un peu plus de la moitié en 2^{ème} année de DUT (52,4%). Quatre des huit spécialités de DUT présentes à l'ULCO sont représentées (Génie Biologique (GB), Gestion des Entreprises et des Administrations (GEA), Génie Thermique et Énergie (GTE) et Informatique), la majeure partie des répondants étant inscrits en DUT GB.

20 Les EEC sont présents dans ces quatre formations sous des appellations plus ou moins variées (Expression-Communication, Principes de la communication écrite et orale, Expression communication et projet professionnel, Communication,...) et se répartissent sur les trois premiers semestres de la formation, à l'exception du DUT GB qui propose ce type d'enseignement sur la totalité du cursus. On verra par la suite que ce facteur, conjugué à la période à laquelle le questionnaire a été proposé aux étudiants (fin de l'année universitaire 2014 – 2015), n'est pas sans rapport avec les formes prises par certaines réponses d'étudiants de 2^{ème} année, ces derniers ayant dû mobiliser des souvenirs plus ou moins précis pour décrire les visées de ces enseignements et les contenus d'apprentissage.

La deuxième recherche a été menée d'une part en France, dans l'Académie de Lille. La première école à cinq classes, se trouve à Armentières. L'enseignante partenaire de la recherche a une classe de Cours Moyen 1^{ère} année/Cours Moyen 2^{ème} année (CM1-CM2). Elle est habilitée (diplôme professionnel de l'école élémentaire) en anglais et possède des compétences en Français Langue Étrangère. La seconde école à six classes se situe à Lille, en



centre ville. L'enseignante volontaire pour intégrer la recherche est également habilitée en anglais.

Concernant les observations de classes en Allemagne, d'autre part, deux des trois enseignants sont issus de la même école située à *Frankfurt-am-Main*. La troisième enseignante est affectée dans l'école pour y enseigner le français en tant que langue étrangère. Elle occupe un poste dans le cadre de l'échange d'enseignants poste pour poste de l'Office Franco-Allemand de la Jeunesse. Elle travaille en binôme avec l'enseignant de *Dritte Klasse*. L'école comporte deux niveaux nommés *Eingangstufe* (9 classes) et *Grundstufe* (12 classes). Les enseignants allemands sont investis dans un échange d'élèves avec une école française de Sélestat (Alsace).

La troisième recherche permet de comprendre que certaines caractéristiques inhérentes aux sujets (étudiants du cours de pédagogie, professeurs d'université ou de l'école de base) génèrent des transformations profondes dans les pratiques, remarquables quand ces derniers sont amenés à réfléchir de manière émotive sur toute la production effective dans l'école et plus particulièrement à proposer des cours créatifs et stimulants (LIMA JR, 2004).

Pour ce faire, des rencontres face à face sont organisées: réunions pour la dynamisation d'apports théoriques, discussions sur le contenu/forme et performance de l'enseignant des cours observés; visites orientées à l'École de Base partenaire du projet, observation de cours dans les classes de l'École partenaire, diagnostic préliminaire sur les besoins scolaires des enfants et formatives des enseignants des classes observées. En transitant par cet itinéraire subjectif et individuel, le sujet construit un parcours de formation professionnel (PACHECO, 1995) créatif, humain, transformateur du monde et de soi-même.

Les procédures à distance se caractérisent par l'accès, la médiation et la construction de l'apprentissage dans l'EAV, en tant que dispositif formatif, et consistent à publier dans la "banque de cours" des séquences didactiques pour les classes observées. Les séquences sont élaborées à partir des analyses réalisées dans le parcours, de la systématisation de rapports de cours, de la discussion avec les médiateurs après partage des expériences. Les étudiants qui reçoivent une bourse d'apprentissage formatif pour des cours assistés en ligne et en présentiel favorisent la publication et le partage de ces séquences, dans le sens d'une production horizontale de la connaissance sur la pratique pédagogique.

Dans cette perspective, le forum "Apprendre à être professeur: s'informer sur la classe" devient un espace de construction collective qui offre la possibilité d'échanges interactifs et ainsi, dans ces échanges, on apprend à apprendre.

Constructions méthodologiques pour relever et analyser les discours des acteurs sur/dans les dispositifs numériques

Dans le cadre des trois recherches présentées dans l'article, nous avons établi un questionnaire en ligne pour l'une (recherche 1), mené des entretiens avec des enseignants pour l'autre (recherche 2) et collecté des fragments narratifs numériques pour la dernière (recherche 3).

Rapport des acteurs aux parcours des dispositifs numériques: éclairage par les entretiens

22

Dans la seconde recherche, les entretiens avec les cinq enseignants viennent en complément d'observations de classe (peu traitées dans l'article) et éclairent les liens que les enseignants font avec les recommandations proposées dans les parcours des dispositifs numériques. Pour analyser les données, la chercheuse a pris appui dans le dialogisme qui permet d'inclure la notion de voix multiples dans les discours en y combinant des éléments des théories de l'énonciation (KERBRAT-ORECCHIONI, 1999) pour approcher les phénomènes d'hétérogénéité discursive. Ces choix permettent de comprendre quelles réalités, quelles représentations se co-construisent et comment cela se co-construit dans les discours, en contextes spécifiques. Le relevé de certains éléments linguistiques dans les discours des enseignants permet d'identifier les termes qui "[...] impliquent un engagement affectif de l'énonciateur" (KERBRAT-ORECCHIONI, 1999, p. 95). Ce qui interroge notamment l'entretien en tant que "[...] mode de réalisation spécifique qui ne peut effacer le contexte [...]" dans lequel il se déroule (LEMOINE, 2014, p. 166). Des marques discursives sont remarquables dans les discours des enseignants et aident à mieux comprendre l'effet que peut avoir la chercheuse sur le point de vue de l'enseignant. Par exemple, lors d'un entretien en France, l'enseignante reformule la question de la chercheuse et termine sa



phrase par “[...] c’est ça?”, comme si la chercheuse attendait une réponse-vérité de sa part. Considéré comme “un régulateur verbal” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2002, p. 498), le “c’est ç” de l’enseignante est utilisé en *feed-back* pour contrôler si elle peut s’engager dans la suite de son discours.

C’est pourquoi, la chercheuse a défini les entretiens menés comme un contrat de communication explicite, dénommé en ces termes par Vermersch (2006) posé entre les interviewés et la chercheuse. L’entretien a permis de questionner explicitement l’articulation de la séquence au parcours de formation Pairform@nce et *Intel Lehren Aufbaukurs Online*, par une demande de description de ce que l’enseignant a gardé, rejeté ou adapté du parcours qu’il mettait en œuvre en classe.

Impressions et réflexions sur des cours donnés et représentations de l’activité enseignante: éclairages par les récits des acteurs sur un forum

La troisième recherche présente une analyse effectuée à partir d’un découpage d’un corpus constitué par les récits des participants au sous-projet de Pédagogie du PIBID/UNEB au DEDC. Ces récits sont collectés aléatoirement à partir des traces de l’activité de 41 participants du forum “Apprendre à être professeur: s’informer sur la classe” (Cf. supra), choisi pour recueillir les défis et les inquiétudes de ceux qui partagent ce parcours formatif dans ce dispositif technologique (SERRANO, 2012a).

Les données recueillies montrent le début de la profession de professeur, les inquiétudes et les conquêtes expérimentées dans ce parcours comme moteur d’apprentissage de l’enseignement, parce que personne ne naît éducateur ou n’est marqué pour l’être (FREIRE, 1991).

Le thème de ce forum est destiné aux impressions et réflexions concernant les cours donnés et comment les étudiants boursiers se voient en tant qu’enseignants. Ces étudiants qui débutent l’enseignement (ID) répondent dans le forum à des questions de nature praxéologique. La question “Avez-vous atteint les objectifs du cours?” sous-entend l’intention nécessaire quand on enseigne; la question “S’il fallait refaire ce cours, qu’est-ce que vous changeriez?” place le futur professeur dans un processus de réflexion continu de sa pratique et la

question "Quels ont été les points forts et les points faibles de vos cours?" interroge ce qui est productif, légitime ou pas dans un cours.

Les réponses de ces étudiants sont très suggestives et font référence à l'apprentissage de l'enseignement.

J'avoue avoir remarqué que la majorité des élèves a réussi à atteindre les objectifs seulement quand, chez moi, en analysant les activités répondues, ils ont démontré leur compréhension à l'écrit (ID 13^B, 2013).

Presque tous. [...] j'ai réussi à avancer selon le plan du cours jusqu'avant le goûter. Des cinq objectifs prévus j'ai atteint trois, tenant compte du temps du cours, je crois que cela a été profitable (ID 18, 2013).

Je pense que tous les objectifs que j'ai planifié ont été atteints, peut-être pas exactement comme j'ai planifié, mais ils ont été atteints de manière productive par les élèves. Le temps aussi a été un facteur prépondérant pour que les activités que j'ai faites ne se soient pas produites comme calculé (ID 19, 2013).

24

Les propos d'ID 13 et ID 19 montrent que comprendre ce qui s'est joué en cours est une capacité réflexive construite après le cours. Une autre de ces capacités est celle du temps didactique qui ne se réfère pas toujours au temps chronologique et qu'on retrouve dans les paroles d'ID 18 et ID 19. En ce sens, les paroles de Freire (1991, p. 32) "[...] on se fait éducateur, on se forme, comme éducateur permanent, dans la pratique et dans la réflexion sur la pratique [...]" signifient que l'enseignement s'apprend et que cet apprentissage n'est pas spontané, il est avant tout intentionnel, et que par conséquent on l'apprend continuellement.

Ce qui ne s'est pas bien passé et pourrait être amélioré revient fréquemment dans les perceptions des étudiants, qu'on peut percevoir dans les propos de ID 18 (2013): "Je changerais la partie du tirage au sort pour organiser les élèves en groupe. Alors, au lieu de faire le tirage au sort, je les laisserais choisir le groupe librement". Ou on peut percevoir dans les propos de ID 13 et ID 19 qu'enseigner et apprendre ont besoin d'être en simultanéité.

Je changerais l'activité réalisée au premier moment, car les élèves n'ont pas démontré de l'intérêt, ou, il me semble, n'ont pas réussi à comprendre ce que j'avais proposé; Je changerais la manière de



réaliser les activités pour pouvoir répondre à tous et je n'ai remarqué qu'à la fin du cours, que j'aurais dû retenir leur attention en expliquant en détail au tableau, pour qu'ils puissent tous suivre et comprendre comment faire l'activité (ID 13, 2013).

Je pense que si j'avais l'opportunité de refaire mon cours, je ferais quelques ajustements, comme le faire plus ludique et dynamique, avec des activités qui impliqueraient plus la classe, faire participer plus les élèves, ainsi je les aurais captivés totalement dans le processus, sans distractions, car j'ai remarqué qu'ils se distraient très vite quand l'explication était uniquement orale (ID 19, 2013).

À la suite de Freire (1991) on peut désigner sous le terme de "permanence", cet état continu de réflexion sur la pratique, inhérent à l'enseignement. Cette réflexion constitue le chemin pour apprendre à être professeur et on peut dire qu'on apprend à l'être dans le questionnement sur ce que l'on doit faire et savoir, en se confrontant aux capacités, aux difficultés et aux défis à relever pour une pratique productive et légitime en salle de classe.

ID 18 et ID 19 mettent en évidence comme élément puissant du cours le moment où les élèves s'engagent et participent aux activités qui exigent d'eux mobilité et autonomie.

Je mets en évidence la partie dans laquelle ils se sont réunis en groupes pour monter un corps humain articulé, j'ai remarqué qu'ils étaient très animés et participatifs quand ils étaient en train de le faire (ID 18, 2013).

Le point fort a été la construction de l'activité, car j'ai pu remarquer que les élèves s'engageaient entièrement dans l'activité réalisée; dans la correction des activités au tableau quand je demandais des volontaires (ID 19, 2013).

Selon ces deux étudiants, les difficultés font référence aux actions entreprises qui manquaient de créativité et d'assertivité devant la classe, c'est-à-dire "Avoir laissé transparaître un certain découragement quand ils démontraient un manque d'intérêt au cours que j'avais idéalisé". ID 13, quant à lui, focalise sa réflexion sur sa performance en tant que professeur comme l'élément qui lui offre des moyens pour rechercher et identifier la situation d'usure et le sentiment de découragement qui lui arrivent en cours, ne pas avoir réussi à maintenir le contrôle de la classe la plupart du temps.

Rapport des acteurs aux contenus et aux visées des apprentissages via les usages d'outils numériques: éclairage par les questionnaires

Le questionnaire en ligne constitue le principal mode d'enquête mobilisé dans la première recherche, pour des raisons liées à l'étendue du terrain de la recherche, à entendre au sens quantitatif et géographique⁹. L'idée est de dresser une cartographie des représentations des EEC, à partir notamment de l'analyse des discours que les étudiants tiennent sur les outils qu'ils déclarent utiliser dans les apprentissages et en fonction de deux variables: la formation dans laquelle les étudiants sont inscrits et leur situation dans le cursus (1^{ère}/2^{ème} année).

Le questionnaire a été réalisé à partir d'un outil d'enquête en ligne, LimeSurvey¹⁰ qui offre la possibilité de construire un protocole d'enquête dématérialisé et de le publier via un serveur spécialement dédié. L'administrateur peut distribuer massivement le lien vers le questionnaire par mailing, suivre le déroulement de l'enquête, collecter et exporter les données sous forme de graphiques et de statistiques, créer de nombreux types de questions (questions ouvertes, fermées, choix unique, choix multiple, ...) sans que soit a priori limité leur nombre et celui des participants.

La plupart des réponses obtenues aux questions ouvertes (78,37%) ont été considérées comme des formes courtes de discours, c'est-à-dire des réponses dont le nombre de mots se situe entre 1 à 10 mots et 11 à 20 mots. On peut y voir plusieurs raisons, livrées ici pêle-mêle et ponctuellement illustrées de quelques commentaires d'étudiants: le peu d'intérêt manifesté par certains étudiants pour l'objet de l'enquête et qui a pu se traduire par des réponses incompréhensibles ou humoristiques ("hgj"; "bla bla"; "je ne sais pas mais je sais"; "Non ça ira, l'addition s'il vous plait!"); la possible dilution ensuite du questionnaire dans la masse des autres messages reçus (effet "spamming"); le contexte qui a conditionné la lecture du questionnaire et l'écriture des réponses (temps scolaire/non scolaire, espace scolaire/espace non scolaire); le temps "raisonnable" que souhaite consacrer l'étudiant à répondre aux questions (effectué majoritairement sur temps scolaire¹¹ ou parfois assez tard dans la soirée); l'artefact¹² utilisé par l'étudiant pour saisir ses réponses et les usages qu'il en effectue (tablette, smartphone, ordinateur); la capacité du questionné à maintenir son attention sur le questionnaire, potentiellement sujette aux interférences commises par d'autres applications ouvertes, et/ou aux tâches sociales ou scolaires effectuées en



parallèle (BUTORI; PARGUEL, 2010); enfin, les difficultés à comprendre certaines questions pouvant expliquer des abandons précoces, qu'on retrouve dans les propos de deux étudiants dès la question 6 ("La question est mal tournée, je ne la comprends pas" (CLAUDE, 2015¹³), "Il ne peut avoir de réponse sans question si la question n'est pas claire" (ELISE, 2015)).

Effets de reactualisation des enseignements et dispositifs investis par les acteurs sur les formes et variations de discours relevés

La première recherche envisage le processus de "réactualisation" en fonction de la façon dont les étudiants se représentent les contenus en jeu dans les EEC et les discours qu'ils tiennent sur les outils mobilisés. Les "contenus" constituent un indicateur de premier plan par lequel les étudiants de DUT identifient ces enseignements, quelle que soit la situation dans le cursus (1^{ère}/2^{ème} année) ou la formation d'origine. Est considéré ici comme contenu tout "[...] ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement" (DAUNAY, 2015, p. 23) et peut désigner, dans un système didactique reconstruit par le chercheur, "[...] des choses aussi diverses que [des] savoirs, [des] savoir-faire, [des] compétences [...], des valeurs, des pratiques, des 'rapports à', [...] des comportements ou des attitudes" (DELCAMBRE, 2007, p. 43), voire des exercices et des activités (DENIZOT, 2015).

Une analyse macroscopique des contenus identifiés dans les discours rejoint les conclusions d'études plus ou moins anciennes sur les enseignements d'expression-communication dans le supérieur (SIMONET, 1994; COSTA, FINTZ, 1998; MOGNETTI, 2005) et permet de dire que les EEC sont perçus essentiellement comme des espaces d'apprentissages méthodologiques où l'on apprend des "petites choses" ou des "techniques" comme l'écrivent certains étudiants.

Ces contenus qu'ils soient considérés par les étudiants comme anecdotiques ("notre enseignant nous a appris que pour un poste de secrétaire, si nous sommes droitier il faut mettre le téléphone à gauche" (ALICE, 2015), ou de première importance ("[...] nos cours se sont essentiellement basé là-dessus, nous avons appris les comportements et les attitudes à avoir devant un employeur" (FÉLIX, 2015)) sont essentiellement à visées professionnalisantes. Ils figurent dans les discours des étudiants de 2^{ème} année – soucieux de préparer leur devenir professionnel – très souvent sous forme prescriptive: "[...] je prends

l'exemple de l'entretien. Il faut avoir une bonne posture, avoir un bon débit de paroles" (CAMILLE, 2015), "[...] nous apprenons comment rédiger des lettres de motivation ou CV ce qu'il faut faire et ne pas faire [...] nous avons également pu apprendre quelles sont les choses à éviter dans notre comportement ou dans notre façon de répondre aux questions" (DOMINIQUE, 2015).

Ces discours sur les contenus et visées des EEC permettent de comprendre en partie la nature et la place des outils numériques que les étudiants déclarent utiliser dans les apprentissages, dont on trouvera ci-dessous un rapide aperçu, établi en fonction de la situation des étudiants dans le cursus. On peut dire à première vue que ces enseignements constituent pour les étudiants des espaces d'apprentissages faiblement numérisés, en témoigne le pourcentage assez conséquent de répondants qui indiquent ne pas utiliser ces types d'outils pour réaliser les activités qui leur sont demandées.

Si la place des outils numériques est assez mince dans les descriptions des EEC, les discours recueillis signalent des usages spécifiques¹⁴, particulièrement chez les étudiants de 2^{ème} année. Les outils déclarés utilisés n'ont pas toujours fait l'objet de discours explicatifs sur leurs usages, hormis les "outils de bureautique" et quelques brefs commentaires sur l'utilisation d' "internet". La plupart d'entre eux renvoient essentiellement à des finalités professionnalisantes et scolaires des EEC (LAHANIER-REUTER, REUTER, 2004): "Word pour écrire le CV, la lettre de motivation, faire un sommaire pour un rapport etc [...]" (ALEX, 2015), "J'ai appris à rédiger un rapport de stage et je m'en sers actuellement [Word] pour mon stage [...]" (FRANCK, 2015), "[...] rédaction de cv et lettre de motivation pour la recherche de stage" (ALICE, 2015).

Les formes courtes de discours sur les usages d'outils se caractérisent par des tournures relativement elliptiques ("Excel – maths Powerpoint – rapport de stage" (ANAIS, 2015), "Utilisation de Word, Interview de professionnel, utilisation de Powerpoint, utilisation de Excel" (FABIEN, 2015), "Réalisation de diaporama général, avec technique pour: couleurs titre" (KARIM, 2015)), ou a contrario d'une extrême précision pouvant prendre la forme d'injonctions ("Dans Word, toujours justifier le texte!" (AUDE, 2015)) ou de prescriptions dans lesquelles les outils peuvent être attachés à des usages bien précis ("Word pour écrire le CV, la lettre de motivation, faire un sommaire pour un rapport etc..." (JESSICA, 2015)).



Les formes longues, plus rares, mentionnent assez bien la nature des activités réalisées, leurs finalités et de façon plus ou moins explicite les outils mobilisés ("Par exemple, une activité consistait à rédiger plusieurs lettres de motivation à plusieurs entreprises différentes. Il a donc fallu aller rechercher quelques informations sur internet concernant l'entreprise à laquelle on envoie (son actualité, son chiffre d'affaire, activités qu'on y pratique, quels produits elle traite...) et concernant la personne à qui on adresse la lettre (nom, prénom, fonction, numéro de téléphone ou adresse mail" (DOMINIQUE, 2015)).

Sans négliger les possibles incidences des dimensions évoquées ci-dessus sur les formes de discours recueillies, l'hypothèse est posée que les formes longues de commentaires témoignent d'une plus grande clarté des apprentissages pour les étudiants qui en sont les auteurs, a contrario des auteurs de certaines formes plus courtes, notamment ceux qui s'attachent à des détails qu'on pourrait qualifier d'anecdotiques ("Dans Word, toujours justifier le texte!" (AUDE, 2015)) ou à des souvenirs imprécis ("On a utilisé Word pour la rédaction de divers documents, ainsi que PowerPoint pour les diaporamas" (Jérôme, 2015), "la rédaction des documents pour rédiger un cours ou pour s'adresser à une personne" (NICOLAS, 2015)). Précisons que par "clarté", voire degré de clarté, est entendue ici la capacité de l'apprenant à décrire et expliquer les finalités des apprentissages, des activités et des outils mobilisés, ces discours étant globalement en rapport ou en résonance avec d'autres formes de discours présentes dans les programmes, dans les documents de présentation (plaquettes, guides des études, sites des formations) et dans les propos des enseignants en charge de ces enseignements.

Dans la seconde recherche, quatre enseignants sur cinq débattent en entretien de l'articulation de leur séquence au parcours de formation des dispositifs numériques. Les propos montrent clairement que les parcours subissent une réactualisation par les enseignants.

Tout d'abord, dans trois cas sur quatre, les discours des enseignants montrent une insatisfaction quant à ce qu'évoque l'intitulé de la séquence, en termes de contenus d'enseignement. Deux enseignantes mentionnent explicitement cet aspect, la troisième indique que seule les phases du déroulement des séances sont maintenues. Dans le premier cas de la mise en œuvre du *Lernpfad* "Stationenlernen: Head, shoulders, knees and toes", l'enseignante française en poste en Allemagne, en *Dritte Klasse*, critique le contenu "restrictif" du parcours qui se limite, selon elle à l'enseignement de vocabulaire, même si elle admet la

nécessité d'un enseignement lexical (en gras dans l'extrait ci-dessous). L'usage du "mais" repositionne immédiatement l'enseignante dans son insatisfaction de départ, tout en montrant la solution qu'elle propose (souligné). Elle dit, lors de l'entretien : "J'ai gardé le thème, maintenant tête, épaule et jambes et pieds, c'est un champ qui me paraît restrictif [...] du coup je les amenais vers les parties du corps et en partant du principe que le vocabulaire il faut en apprendre mais qui doit être redoublé d'une formule syntaxique, je suis arrivée à j'ai mal, au, à la, aux" (LAURE, 2012).

La première recomposition des contenus à enseigner proposée par cette enseignante s'attache à des considérations d'ordre linguistique: associer ce qu'elle appelle "une formule syntaxique" à du lexique. Mais on s'aperçoit rapidement qu'elle va plus en avant dans la recomposition des contenus à enseigner. Elle indique compléter les affirmations "j'ai mal au, à la, aux" par la question "Où as-tu mal?" en tant qu'association "normale", mais surtout en tant qu'outillage linguistique dans la vie réelle. Elle signale que c'est : "Vraiment vivant quoi dont ils peuvent se servir après aussi, s'ils vont en France c'est peut-être important de dire j'ai mal à la tête" (LAURE, 2012). Cela fait apparaître un aspect social de l'apprentissage de la langue étrangère, mais surtout lié à une situation réelle et projective, car les élèves de cette classe partent en Alsace dans une classe de CM1 en fin d'année scolaire. L'enseignant allemand, binôme de l'enseignante française en poste en Allemagne, confirme la transférabilité de ces outils linguistiques en situation réelle, il dit en entretien: "Dans une grande expérience, avec la France et les enfants allemands qui vont en France, et là, on a presque toujours quelqu'un qui doit avoir un pansement, qui a mal" (MARKUS, 2012). Une autre insatisfaction, esthétique et pédagogique est verbalisée: pour l'enseignante française en poste à Frankfort, les documents proposés dans le parcours ne sont "pas très jolis", "pas forcément visuellement très attractifs pour les enfants". L'enseignante semble vouloir minimiser ces aspects négatifs par l'usage de "pas très" – association de l'adverbe d'intensité avec une négation – suivi d'un adjectif positif (souligné ci-dessus).

Cette tendance à double recomposition est d'autant plus intéressante qu'on la retrouve également chez l'enseignante française à Lille. L'enseignante argumente à partir du vocabulaire du parcours proposé, autour du petit déjeuner, qu'elle trouve insatisfaisant. Elle explique en effet que "[...] le petit déjeuner anglais typique que nous on voit en tant que touristes, c'est-à-dire le bacon, les beans, etc, ce n'est pas un petit déjeuner que les Anglais font tous les matins,



c'est quelque chose d'assez exceptionnel, le dimanche [...]" (ANGELINA, 2012). Elle propose de garder le thème de la nourriture et d'un repas, celui du midi qu'elle estime utile, car "[...] c'est du vocabulaire de tous les jours, c'est le repas de la cantine, on emmène son packed lunch". Pour l'enseignante de Lille, ce qui fait sens, ce sont les contenus linguistiques utiles au sujet de l'alimentation et qui permettent, selon elle, de "comparer culturellement les deux pays, nos habitudes". La première phase de la recomposition par cette enseignante se fait donc par un glissement de termes vers d'autres, toujours dans le champ sémantique de l'alimentation. Puis, dans un second temps, l'enseignante s'attache à ancrer la séquence dans le réel de la vie de classe cette fois.

Dans ces deux cas cités, les enseignants ne rejettent pas l'organisation thématique des contenus recommandés dans les parcours de formation; il semble que cette organisation réponde au besoin d'enseigner du vocabulaire utile pour exprimer un mal être dans un cas et des comparaisons culturelles dans un autre. Les enseignants articulent aux contenus des parcours Pairform@nce et *Intel Lehren Aufbaukurs Online* des aspects sociaux, des pratiques hors la classe, dans une visée d'usage.

A contrario, l'enseignante allemande en Vierte Klasse explique, lors de l'entretien, que les moyens/ressources proposés pour enseigner les contenus du parcours, reviennent à la sphère extrascolaire et ne peuvent être intégrés de cette façon dans la sphère scolaire. Ce qui semble la gêner ce sont les préconisations de ressources multimédia, comme le DVD, le film de l'histoire "*Pardon? said the giraffe*". Elle dit (KATRIN, 2012) : "*Si je veux apprendre chez moi à la maison, je prends ces disques [...] alors moi je trouvais que c'était plutôt pour apprendre soi-même*". Si la visée du parcours lui semble ne pas correspondre à une visée d'enseignement scolaire, les ressources proposées ne la satisfont pas non plus. Elle décrit des aspects du parcours avec une certaine distance par l'emploi fréquent de formes impersonnelles comme "*c'était*", "*il y avait*", "*il y a*" : "*Il y avait beaucoup de propositions à travailler avec le disque/alors là c'était sur l'ordinateur/il y a des fiches*" (KATRIN, 2012). La recomposition qui s'opère s'ancre dans la conservation des activités proposées dans le parcours (introduction des animaux, jeu "*What's missing?*", mémoire, dialogues), mais dans un changement de ressources: le livre à la place du film sur DVD, des images sur papier à la place d'images sur l'ordinateur et un questionnaire sur l'externalisation des savoirs (hors la classe).

Enfin, l'enseignante française d'Armentières verbalise également ses choix dans le parcours Pairform@nce pendant l'entretien. Elle utilise la référence à un événement passé pour justifier ses choix. Elle rappelle le schéma type du déroulement d'une séance de langue auquel elle a été formée à la fin des années 1990: revoir ce qui a été appris, présenter la fonction, associer les couleurs aux parties du corps, s'appropriier la fonction. Elle indique: "*J'applique toujours sur ce qu'on a vu la fois d'avant, c'est ce que j'ai appris à faire avec M. (elle cite le prénom de sa formatrice de l'époque)*" (CLOTHILDE, 2012). Et de renchérir quant à l'articulation de sa séquence au parcours de formation: "*Moi c'est comme ça que j'ai appris à travailler, quand j'ai vu ça – le schéma du déroulement d'une séance de langue – de toute façon moi c'est comme ça que je travaille*" (CLOTHILDE, 2012). On remarque dans le discours de cette enseignante une forte implication personnelle par l'usage de "je", "moi", une répétition marquée de "*c'est comme ça que je*" (en gras ci-dessus).

En guise de synthèse, dans les quatre cas on peut noter que les parcours recommandés dans les dispositifs numériques évoluent avant même la mise en œuvre en classe. Ces démarches exposées lors des entretiens ont en commun de faire le tri dans les suggestions des recommandations, d'avancer une argumentation quant aux choix opérés, d'adapter le parcours en fonction d'une finalité sociale ou d'une finalité d'enseignement scolaire versus extrascolaire, d'une (ré)adhésion à une formation initiale passée. L'observation des pratiques montre également une adaptation temporelle des parcours. En effet, le temps recommandé pour la séquence "*Organiser un petit déjeuner*", comme pour "*Pardon? said the giraffe*" est de sept séances; il est de quatre séances dans les pratiques effectives pour l'enseignante lilloise et de trois séances pour l'enseignante allemande. A priori, les parcours/*Lernpfade* semblent être des écrits dans lesquels "on puise" des éléments jugés pertinents, de contenus ou de formes, plutôt que des guides pour un "tout prêt à enseigner". Pour trois enseignantes, le parcours semble avoir eu une autre fonction: pour l'enseignante de Lille, le parcours a fédéré la classe et a permis à l'enseignante de penser son enseignement sous forme de projet. Pour l'enseignante française en poste en Allemagne, le *Lernpfad* lui a donné l'occasion de mettre en œuvre des *Stationen*, tant dans la préparation ("*c'est moi qui les ai conçus grosso modo*"), que dans la mise en œuvre en classe. Enfin, pour l'enseignante d'Armentières, le parcours semble l'avoir confortée dans ses manières de faire. Ce qui est gardé des parcours varie selon les enseignants: l'idée d'un contenu linguistique



et culturel, l'idée de la structuration d'une séance de langue, l'idée des activités, l'idée d'une organisation de la classe. Mais également, ce qui peut être amené par les enseignants se compose d'une grande diversité: la dimension sociale, simulée ou en préparation à une situation réelle, un prolongement syntaxique à partir d'un champ sémantique, des ressources adaptées aux élèves.

Bien sûr, ces quelques analyses ne permettent pas de conclure à des généralités; cependant, elles donnent à voir les écarts entre les recommandations et les pratiques, dont les formes peuvent être variées, mais également comporter des aspects communs. Il est difficile de dégager des formats stables, homogènes. Comme le souligne Cicurel (2011, p. 53): "[...] Ce qui peut sembler confusion, débordement, donne en réalité une idée de la complexité de ce qui est sous-jacent à l'action d'enseignement". Aussi, dans une moindre mesure, ces analyses vont écho aux travaux déjà intensivement réalisés sur les écrits professionnels des enseignants (DAUNAY¹⁵, 2007; 2011). À la différence des objets évoqués par Daunay dans la recherche consacrée au journal de bord et la préparation de classe, les écrits des parcours des dispositifs numériques sont d'abord issus de l'écriture d'autres professionnels. Puis, ils subissent une transformation lorsque les enseignants s'en emparent pour les mettre en œuvre avec les élèves.

La troisième recherche souligne quelques processus significatifs, basés sur l'idée que l'interprétation des discours sélectionnés et analysés ici met en évidence des propriétés très singulières de l'EAV qui permettent l'interactivité, avec la médiation élargie et significative dans la formation des futurs professeurs. L'étude met au jour une évidente croissance d'appropriations épistémologiques, philosophiques et technologiques des participants de l'étude. Le scénario se révèle prometteur pour le développement d'une attitude de recherche des sujets engagés: IDs, professeurs de l'école de base et professeurs universitaires, en vue de l'organisation future d'une vraie communauté d'apprentissage. Cette recherche permet la réappropriation et redéfinition des dispositifs technologiques comme espace fructueux d'interactivité et de dépassement de modèles d'apprentissage liés à la non réflexivité.

Les implications sur l'apprentissage de l'enseignement se configurent quand l'étudiant est mis à l'épreuve d'élaborer un ethos émancipateur pour comprendre son développement professionnel, travaillant contenu, forme et valeurs dans la construction de son identité professionnelle (ALMEIDA; LAGO; OLIVEIRA, 2012). L'étudiant participant du PIBID réfléchit dans l'EAV sur les

savoirs nécessaires à l'exercice de l'enseignement, comme le dit bien ID 13 (2013): "Mais je sais que vivre tout ça fait partie de ma formation, et c'est avec ces situations que nous apprenons à nous constituer comme des vrais professeurs". L'Environnement gagne en tonalités intimistes. Cette intimité dévoile le temps, les processus, les discours sur la pratique des sujets engagés, maintes fois masqués, quand ils sont largement publiés dans les médias.

Dans l'EAV, le dépassement de modèles hiérarchiques hégémoniques qui font référence à ce que l'on comprend de la pratique du professeur, à savoir, qu'il y ait une tendance à la régularité, à la technique, aux généralisations et aux réponses unidirectionnelles pour des défis distincts, sont possibles. On défend ici des modèles d'apprentissage sur l'enseignement qui se construisent par des chemins polymorphes. Tous les questionnements, difficultés et décalages sont alors moteurs pour s'engager dans un défi du dépassement si nécessaire à l'enseignement (cela apparaît nettement dans les paroles des IDs). Cette aventure se définit comme une expérience de renforcement de l'enseignement.

Conclusion

34

Nous nous attachons dans ce dernier temps à présenter succinctement les particularités des terrains de recherche et nuances méthodologiques.

Le recours à des principes anthropologiques est notoire pour la seconde recherche franco-allemande. Les terrains investigués sont ceux de la classe, ceux des rencontres enseignants et chercheur. Aussi, "l'autre devient un véritable acteur, et le chercheur un élément important dans les multiples constructions de soi et de l'autre qui prennent place dans les rencontres qu'il analyse" (DERVIN; VLAD, 2010, p. 7). La chercheuse s'attache à ce que font les enseignants, ce qu'ils déclarent faire et comment ils disent cela, d'où l'usage d'éléments des sciences du langage pour analyser les instabilités discursives. De ces positionnements de chercheur découle la non généralisation possible des résultats et une critique et réflexivité permanentes du rôle du chercheur.

Dans les deux autres recherches, les chercheurs limitent le contact avec les participants à l'étude et ceux-ci ne semblent pas échanger pas entre eux. Dans la première recherche, le chercheur ne participe pas directement aux échanges et se base sur un questionnaire en ligne pour analyser les discours des étudiants. L'hypothèse est posée que l'artefact mobilisé par les étudiants pour



répondre aux questions (ordinateur personnel ou de l'université, tablette, smartphone), les propriétés que les étudiants lui attribuent (MANGENOT, 2008) et les circonstances lors desquelles ils ont répondu à ces questions (temps scolaire/hors-scolaire; espace scolaire/non-scolaire), ont nécessairement joué un rôle dans la façon dont les discours ont été construits et a fortiori sur la façon dont le chercheur les a compris et interprétés. En cela s'explique le positionnement prudent de l'écriture (peu expliqué dans l'article) face aux nombreux paramètres que le chercheur ne peut appréhender ni décrire dans un dispositif d'enquête dématérialisé.

La recherche trois présente les spécificités du terrain numérique et d'un dispositif d'enseignement pour devenir professeur d'école de base. Les analyses de cette dernière recherche se basent sur des traces d'activités d'un forum hébergé dans une plate-forme d'enseignement/apprentissage. Ce forum permet à l'étudiant de devenir professeur, en apprenant sur le contexte dans lequel on vit, sur les sujets de la relation enseignement/apprentissage, sur l'épistémologie du savoir, et avant tout, sur soi-même. Apprendre à être professeur implique de vivre le principe de l'intime relation entre enseigner et apprendre, qui quand ils sont bien articulés, conduisent à des changements significatifs des processus d'enseignement et d'apprentissage, justifiant didactiquement et pédagogiquement la formation professionnelle (DIAS, 2009). Et c'est cela que la "banque de cours" du sous-projet de Pédagogie du PIBID/UNEB au DEDC I se propose de faire.

Notas

- 1 DUT et DEUST sont des diplômes de l'enseignement supérieur français visant à former des techniciens spécialisés en 2 ans après le bac.
- 2 Littoral Côte d'Opale, Artois, Valenciennes, Lille 1, Lille 2, Lille 3, Reims Champagne-Ardennes, Picardie Jules Verne.
- 3 Il s'agit d'une citation extraite de la réplique de Reuter, dans un entretien à Lebeaume, Martinand et Reuter (2007).
- 4 Désormais le Programme Institutionnel de Bourses de l'Initiation à l'Enseignement de la Pédagogie sera nommé PIBID.
- 5 Désormais l'Université de l'Etat de Bahia sera nommée UNEB.
- 6 L'Université du Littoral Côte d'Opale est une université française pluridisciplinaire répartie sur quatre pôles (Boulogne/mer, Calais, Dunkerque et St Omer).

- 7 Il s'agit là du premier stade de la recherche. L'enquête menée à l'ULCO a vocation à "explorer" les hypothèses de travail et à tester le protocole.
- 8 Désormais ces étudiants seront nommés ID.
- 9 Cf. 1.1
- 10 <https://www.limesurvey.org/fr/le-projet/fonctionnalites>
- 11 Par "temps scolaire", sont entendus dans la première recherche les horaires compris entre 9h et 18h, où l'étudiant se trouve probablement sur le campus. Peut se poser alors la question des circonstances dans lesquelles l'étudiant a répondu aux questions.
- 12 Cf. (RABARDEL, 1995).
- 13 Pour des raisons de confidentialité, les étudiants cités dans la recherche 1 sont désignés par un pseudonyme.
- 14 Ces discours ont été recueillis à partir de la question: "Pouvez-vous choisir un outil parmi ceux que vous avez cités et m'expliquer comment vous l'utilisez dans une ou des activités en lien avec ce(s) cours?"
- 15 Daunay, B. (2007) a fait d'importantes recherches sur les écrits professionnels des enseignants des premiers et seconds degrés. Il interroge fortement les écarts entre les prescriptions et les pratiques, l'évolution des écrits professionnels, les facteurs de variation et identifie la grande marge de manœuvre laissée aux acteurs.

Referências

36

ALAVA, Séraphin. **Cyberespaces et formations ouvertes**: vers une mutation des pratiques de formation. Bruxelles: de Boeck Université. 2000.

ALVES, Lynn Rosalina Gama. Novas Tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar? **Revista da FAEEDBA**, Salvador, n. 10, p. 141-152, jul./dez. 1998.

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa; LAGO, Ana Cristina Castro do; OLIVEIRA, José Severino. A Experiência brasileira do 'Banco de Aulas': Construindo aprendizagens no ambiente virtual. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA - ENSINO SUPERIOR - INOVAÇÃO E QUALIDADE NA DOCÊNCIA, 7; 2012. Porto. **Anais...** Porto: Universidade do Porto, 2012.

ANNOCQUE, François. **Les enseignements universitaires d'expression-communication et les pratiques instrumentées**: regards d'apprenants et d'enseignants. (Thèse de Doctorat). Université Lille 3 Charles de Gaulle. (en cours)

ANNOCQUE, François. Analyse des interactions conscience disciplinaire/pratiques instrumentées dans un enseignement universitaire français d'expression-communication. In: COLLOQUE INTERNATIONAL EN ÉDUCATION, ENJEUX ACTUELS ET FUTURS DE LA FORMATION ET



DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE, 2; 2015. Montreal. **Anais...** Montréal: Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante, 2015.

ANNOCQUE, François. L'influence des représentations de contenus d'apprentissage dans la construction des EPA: le cas des EEC, approche didactique. In: COLLOQUE EFORMATION DES ADULTES ET DES JEUNES ADULTES, 1; 2015. Villeneuve-d'Ascq. **Anais...** Villeneuve-d'Ascq: Universidad de Lille 1WebsiteComo chegar, 2015a.

CICUREL, Francine. Le dire sur le faire: un retour (possible?) sur l'action d'enseignement. In: BIGOT, Violaine; CADET, Lucile (Coord.). **Discours d'enseignants sur leur action en classe.** Enjeux théoriques et enjeux de formation. Paris: Riveneuve éditions. 2011.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dictionnaire d'analyse du discours.** Paris: Seuil. 2002.

COLOMB, Jacques. Contrat didactique et contrat disciplinaire. In: HOUSSAYE, Jean (Dir.). **La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui.** Paris: ESF éditeur. 1993.

COSTA, Véronique; FINTZ, Claude. Les territoires de l'EMC: Diversité et fragilité. In: FINTZ, Claude (Coord.). **La didactique du français dans l'enseignement supérieur:** bricolage ou rénovation? Paris: L'Harmattan. 1998.

DAUNAY, Bertrand. **Le journal de bord et la fiche de preparation les aléas d'une écriture professionnelle.** Recherches. 2007.

37

DAUNAY, Bertrand. The Evolution of the French Field of Didactique de l'écrit: Theorizing the Teaching Practices of Writing in the Disciplines. In: REUTER, Yves; DONAHUE, Christiane (Ed.). **Disciplines, language, activities, cultures:** perspectives on teaching and learning in higher education from France and the United States. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers. 2008.

DAUNAY, Bertrand. **Les écrits professionnels des enseignants.** Approche didactique, Rennes: PUR. 2011.

DAUNAY, Bertrand; REUTER, Yves; SCHNEUWLY, Bernard. L'interrogation des concepts et des méthodes en didactique du français. In: DAUNAY, Bertrand; REUTER, Yves; SCHNEUWLY, Bernard (Dir.). **Les concepts et les méthodes en didactique du français.** Namur: Presses Universitaires de Namur. 2011.

DELCAMBRE, Isabelle. Contenus d'enseignement et d'apprentissages. In: REUTER, Yves; COHEN-AZRIA, Cora; DAUNAY, Bertrand; DELCAMBRE, Isabelle; LAHANIER-REUTER,

Dominique (Coord.). **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**. Bruxelles: De Boeck. 2007.

DENIZOT, Nathalie. Un exercice peut-il être un contenu disciplinaire? Le cas de la dissertation. In : DAUNAY, Bertrand; FLUCKIGER, Cédric; HASSAN, Rouba (Coord.). **Les contenus d'enseignement et d'apprentissage**. Approches didactiques. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux. 2015.

DERVIN, Fred; VLAD, Monica. **Pour une cyberanthropologie de la communication inter-culturelle**. Analyse d'interactions en ligne entre des étudiants finlandais et roumains. Alsic. 2010.

DIAS, Ana Maria Iorio. Discutindo caminhos para a Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, São Lourenço, v. 1, n. 1, p. 37-52, 2009.

FLUCKIGER, Cédric. La collaboration ordinaire des étudiants par les outils du Web Social. In: DEJEAN, Charlotte; MANGENOT, François; SOUBRIE Thierry (Coord.). **Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)**, Grenoble, 2011. Disponible en: <<http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2011-fluckiger.pdf>>. Acceso: 31 jul. 2015.

38

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Primavera. 1991.

GANASSALI, Stéphane; MOSCAROLA, Jean. Protocoles d'enquête et efficacité des sondages par internet. **Décisions Marketing**, n. 33, p. 63-75, jan./mar. 2004. Disponible em: <<http://www.jstor.org/stable/40592960>> Acceso: 31 jul. 2015.

ID 13. **Postagem on line**. Tópico: Aprender a ser professor: Por dentro da Sala de Aula do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://zupadosaber.forumeiro.com/t232-avaliacao-das-aulas-do-3-ciclo>, 10 de maio de 2013.

ID 18. **Postagem on line**. Tópico: Aprender a ser professor: Por dentro da Sala de Aula do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://zupadosaber.forumeiro.com/t232-avaliacao-das-aulas-do-3-ciclo>, 13 de maio de 2013.

ID 19. **Postagem on line**. Tópico: Aprender a ser professor: Por dentro da Sala de Aula do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://zupadosaber.forumeiro.com/t232-avaliacao-das-aulas-do-3-ciclo>, 31 de agosto de 2013.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **L'énonciation**. Paris: Armand Colin. 1999.

LAGO, Ana Cristina Castro do; ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa; OLIVEIRA, José Severino. Entre a Universidade e a Escola: investigando o trabalho docente a partir da



experiência do PIBID na licenciatura em pedagogia. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE, 1; 2001. Maceió. **Anais...** Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2011.

LAHANIER-REUTER, Dominique; REUTER, Yves. L'analyse de la discipline, quelques problèmes pour la recherche en didactique. In : COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS (AIRDF), 9; 2004. Québec. **Anais...** Québec: Université de Laval, 2004.

LEMOINE, Véronique. **Diversités franco-allemandes**: pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères (Thèse de Doctorat). Paris: Université Lille 3 Charles de Gaulle. 2014.

LIMA JR, Arnaud Soares de. Tecnologias intelectuais e educação: explicitando o princípio Proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 401-416, jul./dez. 2004

MANGENOT François. Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils: le cas des forums. **Revue Sticef.org**, v. 15, p. 1-20, 2008. Disponible em: http://sticef.univ-llemans.fr/num/vol2008/05-mangenot/sticef_2008_mangenot_05p.pdf. Acesso em: 31 jul. 2015.

MOGNETTI Armelle. Le français à l'université à l'université à l'heure du LMD. In: **les catégories des textes officiels, dans Le Français aujourd'hui**, 2005/4, n.151, p. 45 – 54, 2005.

NÓVOA, António. Os professores: um "novo" objecto da investigação educacional in NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

PACHECO, José Augusto. **Formação de professores**: teoria e praxis. Braga: IEP Universidade do Minho. 1995.

REUTER, Yves. Analyser la discipline: quelques propositions. In: COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS (AIRDF), 9; 2004. Québec. **Anais...** Québec: Université de Laval, 2004.

REUTER, Yves. La conscience disciplinaire, présentation d'un concept. **Éducation et didactique**, Rennes, v. 1, n. 2, p. 55-71, 2007.

RABARDEL Pierre. **Les Hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains**. Paris, France: Armand Colin. 1995.



SERRANO, José Antonio Castañeda. Periplos e inquietudes en la elaboración de trayectorias biográficas. **Revista de Educación**, Madrid, v. 3, n. 4, p. 101-114, 2012.

SIMONET, Renée. **Les techniques d'expression et de communication**. Evolution, fondements, pratiques. Paris: L'Harmattan. 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VERMERSCH, Pierre. **L'entretien d'explicitation**. Issy-Les-Moulineaux: ESF Éditeur. 2006.

Doctorant François Annocque
Université Charles de Gaulle – Lille 3
Laboratoire Théodile-CIREL (EA 4354)
E-mail | francois.annocque@gmail.com

40
Profa. Dra. Véronique Lemoine
Université Espe de Lorraine, Nancy
Laboratoire ATILF-Didactique des langues et Sociolinguistique
Programme de recherche : Cultures Educatives et Langues en Milieu Institutionnel
(CEIMI)
E-mail | lemoineve@gmail.com

Profa. Dra. Ana Cristina Castro do Lago
Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação
Grupo de Pesquisa Interface: recherche interdisciplinaire sur formation de Édicateur
E-mail | acclago@gmail.com

Recebido 13 set. 2016

Aceito 9 out. 2016



Estratégias de estudo e aprendizagem e resolução de problemas: ensino regular vs. ensino vocacional

Ana Paula Couceiro Figueira
Ruben Costa
Universidade de Coimbra

Resumo

Pretende analisar-se as eventuais diferenças ao nível das estratégias de estudo e de aprendizagem e da resolução de problemas, em alunos do ensino básico (turmas do 9º ano), em Portugal, que frequentam vias diferentes de escolarização: ensino regular e ensino vocacional/profissional. Os cursos vocacionais têm o objetivo de acolher alunos que manifestam constrangimentos com os estudos do ensino geral, privilegiando a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, assim como o primeiro contacto com diferentes atividades profissionais. No entanto, questionamos se estes alunos apresentam capacidades de resolução de problemas e estratégias de estudo diferentes comparativamente aos alunos do ensino regular. Tentámos, pois, perceber e analisar denominadores comuns e aspetos distintivos. Para recolha de informação, utilizámos o Teste IA – versão reduzida das Matrizes Progressivas de Raven (AMARAL, 1966) e o LASSI – Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem (LASSI, adaptado por FIGUEIRA, 1994), bem como a observação participante em contexto de sala de aula.

Palavras-chave: Orientação vocacional. Estratégias de estudo. Competências cognitivas.

Study and Learning Strategies and Problem Solving: comparative study of the basic education's profiles regular vs vocational education

Abstract

It intends to examine some possible differences in terms of study strategies and problem solving skills among elementary school students (classes in 9th grade), in Portugal, attending different ways of education: regular education and vocational education. The vocational courses in basic education has the goal of welcoming students who manifest constraints to the studies of general education, focusing on the acquisition of knowledge in structural disciplines, as well as the first contact with different vocational activities. However, we question whether these students present different levels of problem solving skills and study strategies in comparison with students in regular education. We tried, therefore, to perceive and analyze common denominators and distinctive aspects. The instruments that have been chosen were

the IA Test – a reduced version of Raven's Progressive Matrices (AMARAL, 1966) and LASSI, Learning and Study Strategies Inventory (LASSI, by FIGUEIRA, 1994), as well as a participant observation in the classroom context.

Keywords: Vocational guidance. Study strategies. Cognitive skills.

Estrategias de estudio y de aprendizaje y solución de problemas: educación regular vs. educación profesional

Resumen

42 Tenemos la intención de examinar las eventuales diferencias en las estrategias de estudio y de aprendizaje y la resolución de problemas en los estudiantes de la escuela primaria (clases de 9º grado) en Portugal, en diferentes formas de educación: regular y profesional. Los cursos de formación profesional tiene como objetivo dar cabida a los estudiantes que manifiestan limitaciones en los estudios de educación general, se centran en la adquisición de conocimientos en las disciplinas estructurales, así como el primer contacto con diferentes actividades profesionales. Sin embargo, nos preguntamos si estos estudiantes tienen habilidades para resolver problemas y diferentes estrategias de estudio en comparación con los estudiantes de educación regular. Tratamos, por lo tanto, percibir y analizar los denominadores comunes y aspectos distintivos. Para la recopilación de información, se utilizó la prueba IA – versión reducida de las Matrices Progresivas de Raven (AMARAL, 1966) y LASSI – Inventario de Estrategias de Estudio de de Aprendizaje (LASSI, adaptada por FIGUEIRA, 1994), así como la observación participante en contexto del aula.

Palabras clave: Orientación vocacional. Estrategias de estudio. Competências cognitivas.

Introdução

Nas palavras de Isabel Viana (2007), que partilhamos, vivemos numa sociedade em constante mudança, em que, diariamente, somos confrontados com situações novas, às quais devemos dar resposta, muitas vezes imediata, sem possibilidade de grandes reflexões. Dar respostas e respostas consonantes com as regras estabelecidas, conducentes a um sucesso pré-determinado. Os desafios exigem que os indivíduos disponham, pois, de ferramentas, instrumentos e recursos para que possam responder-lhes de forma eficaz. É necessário, assim, ter conhecimentos, informação, competências sociais e emocionais, capacidades e estratégias de resolução de problemas, capacidades de



autorregulação, em suma, todos os processos afetivos e cognitivos implicados nestas competências (FIGUEIRA, 1994). Assume-se que tais competências não são inatas, antes, passíveis de serem aprendidas e desenvolvidas em casa, na escola, em todos os contextos possíveis dos indivíduos.

O sistema educativo português, ao longo dos anos, foi frequentemente examinado através de múltiplas referências, desde a satisfação dos docentes, a integração dos alunos, a dimensão social ou escolar dos resultados obtidos, as dimensões múltiplas das aquisições escolares, desde os saberes de cor até às competências cognitivas, os efeitos visíveis a curto prazo ou a longo prazo, os resultados individuais ou coletivos, com a eficácia média ou a equidade geral ou social (HADJI; BAILLÉ, 2001). Todavia, pesquisando, não são encontrados estudos que comparem, justificando as vias de ensino, ensino regular versus ensino profissional (COSTA, 2015).

Atualmente (tendo existido, de forma não continuada, ao longo dos tempos, enquanto sistema escolar obrigatório), o sistema educativo português integra duas vias possíveis, a via regular, científica, e uma via profissionalizante, vocacional (COSTA, 2015), que podem funcionar nas mesmas instalações escolares, partilhando espaços. A via vocacional, ou os cursos vocacionais, genericamente, procuram garantir uma igualdade efetiva de oportunidades, proporcionando alternativas adequadas e flexíveis, que preparem os jovens para a vida, dotando-os de ferramentas que lhes permitam vir a enfrentar no futuro os desafios do mercado de trabalho, fomentando práticas simuladas e estágios formativos em contexto real, quer no ensino básico e no ensino secundário. A via científica é a via mais académica, de acesso mais previsível à continuidade dos estudos ao nível do ensino superior.

Ao nível representacional, ainda hoje, considera-se que os cursos vocacionais, profissionalizantes, são destinados mais para os maus alunos, os alunos pouco estudiosos, com menos capacidades intelectuais, e, regra geral, por associação, pertencentes a classes mais baixas da população, com rendimentos mais frágeis, e os cursos científicos, do chamado ensino regular, mais frequentados ou preferidos ou destinados aos bons alunos, alunos mais aplicados, mais inteligentes, e, por correspondência, pertencentes às classes mais abastadas da população. Ou seja, de alguma forma, a via vocacional é estigmatizada, descredibilizada, havendo, mesmo alguns preconceitos (COSTA, 2015).

A partir destas referências, focalizamo-nos na dimensão escolar dos resultados obtidos pelos alunos, nomeadamente no último ano do ensino básico. De facto, existe, atualmente, o preconceito de que os cursos vocacionais integram os alunos com fracos resultados escolares e com desinteresse pelo estudo. Ou seja, trata-se, teoricamente, de alunos com capacidades cognitivas insuficientes e que não adotam estratégias de estudo e de aprendizagem adequadas. Em contrapartida, o ensino regular é um tipo de ensino mais exigente, onde apenas pertencem os alunos mais “capazes” (COSTA, 2015).

Dada a inexistência de estudos de análise sobre esta questão, propusemo-nos uma abordagem singela, porque vivida, em contexto do estágio curricular, numa escola que integrava estas duas vias de ensino.

Neste sentido, o objetivo do presente trabalho é analisar as eventuais diferenças ao nível das estratégias de estudo e de aprendizagem e da resolução de problemas, em alunos do ensino básico (turmas do 9º ano), em Portugal, que frequentam vias diferentes de escolarização: ensino regular e ensino vocacional/profissional, ou seja, ou dito de outro modo, é analisar em que medida as estratégias de estudo e de aprendizagem e/ou as capacidades cognitivas, a capacidades de resolver problemas são divergentes ou convergentes em duas vias distintas de escolarização: ensino regular e ensino vocacional ou profissional.

Para a sua análise foram utilizados os recursos IA (versão reduzida das matrizes progressivas de Raven (AMARAL, 1966) e o LASSI (Learning and Strategies Study Inventory, Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem) (FIGUEIRA, 1994).

Existiu, no início deste estudo, o interesse e a necessidade em perceber estes tipos de ensino, relativamente às expectativas, motivações e perspetivas de futuro, dos alunos das duas vias, mediante a utilização de uma entrevista motivacional. Contudo, devido a um número insuficiente de respostas, os resultados não são válidos e não podem fazer parte desta investigação.

Assim, assumimos que se trata de um trabalho que se enquadra num estudo comparativo, embora exploratório e descritivo, tendo por alvo adolescentes que frequentam diferentes vias de escolarização.



Estratégias de estudo e de aprendizagem

Em termos gerais, e adotando a perspectiva de Figueira (1994), entende-se por estratégias os comportamentos levados a cabo pelo sujeito com o objetivo de influenciar o modo de processamento da informação (por exemplo, sublinhar as ideias-chave num texto, ou parafrasear uma nova informação), ou de outro modo, como procedimentos direcionados para um objetivo. Ao nível das estratégias de estudo e de aprendizagem, são consideradas comportamentos ou ações planeadas ou intencionalmente evocadas antes, durante e após a realização da tarefa, isto é, auxiliam a execução, a regulação e a avaliação desta (COSTA, 2015).

Zimmerman e Schunk (2011) designam as estratégias enquanto *skills under consideration*, uma vez que requerem recursos atencionais e podem ser examinadas, relatadas e modificadas. Os mesmos autores referem ainda que, para uma atividade ser considerada uma estratégia, deve ter como objetivo atingir uma meta ou completar uma tarefa.

Especificamente, as estratégias podem ser lidas como o modo de abordar uma tarefa, incluindo o modo como se pensa e age quando se planeia, executa e avalia o desenvolvimento e os resultados numa tarefa. Realçam, pois, para além da componente comportamental (o que o sujeito atualmente faz), a componente cognitiva (o que se passa no pensamento do sujeito) que, conjuntamente, orientam o desenvolvimento e a avaliação da tarefa (COSTA, 2015, FIGUEIRA, 1994).

Em síntese, podemos verificar, segundo as definições apresentadas, que as estratégias podem ser entendidas como comportamentos/procedimentos levados a cabo pelo sujeito com o objetivo de influenciar o modo como processa a informação, através da ativação, controlo e regulação dos processos cognitivos. Estas são conscientemente planeadas ou intencionalmente evocadas antes, durante e após a realização da tarefa (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011).

Observa-se, assim, a importância atribuída à finalidade e à natureza intencional do comportamento como uma característica crucial daquilo a que podemos denominar de estratégia (COSTA, 2015; FIGUEIRA, 1994).

Silva e Sá (2011) salientam ainda que, a um nível mais complexo, as estratégias podem ser definidas como planos formulados pelos alunos para

atingirem objetivos de aprendizagem (por exemplo, realizar um conjunto de ações para a elaboração de uma composição escrita) e, a um nível mais específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (por exemplo, rever para corrigir os erros ortográficos). Deste modo, e ainda segundo estas mesmas autoras (SILVA; SÁ, 2011), as estratégias podem abranger diversos tipos de aplicações: umas são mais específicas à tarefa (por exemplo, sublinhar um texto), outras são mais gerais e podem ser adotadas em tarefas de características muito diferentes (planejar um trabalho escrito, a leitura de um texto ou a resolução de um problema).

Podemos, pois, sintetizar, dizendo que as estratégias são os recursos funcionais, instrumentos para atingir ou alcançar os objetivos, para solucionar ou resolver os problemas ou situações.

Funções cognitivas

Segundo Silva (2006), as funções cognitivas são estruturas básicas que servem de suporte a todas as operações mentais (pensamento, memória, aprendizagem, inteligência, raciocínio, atenção, tomada de decisões, percepção visual, coordenação motora etc.). São, pois, componentes básicos para a atividade intelectual, com origem nas conexões cerebrais. São algumas das capacidades que nos permitem perceber, elaborar e expressar informações. As funções cognitivas são o esqueleto, a arquitetura, do pensamento, que se vão estruturando, adaptando e acomodando aos diferentes modos de interação com o ambiente.

As operações cognitivas são condutas interiorizadas ou exteriorizadas (um modelo de ação ou um processo de comportamento), pelas quais a pessoa elabora os estímulos. Elas são o resultado das nossas capacidades, conforme as necessidades que experimentamos, numa determinada orientação (SILVA, 2006).

São vários os processos cognitivos, para além de processos de outra ordem, envolvidos na capacidade de aprender: a memória, a atenção, a resolução de problemas, entre outros. Não são processos que atuem de per si, intercomunicam e interligam-se (COSTA, 2015). Quanto à resolução de problemas, processo bastante complexo, concetualizado de formas diversas por muitos autores (ALMEIDA, 2011), pode ser entendido, ou aproximado, ao constructo



inteligência, ou seja, a inteligência enquanto a capacidade de resolver problemas (COSTA, 2015).

A adaptação às exigências diárias é importante para a execução de uma tarefa ou para o delineamento de um objetivo. Neste caso, é necessário planejar e criar, com base nas nossas experiências prévias, alternativas capazes de solucionar problemas.

Igualmente, quando se abordam os processos cognitivos, especificamente a resolução de problemas, é inevitável falar em estratégias e das suas ligações. Basicamente e sumariamente, resolver problemas implica ter objetivos a alcançar e ter soluções, recursos ou estratégias para os atingir (ALMEIDA, 2011; FIGUEIRA; 1994). Ou seja, são elementos em constante interação e interdependência (COSTA, 2015).

Dificuldades de aprendizagem

Segundo Correia (2008), nos últimos anos, o número de alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA) aumentou consideravelmente, em Portugal. Atualmente, entre 2010/2011 e 2014/2015, o número de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) a estudar em escolas regulares aumentou 73,5%, passando de 45.395 para 78.763, segundo revelam dados divulgados recentemente pela Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (<http://www.dgeec.mec.pt/np4/home>).

Genericamente, entendemos as DA enquanto desordem ou disfunção no processo de aprender, isto é, a existência de desfasamentos entre a capacidade para fazer ou realizar e a sua concretização ou realização.

Em 2008, Correia considerava que, em Portugal se utilizava, genericamente, o termo dificuldade de aprendizagem em dois sentidos: um sentido mais lato e um sentido mais restrito. No sentido lato, as DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem, temporários ou permanentes, que ocorrem nas instituições educacionais, que irá corresponder a um risco educacional ou a necessidades educativas especiais. No sentido restrito, opinião da minoria dos profissionais da área da educação, a DA corresponde a uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, que pode ainda envolver a área socio emocional (CORREIA, 2008).

De facto, ontem e hoje verificamos que a concetualização ou definição e mesmo a terminologia não é una nem pacífica. Na literatura é possível encontrar denominações como transtornos de aprendizagem; transtornos específicos de aprendizagem; transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares; transtornos funcionais específicos; problemas de aprendizagem; e distúrbios de aprendizagem.

Contudo, adotando o manual das desordens mentais (DSM-4, 1994 e DSM-5, 2014), as dificuldades de aprendizagem são Transtornos de Aprendizagem (DSM-4, 1994), uma perturbação no processo de aprendizagem, não permitindo ao aluno aproveitar as suas possibilidades para perceber, compreender, reter na memória e utilizar posteriormente as informações obtidas. No DSM-5 (2014), as DA são enquadradas na categoria de Transtorno Específico da Aprendizagem, enquanto Transtorno do Neurodesenvolvimento, ou seja, que ocorrem no início do desenvolvimento e que se evidenciam quando a criança entra na escola. Estes transtornos são défices do desenvolvimento com implicações aos níveis pessoal, social, académico ou profissional (DSM-5, 2014). O Transtorno Específico da Aprendizagem são défices na capacidade individual para perceber ou processar informações com proficiência e precisão. Este transtorno da DMS-5 combina os diagnósticos do DSM-4 (1994) de transtorno da leitura, transtorno da Matemática, transtorno da expressão escrita e transtorno da aprendizagem sem outra especificação, indicando, ainda, para melhoramento do diagnóstico, os défices de aprendizagem específicos de leitura, expressão escrita e Matemática. Por seu turno, a Classificação Estatística internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – CiD (CiD-10, 2008) categoriza as DA como Transtornos Específicos relacionados com o desenvolvimento da fala, da linguagem e das habilidades escolares.

Um aspeto importante em torno das dificuldades de aprendizagem é que estas não se podem confundir com a deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, perturbações emocionais ou autismo, ou seja, as dificuldades de aprendizagem excluem défices intelectuais, sensoriais, sendo fragilidades mais de carácter instrumental, de utilização de recursos (COSTA, 2015).

Ainda segundo Correia (2008), os alunos com dificuldades de aprendizagem, apesar de apresentarem certos problemas na resolução de determinadas tarefas escolares, podem ser muito competentes na resolução de



outras. Por outras palavras, podemos afirmar que em, termos de capacidade cognitiva (QI), estes alunos estão na média ou mesmo acima desta.

Método

O presente trabalho, como referido anteriormente, é uma abordagem à questão das eventuais diferenças e semelhanças entre alguns aspetos ou dimensões dos indivíduos que frequentam vias alternativas de escolarização, especificamente, analisar as estratégias de estudo e de aprendizagem e resolução de problemas de dois grupos de indivíduos distintos. Não havendo, quanto é do nosso conhecimento, pesquisas sobre esta temática, é considerada um primeiro ensaio, tratando-se, assim, de um estudo exploratório descritivo, comparativo.

Objetivos

Temos, neste sentido, como objetivo analisar as eventuais diferenças ao nível das estratégias de estudo e de aprendizagem e da resolução de problemas, em alunos do ensino básico (turmas do 9º ano), em Portugal, que frequentam vias diferentes de escolarização: ensino regular e ensino vocacional/profissional. Ou seja, ou dito de outro modo, verificar em que medida as estratégias de estudo e de aprendizagem e as capacidades cognitivas são distintas ou semelhantes em alunos adolescentes de duas vias diferentes de escolarização: ensino regular e ensino vocacional/profissional.

49

Procedimentos

De forma a comparar os perfis destes adolescentes, nas dimensões estratégias de estudo e de aprendizagem e capacidades cognitivas/resolução de problemas, foram utilizados dois recursos: o Teste IA – versão reduzida das Matrizes Coloridas de Raven (RAVEN, 1938; adaptado por AMARAL, 1966) e o LASSI – Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem (LASSI, adaptado por FIGUEIRA, 1994).

Os dois instrumentos foram aplicados de forma individual, mas conjunta, em dois momentos distintos, em contexto extra-aula/classe, após a garantia de total confidencialidade e ética. Foram solicitadas as devidas autorizações aos encarregados de educação e instituições, sendo garantidas as questões éticas e deontológicas.

Antes da recolha dos dados, foram enviados os pedidos de autorização e consentimento informado à direção do Agrupamento (a única instituição que se disponibilizou e autorizou a investigação) e, posteriormente, aos Encarregados de Educação dos alunos participantes. A amostra foi recolhida no Agrupamento de Escolas de Arrifana, Santa Maria da Feira, região norte de Portugal.

Para a realização das análises estatísticas dos dados, descritivas e inferenciais, utilizou-se o programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS – versão 22). Igualmente, somos de referir, que foi um dos autores do presente artigo a aplicar e a cotar as respostas dos diferentes instrumentos de avaliação das dimensões em apreço.

50 **Participantes**

A mostra é constituída por adolescentes que frequentam o 9º ano de escolaridade, do 3º ciclo do ensino básico, do ensino regular e do ensino vocacional/profissional.

O grupo é composto por 36 adolescentes, dos 15 aos 18 anos, independentemente da via de escolaridade, com frequência escolar no 9º ano de escolaridade.

Trata-se de uma amostra de conveniência, que acedeu participar e que cumpria os pressupostos éticos de adesão.

A turma do ensino regular é constituída por 17 adolescentes, em que 4 são do género feminino e 13 do género masculino. A turma do ensino vocacional/profissional é composta por 19 adolescentes, em que 7 são do género feminino e 12 são do género masculino (Tabela 1).



Tabela 1
Caraterização da amostra, em função do género e tipo de ensino

<i>Tipo_Ensino</i>	<i>Género</i>	<i>Frequência</i>	<i>Percentagem</i>
Vocacional	Feminino	7	36.8
	Masculino	12	63.2
	Total	19	100
Regula	Feminino	4	23.5
	Masculino	13	76.5
	Total	17	100

Fonte | Próprios autores da pesquisa

Instrumentos

Versão Reduzida das Matrizes Progressivas de Raven (RAVEN, 1938), IA (AMARAL, 1966)

51

As Matrizes Progressivas de Raven (MPCR) são concetualizadas como um “teste de resolução de problemas”, que requerem a utilização de estratégias de raciocínio eficazes e conduzem o sujeito a descobrir regras e a aplicar operações mentais. Cada item pode constituir um problema cuja resposta se desenvolve através de um processo de compreensão e que termina com um processo de solução (SIMÕES, 2000). Os problemas presentes nas MPCR correspondem, na terminologia de Greeno (1978 apud SIMÕES, 2000), a problemas do tipo “indução de estrutura”, em que a tarefa principal do sujeito consiste em identificar a regra ou padrão estrutural presente.

Este teste consiste num conjunto de tarefas não-verbais, destinadas a avaliar a aptidão para apreender relações entre figuras ou desenhos geométricos. O sujeito deverá perceber a estrutura do desenho para então selecionar, entre várias alternativas, a que corresponde à parte que falta e que completa corretamente cada padrão ou sistema de relações (SIMÕES, 2000).

O teste pode ser aplicado individual ou coletivamente. Cada item é cotado com um ponto se o sujeito tiver respondido corretamente e com zero pontos se a resposta dada for incorreta.

As MPCR são um dos poucos testes adequadamente projetados para poderem ser aplicáveis a um vasto conjunto de sujeitos, quer no que diz respeito à idade (da infância à velhice), quer no que diz respeito à aptidão (SIMÕES, 2000).

Em 1966, foi editada em Portugal uma versão reduzida do teste MPCR: o IA (AMARAL, 1966). Este teste é constituído por 30 itens, 28 dos quais são extraídos das Matrizes Progressivas de Raven. A cotação do instrumento consiste na contagem do número de itens corretos (0-30 pontos), com uma média potencial de 15. Em Portugal, atualmente, não existe atualização de dados normativos deste instrumento.

O Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem (Learning and Study Strategies Inventory, LASSI, Adaptado por FIGUEIRA, 1994)

52

O LASSI é um instrumento de origem norte-americana, sendo a sua adaptação portuguesa de Figueira (1994), e tem como objetivo avaliar a utilização de estratégias e métodos de estudo e de aprendizagem. Permite, ainda, perceber como é que os alunos aprendem, como estudam e o que sentem relativamente à sua aprendizagem e ao estudo. O LASSI é constituído por 74 itens (versão mais longa), um instrumento de registo próprio e não é cronometrado.

Os itens são distribuídos aleatoriamente, ao longo da escala, sendo aproximadamente metade dos itens de sentido positivo e a outra metade de sentido negativo.

O LASSI é constituído pelas seguintes 10 subescalas: Atitude, Motivação, Organização do Tempo, Ansiedade, Concentração, Processamento de Informação, Seleção de Ideias Principais, Auxiliares de Estudo, Auto verificação e Estratégias de Verificação. Este inventário utiliza uma escala tipo Likert com cinco possibilidades de resposta (de 1 a 5 pontos: Nada característico em mim; Não muito característico em mim; Um pouco característico em mim; Bastante característico em mim; Muito característico em mim).

Os resultados totais podem variar entre 1-370, com uma média potencial de 185. Podemos, todavia, encontrar totais parciais, em função de cada



subescala (análise mais pormenorizada, não apresentada neste contexto). Embora não existam muitos estudos em Portugal com este instrumento, facto é que, em 1994, Figueira encontrou, a partir de análises fatoriais, apenas dois fatores explicativos (estratégias específicas de estudo e de aprendizagem e condições para aprender), aventado a hipótese de quase se tratar de um instrumento unidimensional.

A subescala Atitude avalia a atitude e o interesse dos jovens pela escola, a importância que estes lhe atribuem.

Por outro lado, a subescala Motivação avalia a autodisciplina, a diligência, e os interesses.

Na subescala Organização do Tempo é avaliado o modo como os estudantes organizam o seu tempo.

A Ansiedade é descrita como sendo o grau em que os estudantes se preocupam com a escola e com o desempenho; por outro lado, a concentração avalia a capacidade com que os estudantes estão atentos nas tarefas escolares, incluindo atividades de estudo.

A subescala Processamento de Informação avalia as estratégias de organização e elaboração utilizadas.

Relativamente à subescala Auxiliares de Estudo, esta avalia o grau de utilização de técnicas para o sujeito aprender e recordar a nova informação.

A subescala Auto verificação avalia a capacidade do sujeito conseguir fazer revisões antes das avaliações e dos testes.

Por fim, os itens da subescala Estratégias de Verificação avaliam a utilização de estratégias de preparação para uma determinada avaliação.

Resultados

De acordo com as estatísticas descritivas (Tabela 2), podemos verificar que, no Ensino Vocacional, a média de resultados no IA encontra-se acima da média potencial ($M=16.26$; $dp=4.69$), sabendo que o mínimo de acertos possível seria 0 pontos e o máximo 30 pontos (média potencial de 15).

No LASSI, os alunos do Ensino Vocacional registaram valores médios acima da média potencial (185), revelando que possuem, em média, algumas estratégias de estudo e de aprendizagem ($M=219.53$; $dp=16.26$).

No Ensino Regular, verificam-se resultados mais elevados, do que os alunos do ensino vocacional, nos dois testes (cf. Tabela 2).

No IA, os alunos do ensino regular registaram valores acima da média potencial (15) ($M=19.65$; $dp=32.48$) e, igualmente, no LASSI (185) ($M=237.88$; $dp=24.94$).

Tabela 2

Médias e Desvios Padrão dos resultados da aplicação dos testes IA e LASSI, por via da escolarização

<i>Tipo_Ensino</i>	<i>Teste</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Vocacinal	IA	19	1	21	16.26	4.69
	LASSI	19	169	306	219.53	32.48
Regular	IA	17	14	24	19.65	2.37
	LASSI	17	195	280	237.88	24.94

54

Fonte | Autores da própria pesquisa

No sentido de verificar o grau de diferenciação nos dois subgrupos, nos dois recursos utilizados (IA e LASSI), pelo Teste t (com intervalo de confiança de 95%, com significância associada de 05), verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas na pontuação apresentada pelos alunos das duas vias de escolarização.

Ou seja, embora os alunos do ensino regular revelem melhores pontuações em ambos recursos, comparativamente aos alunos do ensino vocacional/profissional, as diferenças não são significativas.

De facto, e dado não existirem dados normativos dos dois instrumentos utilizados, por ambos os grupos, tendo nós balizado os resultados a partir das médias potenciais [IA (15) e LASSI (185)], verifica-se que qualquer dos grupos pontua nos dois recursos de avaliação, estratégias de estudo e de aprendizagem (medidas pelo LASSI) e resolução de problemas (avaliado pelo IA), acima da média potencial. Embora os alunos do ensino regular, em ambas as provas, pontuem mais do que os alunos do ensino profissional, as diferenças não são



estatisticamente significativas e podemos dizer que os dois grupos, nas duas provas, obtêm resultados que se podem inscrever no 3º quartil de distribuição.

Discussão e Conclusões

Dados os argumentos anteriores, da inexistência de estudos conhecidos sobre a questão, objeto do nosso trabalho, a discussão de resultados é uma tarefa básica. De facto, são inexistentes estudos de análise de perfis comparativos entre grupos de escolarização com este tipo de características, ou vias de ensino diferentes (Regular vs. Vocacional ou profissional), especificamente, tendo em conta as variáveis utilização de estratégias de estudo e de aprendizagem e desempenho em tarefas cognitivas ou de resolução de problemas, como as inerentes às Matrizes Progressivas de Raven. Contudo, e embora um estudo básico, é possível tecermos algumas considerações finais, enfatizando as limitações, apontando caminhos para outras investigações, sobressaindo as implicações resultantes.

Neste sentido, com esta investigação, pretendeu-se comparar, ao nível das estratégias de estudo e de aprendizagem e da resolução de problemas, os perfis de duas vias de escolarização distintas do Ensino Básico: ensino regular e ensino vocacional/profissional.

Foi realizado um estudo descritivo e exploratório, comparativo, com um grupo de adolescentes, do ensino regular e do ensino vocacional/profissional, acessível, de forma a verificar em que medida se distinguem os perfis de estratégias de estudo e de aprendizagem (através do inventário de estratégias de estudo e de aprendizagem, LASSI) e as capacidades cognitivas, de resolução de problemas, por via da utilização de tarefas propostas pelo IA, versão reduzida das Matrizes Progressivas de Raven.

Os resultados apontam para que os alunos do Ensino Regular obtêm pontuações ligeiramente superiores comparativamente aos do Ensino Vocacional, em ambas as tarefas, quer de resolução de problemas/atenção/funções cognitivas, quer de estratégias de estudo e de aprendizagem. Todavia, tais diferenças não são significativas.

Os valores estatísticos mais diferenciadores ocorreram no IA, o que pode revelar um nível de maior concentração por parte dos alunos do Ensino Regular. Todavia, a diferença não é estatisticamente significativa.

Tais resultados, embora devendo ser relativizados porque a amostra não é muito grande e dispomos, apenas, de duas variáveis em análise, apontam para uma não diferenciação de perfis, em função das variáveis em análise.

Neste sentido, embora sendo um estudo com limitações, podemos dizer que, contrariamente às representações vigentes, de que os alunos do ensino regular possuem, regra geral, mais competências cognitivas, são mais competentes intelectualmente, são mais motivados para as tarefas escolares etc., os presentes resultados não apontam neste sentido, ou seja, tendo em conta as variáveis em análise, os perfis dos alunos das duas vias de ensino não são muito diferentes.

Como em qualquer investigação científica, este estudo apresenta algumas limitações. Antes de mais, o facto de não terem sido utilizados todos os instrumentos de avaliação previamente definidos, nomeadamente uma entrevista motivacional em formato online, que obteve um número de respostas insuficiente para integrar este estudo. Essa entrevista teria como objetivo recolher informações quanto às expectativas, motivações e perspectivas de futuro dos alunos, informações que seriam pertinentes e contribuiriam para uma elaboração de perfis comparativos mais minuciosa. Eventualmente, e face aos resultados obtidos, dimensões potencialmente diferenciadoras destes dois subgrupos.

Igualmente, o tamanho da amostra é relativamente pequena ($N=36$) e daí haver necessidade de relativizar bastante os resultados obtidos.

Deste modo, deve-se, pois, dando continuidade a este projeto, considerado bastante relevante em contexto de orientação escolar, vocacional/profissional, recorrer a uma amostra mais alargada e utilizar diferentes procedimentos para obter mais resultados, nomeadamente outros instrumentos de avaliação, que permitam avaliar as variáveis expectativas, motivações, perspectivas de futuro, entre outras.

Por outro lado, os resultados obtidos neste estudo podem ser influenciados por outras variáveis, como, por exemplo, sociodemográficas, programas de intervenção, idade, o grau de maturidade do aluno, a capacidade de adaptação à tarefa proposta e o nível de concentração. Neste sentido, em estudos decorrentes haverá necessidade de observar tais dimensões.

Todavia, os resultados obtidos são interessantes, indicadores da necessidade de intervenção do psicólogo em contexto de educação, orientação,



aconselhamento, desenvolvimento e até de desconstrução de representações sobre as diferentes vias alternativas de escolarização.

De facto, os serviços de psicologia podem ajudar os alunos a refletir sobre as experiências e comportamentos que tiveram no passado e no presente, conduzindo a uma maior compreensão dos seus próprios interesses, capacidades e expectativas, apoiando-os na elaboração do seu futuro.

Igualmente, fará sentido o treino destas competências, bem como as ações de desmistificação e de credibilização das vias vocacionais de ensino, valorizando-se enquanto alternativa viável a aprendizagens instrumentais de sucesso.

Referências

ABRISQUETA-GOMEZ Jacqueline. **Reabilitação neuropsicológica**: abordagem interdisciplinar e modelos conceituais na prática clínica. Porto Alegre: Artmed. 2012.

Almeida, Ana Cristina Ferreira. A resolução de problemas na encruzilhada da Psicologia: reflexão em torno da unificação. **Psychologica**, Coimbra, n. 52, p. 5-11. 2011.

Almeida, Ana Cristina Ferreira. Reflectindo acerca dos modelos da cognição: uma primeira aproximação. **Psychologica**, Coimbra, n. Extra série, p. 493-508. 2004.

ALMEIDA, Fátima. Teste das Matrizes Progressivas de Raven (MPCR). **Peritia: Revista Portuguesa de Psicologia**, Lisboa, v. 1, n. 6-7, p. 1-10, 2009.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. 2013.

AMARAL, Rodrigues do. **Aferição do teste I.A.**: escala reduzida das matrizes progressivas de J. C. Raven. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

AMARAL, Sílvia. Dificuldades de aprendizagem: uma realidade no contexto escolar. **Omnes Humanitate**, Vila Velha, Rio de Janeiro, v. 1, p. 136-149, 2011.

BENTON, Thomas. **A perfect storm in undergraduate education**. Holland, Mich: Hope College. 2011.

CAMPBELL, Chris. Middle years students' use of self-regulating strategies in an online journaling environment. **Educational technology & society**, Grécia e Canadá, v. 12, n. 3, p. 98-106. 2009.

CID – 10. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacional à saúde**. Décima revisão, OMS – Organização Mundial da Saúde, 2008. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f80_f89.htm>. Acesso em: 20 dez. 2014.

COOPER, John David; ROBINSON, Michael David; SLANSKY, Jill Ann; KIGER, Nancy. **Literacy: helping students construct meaning**. Melbourne, Austrália. CENGAGE learning. 2014.

CORREIA, Luís Miranda. **Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa**. 2. ed. Porto: Porto Editora. 2008.

Costa, Ruben Filipe Coelho Leite. **Estratégias de estudo e de aprendizagem e resolução de problemas: estudo comparativo de perfis de turmas do Ensino Básico – ensino regular vs. ensino vocacional**. 21 páginas. 2015. Tese (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.

DAVIS, Bryan. **Cognitive development: health and wellness**. Chicago: University of Chicago Press. 2006.

DE OLIVEIRA PIRES, Ana Luísa. Higher education and adult motivation towards lifelong learning: an empirical analysis of University Post-Graduates perspectives. **European Journal of Vocational Training**, Londres, v. 46, n. 1, p.129-150. 2009.

DIRECÇÃO-GERAL de Estatísticas da Educação e Ciência. <http://www.dgeec.mec.pt/np4/home>.

EFKLIDES, Anastasia. Metacognition: defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. **European psychologist** (Official organ of the EFPA and supported by other organizations of psychology in Europe), Göttingen, Germany, v. 13, n. 4, p. 277-287, 2008.

EFKLIDES, Anastasia. Metacognitive experiences: the missing link in the self regulated learning process. **Educational Psychology Review**, Springer US, v. 18, n. 3, p. 287-291, 2006. (Is an international forum for the publication of peer-reviewed integrative review articles, special thematic issues).



ENUMO, Sónia Regina FIORIM; FERRÃO, Erika da Silva; RIBEIRO, Mylena Pinto Lima. Crianças com dificuldades de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 139-149, 2006.

FERLA, Johan; Valcke, Martin; Schuyten, Gilberte. Student Models of Learning and Their Impact on Study Strategies. **Studies In Higher Education, Taylor & Francis**, United Kindman, v. 34, n. 2, p. 185-202, 2009.

FIGUEIRA, Ana Paula. **Em torno do rendimento escolar**. 1994. 202f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Pedagógica) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 1994.

FIGUEIRA, Ana Paula. Inventário de Estratégias de Estudo e de Aprendizagem – Learning and Study Strategies Inventory – LASSI: estudos de adaptação e validação. **Psychologica**, Coimbra, v. 12, p. 79-114, 1994.

FONTAINE, Anne Marie. **Motivação em contexto escolar**. Lisboa: Universidade Aberta. 2004.

GARRET, Judy; ALMAN, Martha; GARDNER, Stephanie; BORN, Charles. Assessing students' metacognitive skills. **American Journal of Pharmaceutical Education**, Nova York, v. 7, n. 1, p. 1-7, 2006.

GEORGE, Darren; DIXON, Sinikka; STANSAL, Emory; GELB, Shannon; PHERI, Tabitha. Time Diary and Questionnaire Assessment of Factors Associated with Academic and Personal Success among University Undergraduates. *Journal of American College Health*, Nova York, v. 56, n. 6, p. 706-715, 2008.

GREENE, Jeffrey; AZEVEDO, Roger. Adolescents' use of self-regulatory processes and their relation to qualitative mental model shifts while using hypermedia. **Journal of Educational Computing Research**, Sage publications, USA, v. 36, p. 125-148, 2007.

H&H PUBLISHING. **Learning and Study Strategies Inventory** – LASSI. Consulted on february 15, 2013. Disponível em: http://www.hhpublishing.com/_assessments/LASSI/versions.html. Acesso em: 12 de fevereiro de 2013.

HADJI, Charles; BAILLÉ, Jacques. **Investigação em educação**: para uma “nova aliança” – 10 questões acerca da prova. Porto: Porto Editora. 2001.

HONG, BARBARA; HAEFNER, Leigh; SLEKAR, Timothy. Faculty Attitudes and Knowledge toward Promoting Self-Determination and Self-Directed Learning for College Students with and

without Disabilities. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, Geórgia, v. 23, n. 2, p. 175-185. 2011.

Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: dsM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria inês Corrêa Nascimento... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. 5. ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MANUAL de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. dSM-IV. Tradução Dayse Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SALSINHA, HELENA. **Influência do contexto familiar no desenvolvimento vocacional de crianças e adolescentes**. 2011. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0251. Acesso em: 15-01-2015.

SILVA, Adelina Lopes; SÁ, Isabel. O papel do self na auto-regulação da motivação. In: GONÇALVES, Isabel (Ed.). **Promoção de monitorização e tutorado**: oito anos a promover a integração e o sucesso académico no IST (pp. 29-39). Lisboa: IST Press. 2011.

SILVA, Adelina Lopes; SÁ, Isabel. **Saber estudar e estudar para saber**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. 2011.

SILVA, Vera Lúcia. **Reflexões sobre a Dificuldade de Aprendizagem no contexto escolar**. 2010. Disponível em: www.webartigos.com/articles/42278/1/Reflexoes-sobre-a-Dificuldade-de-Aprendizagem-no-contexto-escolar/pagina1.html#ixzz1FextqNWm. Acesso em: 15 jan. 2015

SIMÕES, Mário Rodrigues. **Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

Viana, Isabel Maria Torre Carvalho. **O projecto curricular de turma na mudança das práticas do ensino básico**. Contributos para o desenvolvimento curricular e profissional nas escolas. Tese (Doutoramento em Educação) - Universidade do Minho, Portugal, 2007. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7376/3/Isabel%2520Maria%2520Oda%2520Torre%2520Carvalho%2520Viana_Tese%2520de%2520Doutoramento.pdf. Acesso em: 24 fev. 2014.

YU, Darwin. How much do study habits, skills, and attitudes affect student performance in introductory college accounting courses? **New Horizons in Education**, v. 59, n. 3, p. 1-15. 2011, acedido em <http://eric.ed.gov/?q=homework&ft=on&pg=6&id=EJ955535>, a 16 fev. 2015.



ZIMMERMAN, Barry Jeffrey, & SCHUNK, Dale (Eds.). **Self-regulated learning and academic achievement**: theoretical perspectives (2nd ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum. 2011.

Profa. Dra. Ana Paula Couceiro Figueira
Universidade de Coimbra | Portugal
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Instituto de Psicologia Cognitiva
Grupo de Investigação em Educação
E-mail | apcouceiro@fpce.uc.pt

Ms. Ruben Costa
Mestrado Integrado em Psicologia
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra
Grupo de Investigação em Educação
E-mail | rubencosta_10@hotmail.com

Recebido 29 jun. 2016

Aceito 25 nov. 2016

Discurso sobre a Ciência na emergência histórica da "Rede Nacional de Educação e Ciência"

Lavinia Schwantes

Paula Corrêa Henning

Paula Regina Costa Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande

Resumo

Diferentes projetos para promoção do acesso à ciência por meio da educação têm sido desenvolvidos, como a Rede Nacional de Educação e Ciência, que objetiva a melhoria do acesso à ciência e do seu ensino por meio de cursos para professores e alunos da rede pública de ensino. Objetivamos estabelecer o discurso inicial de ciência dessa Rede. A metodologia empregou conceitos e ferramentas da análise do discurso foucaultiana. Elencamos três enunciados que caracterizam o discurso inicial de ciência na emergência dessa Rede: fazer ciência envolve um caminho para geração de produtos "novos" publicáveis; formação do cientista na díade inatismo e empirismo; formação de cientistas pela inclusão social. Esses enunciados podem ser entendidos como condições de possibilidade para emergência da Rede e são potentes modos de desenvolver e produzir a ciência na atualidade.

Palavras-chave: Ciência. Análise do discurso. Divulgação da ciência.

62

Discourse on Science in the historical emergence of the "National Network of Education and Science"

Abstract

Different projects that promote the access to science through the education have been developed such as the National Network of Education and Science, which aims to improve the access to science and its teaching through courses for teachers and students from public schools. We aim to establish the initial speech of science of this Network. The methodology employed concepts and tools from Foucault's discourse analysis. We have listening three enunciations that characterize the initial speech of science of this Network: doing science involves a path for generating "new" publishable products; scientist formation in the innatism and empiricism dyad; scientist formation by social inclusion. These enunciations can be understood as conditions of possibility for the emergence of the Network and they are powerful ways of developing and producing science nowadays.

Keywords: Science. Discourse analysis. Science dissemination.



Discurso sobre la Ciencia en la emergencia histórica de la “Rede Nacional de Educação e Ciência”

Resumen

Diferentes proyectos para la promoción del acceso a la ciencia por medio de la educación se han desarrollado, como la “Rede Nacional de Educação e Ciência” que tiene como objetivo ampliar el acceso a la ciencia y a la enseñanza a través de cursos para profesores y alumnos de la educación pública. Intentamos comprender el discurso inicial de “ciencia” de la “Rede”. La metodología empleó conceptos y herramientas del análisis del discurso foucaultiano. Se eligió tres enunciados como el eje de dicho discurso científico en la emergencia de la “Rede”: hacer ciencia exige un camino capaz de generar nuevos productos publicables; la formación del científico entre el innatismo y el empirismo; formación de científicos gracias a la inclusión social. Estos enunciados son comprendidos como condiciones de posibilidad para la emergencia de la Rede al mismo tiempo que son modos potentes para el desarrollo y la producción de ciencia en la actualidad.

Palabras clave: Ciencia. Análisis del discurso. Divulgación de la ciencia.

Introdução

A ciência, alicerçada por seu método, suas técnicas, suas demonstrações e suas descobertas, desde sua emergência no século XVII com Descartes, Bacon e Galileu, entre outros, tem estado em pauta nas discussões sobre a produção do conhecimento. Diferentes formas de conceber a ciência foram produzidas por estudiosos, filósofos e cientistas, até a consagração da ciência.

Por suas características – dogmática, quantificável, experimental e determinista –, a ciência, segundo Michel Foucault (2011), constitui o campo de conhecimento que foi o grande regime de verdade na episteme da modernidade. Para Paula Henning (2010, p. 57, grifo da autora), “[...] na busca por bases sólidas para o conhecimento e desvelamento do mundo, esse conhecimento legítimo produziu-se por uma nova ordem, cada vez mais fixa [...]” que acredita “[...] superar os conhecimentos divinos, fazer desse conhecimento algo tão absoluto e útil e, ainda, como um conhecimento neutro, puro, favorecer de chegarmos a saber o que é mesmo essa realidade”. Esse padrão rígido envolveu a determinação de um campo de saber, uma metodologia de

pesquisa e uma forma de generalização dos resultados. Ainda definindo a ciência por sua vontade de saber, Foucault destaca que:

[...] por volta do século XVI e do século XVII (na Inglaterra, sobretudo), apareceu uma vontade de saber que, antecipando-se a seus conteúdos atuais, desenhava planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar); uma vontade de saber que prescrevia (e de um modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis (FOUCAULT, 2011, p. 16).

Na contemporaneidade, também devido às novas configurações de espaço e tempo, filósofos e pensadores têm questionado esse espaço de legitimidade ocupado pela ciência, colocando-a como uma das formas de produção de saber. Deste modo, a posicionam como uma produção cultural (WORTMANN; VEIGA-NETO, 2001), problematizam seus métodos considerados deterministas e universais (FEYERABEND, 2007; SHAPIN, 2013) e articulam sua produção dentro de um contexto social, histórico e político (LATOUR, 2000; FOUCAULT, 2009).

Mesmo com essas problematizações, em nossa atualidade, as características que conferem legitimidade à ciência ainda possibilitam que esse campo de conhecimento tenha potência na produção das verdades de nossa sociedade. Desse modo, a ciência vem tendo atenção, desde a primeira década do século XXI, de acadêmicos de várias áreas, de instituições financiadoras e de órgãos governamentais tanto em relação ao incentivo à produção científica em laboratórios de pesquisa, quanto em relação à divulgação científica, ao acesso à ciência e às discussões e problematizações sobre seu ensino. Recentemente, em 2013, o Ministério da Educação, por exemplo, depois de um período de preocupação com a alfabetização, tanto de língua portuguesa quanto de matemática, tem mostrado interesse no ensino de ciências ao incluir os conteúdos da área numa das provas de avaliação do ensino na Educação Básica brasileira, a Prova Brasil¹ (BRASIL, 2010).

Esse interesse tem sobressaído por inúmeros motivos, entre os quais, o fato de que conhecer a ciência, para o estudante, é uma possibilidade



de desenvolvimento intelectual e de ampliação de seu campo de atuação na sociedade, viabilizando seu pleno exercício de cidadania (BRASIL, 1998). Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998) destacam também a importância do uso de metodologias mais ativas no ensino de ciências, que coloquem os estudantes no centro de sua obtenção de conhecimento e desenvolvimento, como, por exemplo: observações, experimentação, jogos, uso de diferentes fontes textuais para obtenção e comparação de informações, como revistas, sítios da internet, jornais. Esses exemplos atraem o interesse dos estudantes pelos conteúdos e conferem à ciência sentidos que não são possíveis caso ela seja estudada apenas em um livro ou por meio da fala do professor como, por exemplo, a apropriação de questões éticas e sociais envolvendo os produtos gerados pela ciência, o questionamento à neutralidade da produção científica e a geração de discussão sobre o alcance da ciência na atualidade, entre outros.

Entendemos que, a partir desses movimentos, vem ocorrendo a ampliação dessas discussões sobre a ciência como área de saber e sobre o ensino científico, consideradas a partir das inúmeras vertentes epistemológicas, pedagógicas, científicas, filosóficas de ciência e de educação. Também vem aumentando o incentivo a diferentes projetos financiados por instituições governamentais tanto federais como estaduais, interessadas na ampliação da produção científica e na melhoria do ensino na área.

Entre esses projetos, neste artigo, centramo-nos no programa da Rede Nacional de Educação e Ciência: Novos Talentos da Rede Pública (RNEC/NT)², iniciada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1985. Inicialmente, constituía-se num grupo de pós-graduandos e graduandos, sob coordenação de um pesquisador reconhecido pela sua comunidade acadêmica e científica, que promovia cursos de férias sobre o método científico para professores e alunos da rede escolar. A primeira parceria estabelecida para dar início à Rede foi com um grupo da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que perdurou dez anos. Eram dois grupos cujos coordenadores eram pesquisadores de áreas específicas das Ciências Biológicas – Bioquímica, no caso da UFRJ, e Genética, no caso da UNICAMP – que procuravam trabalhar o método científico em cursos para alunos e professores. É interessante destacar que os assuntos desenvolvidos nesses cursos são sempre vinculados às áreas de pesquisa específica dos coordenadores de grupo envolvidos.

A ampliação posterior da RNEC foi realizada por convite destes dois grupos iniciais. Atualmente, essa Rede conta com mais de 45 grupos de pesquisadores em 23 universidades e institutos de pesquisa brasileiros e tem como pressuposto “[...] a melhoria das condições de ensino de ciências a jovens de todo o país” (REDE, 2015). Os grupos vinculados a essa Rede atuam de duas formas: proporcionam estágios em laboratórios e grupos de pesquisa para estudantes carentes da Educação Básica, e oferecem cursos direcionados a estudantes e a professores desse nível de ensino, no estilo dos cursos promovidos desde o início da formação da Rede. O principal objetivo da RNEC/NT é “[...] buscar novos caminhos para um ensino eficiente. Para isso, desenvolve metodologias que facilitam o aprendizado, desmistificando a ciência” (REDE, 2015). Esse objetivo também possibilita que os grupos se atualizem em seus entendimentos de ciência e método, e desenvolvam essas discussões nas atividades vinculadas à Rede.

Esse programa da RNEC/NT chama-nos atenção devido à visibilidade que tem recebido nos últimos anos, a ponto de uma agência de fomento brasileira, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ter formulado um edital específico – Edital Novos Talentos, nos anos de 2010, 2012 e 2014 – para financiamento de outros projetos de melhoria do ensino de ciências, baseado nas ideias, objetivos e metodologias da RNEC/NT. Por isso, toma-se a RNEC/NT como objeto de uma Tese cujo problema de pesquisa é como se constitui o discurso científico em grupos da RNEC/NT.

Com base no exposto, neste artigo, pretendemos estabelecer discurso inicial de ciência dessa Rede, apontando alguns enunciados que podem caracterizar as balizas deste discurso. Para alcançarmos este objetivo, utilizamos as entrevistas para produção de dados e, para análise dos mesmos, algumas ferramentas de análise do discurso foucaultianas, como discurso, enunciação e enunciado, explicadas a seguir.

Sobre a produção e análise dos dados: entrevistas e análise do discurso

Para a produção de dados: entrevistamos o idealizador do programa da RNEC/NT e primeiro coordenador do grupo da UFRJ; o primeiro aluno



“jovem talentoso” a estagiar no laboratório de pesquisa desse grupo e atual coordenador do programa na UFRJ. Também foi entrevistado o coordenador do grupo da segunda universidade a integrar a Rede, a UNICAMP. Além deles, foram entrevistados outros dois professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), uma das terceiras universidades a compor a Rede: o atual coordenador do grupo e uma professora, ex-coordenadora das primeiras atividades do mesmo grupo. Totalizamos cinco entrevistas.

O uso de entrevistas como metodologia de produção de dados de pesquisa permite que, através de uma narrativa, o entrevistado revise algumas vivências e projetos que desenvolveu durante a vida acadêmica, mesclando nisso pensamentos e reflexões. As enunciações proferidas nas entrevistas não são aqui tomadas como a verdade sobre os fatos e, sim, no caminho do que traz Sandra Andrade (2012, p. 175), “[...] pode-se considerá-las como a instância central que, somada às outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação (mesmo que provisória e parcial)”. As enunciações das entrevistas constituem um efeito de muitos discursos que se colocaram como verdadeiros naquele momento por aqueles sujeitos que falavam. São esses discursos, no entendimento foucaultiano, que, articulando-se entre si, possibilitam a formação de campos de saber como aqui, neste estudo, o da ciência.

As entrevistas foram realizadas nas universidades dos envolvidos entre 2011 e 2013 e gravadas em vídeo. As conversas envolveram questões sobre o programa da RNEC/NT, sobre ciência, sua produção e o seu respectivo ensino no país. Cada entrevista era semiestruturada com algumas questões norteadoras. Por isso, desenvolveu-se de forma mais livre, sem uma sequência linear predeterminada, conforme o diálogo com os envolvidos prosseguia. Posteriormente, as falas foram transcritas na forma de texto para a análise deste trabalho.

Tomando as entrevistas como material discursivo, assumimos, a partir dos estudos foucaultianos, algumas ferramentas da análise do discurso empreendida por esse autor. As condições de aparição de um objeto de análise – aqui, neste trabalho, a ciência na RNEC/NT – são múltiplas e importantes, o que significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época de qualquer maneira (FOUCAULT, 2009b). Assim, escolhemos aqueles enunciados que, a partir de uma regularidade e uma inter-relação entre si, amparam o discurso inicial de ciência dessa Rede.

Nas palavras do autor, “[...] o que pertence propriamente a uma formação discursiva e o que permite delimitar o grupo de conceitos, embora discordantes, que lhe são específicos, é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros” (FOUCAULT, 2009b, p. 65-66). Uma formação discursiva envolve certo número de enunciados cuja regularidade pode compor um determinado discurso. O enunciado é mais que uma palavra escrita ou falada, ou uma coisa; ele se constitui numa função de existência, cuja análise nos permite decidir se ele faz sentido e decidir de quais regras de formação faz parte. Assim, procuramos, a partir da produção de três enunciados, compor o discurso de ciência que baliza a emergência da RNEC/NT. Nesse sentido, “[...] chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2009b, p. 132).

68 Por se constituir em uma função, não encontraremos esses enunciados explicitamente postos nas entrevistas dos coordenadores, pois a análise dos enunciados é mais que a análise linguística, dos signos; o enunciado não tem uma estrutura semântica ou sintática. Como um “[...] enunciado é sempre um acontecimento” (FOUCAULT, 2009b, p. 31), o que aparece dito nessas entrevistas é considerado enunciação. As enunciações, sim, são o que está dito nas entrevistas, pois “[...] diremos que há enunciação cada vez que um conjunto de signos for emitido” (FOUCAULT, 2009b, p. 114). Cada uma dessas falas, desses conjuntos de signos tem uma individualidade espaço temporal e uma correlação com o sujeito que fala, com seu lugar institucional e com sua posição em relação ao objeto de que fala. Por isso, podemos afirmar que a enunciação pode ser compreendida pela expressão daquilo que o entrevistado disse. Devemos nos centrar no que é dito, na superfície e não no que está por trás, escondido, à espera de ser descoberto.

Assim, entendemos que aquilo que os entrevistados apresentaram em suas falas constitui parte da rede discursiva em que estão entremeados e que, naquele momento, tais enunciações configuravam a verdade sobre suas concepções de ciência da RNEC/NT. Verdade essa entendida, na esteira foucaultiana, como aquela que pertence a um tempo e a um contexto de formação e não como a definitiva, a permanente e a única representante possível do real.

Do conjunto de enunciações mencionadas pelos três primeiros integrantes³, compusemos três enunciados: fazer ciência envolve um caminho e a



geração de produtos “novos” e publicáveis; a formação do cientista na díade inatismo e empirismo; formação do cientista pela inclusão social – cujas análises caracterizam as balizas do discurso inicial dessa Rede.

Postas essas demarcações teóricas e metodológicas, passemos à análise do material para a constituição de cada enunciado, tomando como objetivo deste artigo problematizar como se constitui o discurso inicial de ciência Rede Novos Talentos. Entendemos assim que esse discurso propicia a demarcação de um saber específico, uma forma de se produzir a ciência na atualidade. Para Foucault (2011), a produção de um saber específico inicia-se a partir de inúmeros discursos que, obedecendo às regras de formação, imprimem um sentido a esse campo de estudo e, ao mesmo tempo, constituem as limitações do mesmo, colocando-o numa ordem discursiva que estabelece e determina aquilo que é considerado verdadeiro.

Constituição do discurso inicial de ciência na emergência da RNEC/NT

Enunciado 1: Fazer ciência envolve um caminho e a geração de produtos “novos” publicáveis

69

Como definido por Foucault (2009b), o enunciado é sempre um acontecimento, não está explícito no texto analisado. Ele configura a partir de recorrências e divergências enunciativas que compõem um discurso emergente em um determinado contexto histórico. Portanto, nesse primeiro enunciado, é importante relacionarmos as posições de sujeito na formação do discurso inicial da RNEC/NT: quem são estes sujeitos que falam; quais seus lugares institucionais; e quais suas posições frente ao objeto que estudam.

Os três entrevistados são posicionados: como sujeitos cientistas de laboratório renomados em suas áreas; como sujeitos pesquisadores pertencentes a universidades reconhecidas internacionalmente; e como sujeitos que pesquisam, “fazem ciência”, publicam seus resultados e são preocupados com o alcance da ciência na população e com a geração de novos cientistas. Mesmo com essas semelhanças, cada um dos pesquisadores aponta diferentes formas de entender esse caminho – o método científico – que conduz

à produção científica. Em função do espaço restrito deste texto, entre muitas enunciações, exemplificamos essa questão, trazendo algumas:

Então ciência é isso. Para mim, ciência é isso: um enorme prazer em descobrir algo novo, ligar os fatos e os pontos que, aparentemente, são desconexos para a grande maioria das pessoas, mesmo os que trabalham na área. Mas, de repente, você olha e encontra um sentido (P3, 2011)⁴.

'O Método Científico' foi o primeiro livro, mas a ideia geral é mais do que isso. Depois apareceram todos esses nomes complicados como Base Problema [...]. Do método, mas isso a gente já fazia naquela época, mas intuitivamente que nós fazíamos, era uma questão de honestidade fazer [usar o método científico]. A única coisa que eu posso fazer é ajudar fazendo o que eu sei fazer [pesquisa no laboratório] (P1, 2011).

Pensando numa deficiência do professor de ciências que vai dar aula de ciências e nunca fez ciência. O cara nunca pipetou, não sabe nem fazer um experimento. Aí fala 'não, esse cara tem que tomar contato'. Não estou querendo que esse cara venha fazer ciência, não é isso. Mas ele precisa entender metodologia científica mais do que uma aula teórica de metodologia científica (P2, 2011).

Na hora que você usa o método científico para comprovar se aquilo faz realmente sentido, você descobre que faz e então isso pra mim é a coisa mais gratificante que existe (P3, 2011).

Normalmente o que acontece é, por exemplo, no meu caso [e no caso de outros colegas], a gente atua na área de pesquisa, na área de bancada mesmo (P2, 2011).

Então são bits de informação, bits de conhecimento que estão lá, mas da forma como elas estão, não fazem o menor sentido. É uma forma um pouco diferente de pensar de algumas décadas atrás, [pois] de vez em quando a gente fica olhando as coisas e, de repente, saem coisas que estão lá no banco de dados: uma informação que eventualmente ela é solta! Mas então, ela vai necessitar de que a gente precise olhar tudo isso e conectar, fazer sentido (P3, 2011).



Desde nossas primeiras incursões escolares, aprendemos a pensar a ciência nos moldes do método científico moderno, baseado no racionalismo de René Descartes (2008) e no empirismo de Francis Bacon (1984). O discurso do método instaurado por esses dois pesquisadores, no século XVII, ainda sustenta, em grande parte, a concepção de ciência na contemporaneidade. Dessa forma, para uma pesquisa ser considerada científica, ela tem de se embasar em um método; daí, a primeira parte do enunciado: fazer ciência envolve um caminho.

Todas as entrevistas trazem essa questão, no entanto, o modo de definir esse caminho apresenta traçados diferentes nas falas de cada um dos entrevistados.

A questão da utilização do laboratório e da experimentação como metodologia científica vincula-se ao empirismo baconiano cuja recomendação àqueles que quisessem saber algo de verdadeiro a respeito da natureza era pesquisar experimentalmente (BACON, 1984). Para o autor, o verdadeiro filósofo natural (expressão usada na época para designar o cientista da natureza) deveria seguir o exemplo da abelha e trabalhar na acumulação sistemática do conhecimento. Sobre a ênfase que dá à experimentação, ele afirma “[...] pretendemos deduzir das obras e experimentos as causas e axiomas e depois, das causas e princípios, novas obras e experimentos, como cumpre aos legítimos intérpretes da natureza” (BACON, 1984, p. 76).

Podemos, ainda, assinalar a atualização do propósito experimental proposto por Bacon séculos atrás com o entendimento de pesquisadores atuais como Alan Sokal e Jean Bricmont (2010), ambos professores universitários de Física. Para eles, os cientistas que praticam a ciência moderna buscam realizar suas pesquisas por um caminho mais cuidadoso e sistemático que as pessoas comuns, pois usam controles estatísticos e insistem na repetição de experiências sempre que possível.

O caráter experimentalista é bem marcado nas enunciações de P1 e P2 no discurso da RNEC/NT e corresponde à visão mais tradicional de ciência e de muitos cientistas como Sokal e Bricmont (2010) que enaltecem e reforçam a díade ciência-método, salientando a competência com que o método científico desenvolve o conhecimento sobre o mundo. Essa ênfase na experimentação emergiu com o empirismo de Bacon, no século XVII, cuja ênfase centrava-se na indução, nesse processo pelo qual por meio da observação e

da experimentação se entenderia o que era estudado. “Na visão indutivista, o método científico parte da observação à elaboração de hipóteses, seguida de experimentos (repetidos diversas vezes pelos pesquisadores) e conclusões, para chegar a teorias e leis” (BORGES, 2007, p. 18).

Em contrapartida, o caminho indicado por outro entrevistado – P3 – centra-se mais no uso da razão enquanto ferramenta para entender ou descobrir algo novo; e podemos associá-lo a também outro pesquisador fundamental para o entendimento moderno de ciência e sua metodologia: Descartes. Os preceitos metodológicos descritos por Descartes (2008), no século XVI, apontam que, se estiver interessado na busca da razão e do conhecimento, qualquer sujeito poderia desenvolver seu modo próprio de analisar e produzir conhecimento. O primeiro dos quatro preceitos de Descartes é duvidar sempre de alguma coisa tomada como verdadeira, até que ela esteja claramente elucidada. Em seguida, dividir o problema em quantas partes forem necessárias, até alcançar uma solução adequada e, então, o terceiro preceito é determinar a organização do pensamento do mais simples e fácil ao mais complexo, passo a passo, “[...] nomeando até mesmo em pensamento uma ordem certa para os objetos, os quais, por sua própria natureza, não sugerem relação de antecedência e sequência” (DESCARTES, 2008, p. 25).

Por fim, seu último preceito pretende a totalidade, ao afirmar a necessidade de fazer revisões tão gerais, pensando todos os aspectos envolvidos no que vem sendo estudado, até que seja assegurado que nada esteja fora da análise (DESCARTES, 2008). Neste contexto, um entrevistado – P3 – comentou que, para ele, o método pode ser conectar coisas ou fatos que antes pareciam soltos e, assim, gerar alguma nova descoberta, pelo uso de raciocínio.

Por este viés, entendemos que, para esse mesmo entrevistado, a geração de um produto “novo” e publicável – a segunda parte desse primeiro enunciado – pode ser “dar um sentido” para o objeto que vem sendo analisado e que, antes, parecia disperso e desconectado. Ao mesmo tempo, esse produto é fortemente vinculado às publicações nas áreas científicas, como podemos ver nos exemplos de enunciações trazidas abaixo.

Na área de Ciências Agrárias, ou seja, de plant science, tem uma inserção muito forte. Se tem uma conexão muito forte, e essa conexão forte talvez esteja ligada ao enorme impacto que nós temos, do ponto de vista econômico e também social. Hoje, vamos dizer assim, grande parte da pesquisa que é feita é voltada para, e de



alguma forma, tem impacto significativo na agricultura [...] Mas isso é ciência aplicada, ciência não pode ser aplicada [...] Aquela conversa [...] Mas eu sinto muito confortável, porque eu faço ciência básica aqui de montão. A gente publica bastante, tem um monte de coisa, tem impacto. Mas, curiosamente, se você for separar e ver a contribuição da ciência das plantas ou ciências agrárias no mundo, hoje a gente responde por 9% da ciência produzida no mundo na área (P3, 2011).

Acabou de ser aprovado o mestrado profissional [...]. Um outro tipo de problema é você chegar no final do doutorado desses alunos [ex professores] e falar: 'Ah, ok, mas quantos papers tiveram por conta do conceito da Capes?' Ai, o mestrado profissional na verdade é um produto. Na verdade, estão fazendo um excelente trabalho, mas que o produto final não é um artigo científico (P2, 2011).

Além dessas enunciações, citamos ainda a seguinte cena para a constituição deste enunciado: P1, durante a entrevista, mostra um artigo que faz correlação entre o número de doutores e a quantidade de trabalhos publicados formando uma linha reta, ou seja, um é função direta do outro.

Na maioria dessas enunciações, percebemos a necessidade de publicação dos resultados como marcador da manutenção de potência da ciência nos dias atuais. O que legitima um ou outro grupo como parte de uma comunidade científica engajada e produtiva é o número de publicações de qualidade que produzem. Loredana Susin (2007) percebe a relevância da publicação para manutenção de um grupo de pesquisa na "ordem do dia" da produção científica. Muitas vezes, toda a pesquisa direciona-se a este fim: a produção de dados publicáveis. Ao acompanhar o cotidiano de pesquisa em um laboratório de bioquímica, a autora procurou mostrar a rede de elementos que estavam atuando na construção dos conhecimentos científicos nesse laboratório, enfatizando a articulação dos elementos de diferentes ordens (como, por exemplo, os seminários de grupo e as práticas associadas ao laboratório) na produção, na circulação e na utilização dos produtos científicos.

Diferente de uma concepção de ciência idealizada que descobriria todo o conhecimento disponível e traria a solução para todos os problemas do mundo, como almejava Bacon (1984), no século XVI; ou, ao contrário, diferente de uma visão negativa de que os avanços científicos foram os grandes geradores de guerras, genocídios e dos problemas ambientais vivenciados hoje, o intuito atual de grande parte da produção da ciência tem se tornado

gerar publicações. Bruno Latour e Steve Woolgar (1997, p. 44, grifo dos autores) resumem essa produção: “[...] sobre ela [a curva de um gráfico no papel] que se debruçam os pesquisadores em busca de um ‘significado’. Ela torna-se o ‘dado’ em uma demonstração ou em um artigo”. Os dados são conseguidos depois de toda uma técnica bem desenvolvida nos laboratórios e discutida nos grupos de pesquisa.

Podemos perceber que, para os primeiros envolvidos na rede, a conexão entre ciência, método e publicações é crucial para o bom andamento da produção científica, resumido no enunciado fazer ciência envolve um caminho e a geração de produtos “novos” e publicáveis. E, estendendo isso aos cursos, revela-se a importância que os professores/cientistas, que iniciaram a RNEC/NT, atribuem à experimentação e ao método científico para o acesso à ciência e, conseqüentemente, para a melhoria da educação em ciência.

No sentido da discussão trazida aqui, este enunciado, produzido a partir das falas dos entrevistados, nos conduz a um entendimento moderno de saber científico calcado nos princípios descartianos e baconianos. E, por outro lado, afirma uma característica contemporânea da produção do saber científico: a publicação.

74

Consideramos importante salientar que, nas análises que procuramos fazer aqui, entendemos que a formação de um campo de saber, como o científico, se dá pela organização dos discursos numa trama de relações de força. Esses discursos – formados de enunciados – não estiveram sempre prontos no espaço, esperando apenas ser “descobertos”, nem foram apenas resultado da mente privilegiada de alguns sujeitos. E, sim, esses discursos foram inventados, a partir de inúmeros jogos de força, interesses e lutas, que fizeram com que os discursos, procedimentos e mecanismos que regulam a determinação do que é considerado falso e do que é considerado verdadeiro se constituíssem campos de saber, como aqui a ciência (FOUCAULT, 2009a). Dessa forma, entendemos que esses campos de saber possuem elementos e práticas discursivas que podem constituir-se em discursos específicos de cada campo, nomeados por sua forma e rigor, pelos objetos de que se ocupam, pelos tipos de enunciação que põem em jogo, assim como pelos conceitos e estratégias que utilizam (FOUCAULT, 2009b).



Enunciado 2: A formação do cientista na díade inatismo e empirismo

Outra parte importante do discurso inicial de ciência da Rede tem relação com a metodologia dos cursos que os primeiros grupos desenvolviam no início da RNEC/NT. Essa metodologia inicial inclui a elaboração pelos participantes (estudantes de Ensino Médio ou professores da rede pública) de quaisquer perguntas sobre um assunto amplo predeterminado (por exemplo, célula, ou alimentos, ou vegetais). Um dos entrevistados – P2 – explicou que, dessas perguntas, cada grupo de participantes deve escolher a que será pesquisada experimentalmente no decorrer de três dias com ajuda de alguns monitores. Esses monitores questionam os grupos, não emitindo as respostas prontas, mas instigando-os a pensar em como poderiam testar as ideias iniciais, no que poderia acontecer se as testassem, e quais alternativas fariam caso dessem errado. Os participantes elaboram uma série de protocolos experimentais e vão testando suas hipóteses com os materiais disponibilizados pelos monitores para as experimentações. Por fim, no último dia do curso, os grupos têm de apresentar suas produções e “descobertas”, de alguma forma artística, como teatro, música, dança, à sua preferência.

Os participantes que se destacam nesse curso de caráter basicamente experimental são convidados a fazer estágios nos laboratórios de pesquisa. Essa descrição de como se desenvolve o curso aponta uma espécie de exercício, de treinamento no qual os estudantes passam dias criando e executando experimentos. Apontamos, abaixo, algumas das enunciações em que a metodologia e o treinamento ficam evidentes:

Sempre nessa metodologia. [...] Desde que eu comecei, sem pergunta, sem repostas prontas, sem protocolo montado. [...] Com professores e alunos (P2, 2011).

Eles fazem as perguntas. Quando eles acabam de fazer as perguntas, a gente revela pra eles: 'Olha, a gente não vai responder nada, nós somos técnicos aqui e estamos apenas para ajudar a responder. O propósito do curso é que vocês criem respostas por vocês mesmos, exercendo a metodologia científica, trabalhando com a metodologia científica, criando hipóteses' (P2, 2011).

Na verdade, eles [os professores] estão querendo alunos sentados o tempo inteiro e que não façam perguntas. 'Eles não vão ficar quietos, imagina? Isso vai ficar uma bagunça!' Aí você fala: 'Não, olha

só, se você pega toda a energia que eles têm, toda a criatividade que eles têm... E foca, na verdade ele vai mergulhar no conhecimento, vai se tornar uma pessoa crítica, que sabe o que é ciência, vai tomar contato com ciência’ (P2, 2011).

Eu estimulo os alunos a pensar e a propor um projeto. Eles executam aquilo durante o semestre e em cima disso, [...] e por isso, a gente vai desenvolvendo o conhecimento e a discussão em cima da área. Então, o método, ele é muito importante (P3, 2011).

Nem todo pós-graduado tem quer ser cientista. O conhecimento cresce, o saber cresce continuamente. Então, para você poder absorver o que está acontecendo no mundo, você tem que ter o mínimo de treino (P1, 2011).

E aí às vezes eles vão lá e você vê que rolou uma induzida muito forte [por parte dos monitores]. Induzida sempre tem. [...] Quando falam: ‘Não, a gente não induz’. Mentira. Na verdade, você induz, você não dá a resposta, mas você vai induzindo. Quando você chega lá [no curso], está conversando com o cara e ele: ‘Ah, mas eu queria dosar proteína’. Ele não sabe da existência do reagente, é óbvio que você vai ter que dar o reagente, entendeu? (P2, 2011).

76

O acompanhamento e treinamento para que o sujeito seja adequado e instrumentalizado para o trabalho no laboratório e na pesquisa científica, como os pós-graduandos ensinam aos “jovens talentos”, foi um dos pontos discutidos por Susin (2007), quando investigou como se dava a produção do conhecimento científico em um laboratório de bioquímica. Baseando-se nos estudos de Latour e Woolgar (1997), que estudaram a constituição de um artefato científico em um laboratório de pesquisa nos Estados Unidos, a autora aponta toda a rede de elementos que atravessam essa produção. Entre elas, aponta a importância dada a essa formação gradual dos sujeitos da ciência. Há uma preocupação, segundo Susin, com a padronização das técnicas, em especial durante o treinamento de bolsistas novos. Esse movimento aparece nos cursos para alunos como relatado nas enunciações acima.

Também a relação entre monitor e grupo de estudantes torna-se muito estreita e ambos vão estabelecendo as descobertas, as hipóteses e os experimentos em conjunto, sem uma hierarquia preestabelecida entre professor e aluno como na última enunciação de P2. Neste ponto, podemos discutir a relação apontada ao longo da história da ciência mundial entre a teoria e a



prática na produção do saber científico. Na concepção moderna de ciência, uma não se sustenta sem a outra. O empirismo baconiano e o racionalismo descartiano, ambos importantes para a emergência da ciência moderna, articulam-se de forma muito estreita na produção científica atual. Também Paul Feyerabend (2007, p. 210), crítico do método único na produção da ciência, aponta essa relação na produção dos “fatos” científicos. A elaboração do “fato” não se dá apenas na aplicação de uma teoria e de um método, mas também “[...] descobrimos que o aprendizado não vai da observação para a teoria, mas envolve sempre ambos os elementos”. Essa articulação, defendida por Feyerabend e sua proposição de uma metodologia pluralista, não é muito presente nas enunciações, visto que a maioria foca no método científico tradicional.

No entanto, ao mesmo tempo que está presente essa concepção do “aprender fazendo”, há uma forte menção nas enunciações dos entrevistados sobre a necessidade de os participantes escolhidos para estágio terem “talento” para a ciência. Podemos retomar, inclusive, a nomenclatura do programa que faz menção ao talento: Rede Nacional de Educação e Ciência – Novos Talentos da Rede Pública. Esse termo corresponde ao potencial que temos dentro de nós mesmos, que pode ser explorado de tal forma a ser posto em evidência. A ideia de talento tem respaldo na corrente epistemológica do apriorismo (ou inatismo) que acredita que o ser humano nasce já com o conhecimento programado em sua carga genética (BECKER, 2001). Tudo estaria previsto em sua herança, inclusive aqui, neste contexto, a aptidão para a ciência, como dito nas enunciações abaixo que auxiliam a produção deste enunciado:

Identificar os jovens talentos de verdade, e promover, e ver se a gente consegue, com isso, impactar de forma efetiva o nosso país (P3, 2011).

Mas eu acho que é muito mais urgente trabalhar com os jovens. Eu quero descobrir os Bill Gates, os Mark Zuckerberg [...], eu quero descobrir... (P3, 2011).

E são os alunos, tanto do Ensino Médio quanto da universidade que vão mudar esse país. Porque as pessoas, que já estão de alguma forma ‘empregados’, estão com a cabeça meio feita, meio estragada. Então, talvez eles não consigam fazer as mudanças que precisam ser feitas. Então, a gente tem que investir, estou iniciando

outras iniciativas interessantíssimas na tentativa de identificar novos talentos (P3, 2011).

Você vê que os meninos começam a se destacar [...]. Eu costumo dizer que o programa é, [...] para jovens talentosos de baixa renda, mas a gente também diz que não está aqui pra fazer caridade (P2, 2011).

Para o apriorismo, segundo Regina Borges (2007), todo o conhecimento ou potencial para saber encontra-se armazenado em nós, aguardando seu descobrimento. Assim opõe-se ao empirismo, no qual o conhecimento está fora de nós mesmos e é através da experiência e vivência no meio físico que o alcançaremos. Podemos pensar uma possível interligação do idealismo com o platonismo que separava o mundo nas esferas sensível (dos sentidos) e ideal (dos saberes e essências), sendo que, para Platão, esta última esfera era alcançada pelo domínio da razão.

Percebemos, assim, a valorização do “talento” que seria demonstrado pelos meninos durante o desenrolar do curso. Aqueles que se mostravam mais interessados e com a capacidade de formulação de perguntas mais aguçadas eram chamados para estágios no laboratório. No entanto, mesmo com essa primeira concepção idealista, o pleno desenvolvimento do aluno dependia muito do seu empenho nas atividades experimentais, construído no treino do laboratório, discutido anteriormente. Sendo esse aluno ajudado por um pós-graduando que o ensinaria como agir na produção de conhecimento no laboratório, voltamos a perceber a concepção epistemológica empirista no treinamento do sujeito. Ele deve ser acompanhado por um pós-graduando que o ensine tudo o que for necessário. Vemos como as duas concepções – apriorista e empirista – aparecem presentes no desenvolvimento dos cursos e estágios do programa da RNEC/NT.

Assim, percebemos que, para a escolha daqueles que serão os novos cientistas, devemos considerar tanto a aptidão para a ciência quanto a sua boa atuação junto aos experimentos. Por isso, um segundo enunciado – a formação do cientista na díade inatismo e empirismo – se produz a partir das enunciações, expostas anteriormente e na próxima que traz a díade na mesma fala:

‘Quem sabe a gente começa a caçar talentos aqui e botar no laboratório’. Então, eu sugeri aos pós-graduandos, que gostaram muito



da ideia: pegar os meninos melhores, eles entrevistarem, e trazerem para o laboratório para trabalhar com eles. E o menino ajudaria o pós-graduando fazendo a tese e, ao mesmo tempo, ele tinha que controlar bonitinho o menino, e onde não tivesse como ensinar, ele tinha que arranjar como ensinar (P1, 2011).

Destacamos ainda que, não obstante o treinamento e a tentativa de construção do conhecimento nos cursos, é escolhida a palavra “talento” como central no nome que intitula o programa da RNEC/NT e como uma característica necessária ao bom cientista. Epistemologicamente, isso pode parecer contraditório (BECKER, 2001). No entanto, entendemos que as duas perspectivas responsabilizam o sujeito por sua própria formação, tanto pelo talento que esse apresentaria quanto pelo seu desempenho no treinamento no laboratório.

Enunciado 3: Formação de cientistas pela inclusão social

Nesta seção, descrevemos este último enunciado, pertencente à mesma formação discursiva que os anteriores, cuja descrição é a própria análise do discurso, já que constituem, segundo Foucault (2009a, p. 124), uma única e mesma coisa – o discurso inicial de ciência da emergência da RNEC/NT. Retomando o entendimento de enunciado, lembramos que o “[...] enunciado é ao mesmo tempo não visível e não oculto”; assim, este enunciado 3 foi estabelecido a partir das enunciações abaixo:

Então, [...] é uma troca porque o menino de baixa renda entra e aí ele vai ser ajudado pelo programa no sentido de receber apoio pra suprir as deficiências dele do ensino, pra tentar ingressar na universidade. Ele vai tomar contato com projeto de pesquisa, então, ele recebe, logo no início, um projeto bem simplesinho, mas que ele está atrelado (P2, 2011).

[conta episódio de meninos na rua vendendo balas no trânsito]
Você está fechando a janela, a porta, para as nossas crianças, isso é um horror. Então, começou a me incomodar que era necessário fazer alguma coisa; o que eu sabia fazer era ensinar e educar. Então, me ocorreu que a única coisa que eu posso fazer é ajudar, fazendo o que eu sei fazer; não posso ajudar entrando em ONGs etc, porque não é a minha vocação; e aí comecei o programa. [...] É esse tipo de pessoa que nós tratamos pra vir trabalhar, pelo

menos que tem uma chance no curso de férias. Comecei a fazer isso em 1985 (P1, 2011).

Identificar os jovens talentos de verdade, e promover, e ver se a gente consegue, com isso, impactar de forma efetiva o nosso país (P3, 2011).

Eu costumo dizer que o programa é [...] para jovens talentosos de baixa renda, mas a gente também diz que não está aqui pra fazer caridade. Pode parecer uma coisa meio grosseira, mas é assim: ‘Ah, não é porque ele é pobrezinho que a gente vai lá e vai intervir’. Na verdade, a ideia é ver se realmente tem algum talento também. Então, se ele tiver talento e for de família pobre, é que a gente vai apostar de verdade (P2, 2011).

80 A questão da inclusão social entrou muito fortemente na constituição da RNEC/NT e nos cursos, desde seu início, e aparece explícita no seu objetivo no site – “[...] a melhoria das condições de ensino de ciências a jovens de todo o país” (REDE, 2015). P1, já inserido como pesquisador reconhecido na área de Bioquímica, afirma que sua ideia inicial para o programa foi de estimular os jovens a encantarem-se com a carreira científica. Historicamente, no Brasil, durante período pré-republicano, já chegavam as concepções filosóficas europeias que enfatizavam a importância da ciência para o avanço de um país (BRAGA, GUERRA, REIS, 2011).

Marilda Maganini (2009, p. 10) traz a trajetória da ciência e do ensino no período da República Velha que se deu através de “alguns espaços institucionais onde se cultivava a Ciência e a tecnologia, destacando alguns de seus pesquisadores e demonstrando preocupação de evidenciar a importância dessas áreas para o desenvolvimento da sociedade”. Já no período de governo de Getúlio Vargas – conhecido como “pai do povo” – nas décadas de 30 e 40 do século XX, embora, por um lado, esteja vinculado a perspectivas ditatoriais europeias; por outro, possibilitou a emergência de políticas sociais e trabalhistas no país. A partir deste período, passou-se a olhar para os menos favorecidos como um problema de Estado.

Segundo Kamila Lockmann (2011), antes disso, até meados do século XIX, somente se desenvolviam práticas de assistência aos necessitados como atos de caridade ao próximo e essas práticas eram desenvolvidas de forma individualizada como doações e auxílios materiais. Anteriormente ao período de determinação de direitos ao cidadão de Vargas, o país passou de uma fase



de assistência caritativa para uma de filantropia higiênica cuja preocupação direcionava-se aos efeitos que a pobreza traria para a sociedade como um todo.

Desde o estabelecimento dos direitos do cidadão e do trabalhador, a ascensão social das classes brasileiras menos favorecidas tem sido discutida no país, com diferentes ênfases nos diferentes governos eleitos pelo voto desde a década de 1990. De diferentes formas, são propostos projetos de inclusão social como o da RNEC/NT. Esse viés da inclusão esteve desde o início vinculado ao programa e tem se tornado uma das forças para sua permanência no cenário nacional de pesquisa em ciência e educação.

Este terceiro enunciado compõe-se a partir de enunciações que trazem a divulgação da ciência e a inserção na atividade científica como forma de equilíbrio social no país. Assim, os primeiros participantes apontam a inclusão dos jovens carentes na “vida” científica dos laboratórios das universidades públicas como forma de ascensão social por meio do acesso à ciência. As enunciações abaixo são características desse entendimento.

A ideia geral não era dar a mãozinha para o menino, esse negócio paternalista. Era botar o menino na universidade pública, onde ele possa fazer uma carreira (P1, 2011).

Então, uma coisa que naquela época [início da Rede] foi considerado e que eu continuo tentando valorizar até hoje, é que a gente tenta pegar os meninos que se destacam no curso, mas que são de baixa renda (P2, 2011).

A ideia geral era a seguinte: tentar fazer alguma coisa que a gente faz realmente; se você der uma receita de bolo pro menino fazer, você faz o experimento assim, assim, assim, assim, assado, é uma receita de bolo que não é o que nós fazemos (P1, 2011).

Atualmente, no Brasil, intensificou-se a questão da inclusão social desde os governos federais do século XXI, através da associação entre os programas de assistência monetária e a frequência dos jovens à escola (LOCKMANN, 2011). Mesmo que a intenção de inclusão social esteja presente desde a emergência da RNEC/NT, é neste período citado pela autora que essa intenção recebe interesse governamental, sendo objeto de programa de governo e de financiamento de projetos por diferentes organizações como a Capes.

A Capes, fundada em 1951 junto ao CNPq, “[...] se notabilizou, apesar dos poucos recursos, na formação de docentes das escolas superiores por meio de cursos, eventos e concessão de bolsas de estudos” (MOTOYAMA, 2009, p. 51). Atualmente, além de financiar o programa da Rede, a Capes criou edital baseado nos princípios da mesma, em especial, devido à característica de inclusão social na ciência presente no programa.

O primeiro edital “novos talentos” aberto a todas as universidades e institutos do país, ocorreu em 2010 (CAPES, 2014) cujo objetivo visou apoiar a realização de atividades extracurriculares – cursos, oficinas ou atividades equivalentes – no período de férias das escolas públicas ou em horário que não interferisse na frequência escolar. Esse edital visa, ainda, atender tanto alunos do Ensino Médio e Fundamental quanto professores da rede pública, os quais participariam das atividades sob a orientação de um professor qualificado ou um aluno de pós-graduação *stricto sensu*. Salientamos aqui a forte vinculação desse edital às proposições da RNEC/NT (REDE, 2015).

Entendemos que o enunciado da inclusão dá sustentabilidade ao discurso inicial de ciência da RNEC/NT, pois é através dela que os jovens carentes podem ser inseridos no universo moderno da ciência, possibilitando, por mais desse aprender a “fazer ciência”, melhores condições de vida para eles.

Com essa análise, podemos compreender o alcance que os enunciados do discurso inicial de ciência da RNEC/NT apresentam desde sua emergência até os dias atuais. Como afirma Foucault (2009), os discursos constituem-se enquanto saber na história, a partir de condições de possibilidades específicas e, portanto, tendem a se modificar de acordo com as mudanças políticas, econômicas que ocorrem em nossa sociedade. Assim os discursos e os saberes atualizam-se. Neste caso, vemos que o primeiro enunciado traz as raízes modernas do saber científico, bem como as atualiza na contemporaneidade – por meio da necessidade de publicação. O segundo enunciado enfoca também um viés moderno de treinamento em uma metodologia científica específica ao mesmo tempo que enfoca a essência talentosa dos sujeitos para que sejam cientistas notáveis. E, por fim, o terceiro enunciado demarca a intenção política do discurso inicial ao trazer a questão da inclusão para a esfera da ciência. Possibilita-se, por essa construção discursiva, baseada nestes três enunciados, o entendimento inicial de ciência da RNEC.



Considerações finais

Na escrita deste artigo, podemos dizer que, no sentido que Foucault (2009) dá à história, não existem pontos de origem para algum fato, mas condições de possibilidade que, ao se articularem, fazem emergir o que hoje entendemos ser o discurso inicial da RNEC/NT.

Dessa forma, no primeiro enunciado que destacamos para imprimir visibilidade ao discurso de ciência na emergência da Rede Novos Talentos, trazemos a relevância de um método na produção da ciência proposta por ela. Em especial, por esta Rede ser formada por pesquisadores da área das Ciências Biológicas, esse ponto é relevante por centrar a grande maioria das ações dos grupos na experimentação, considerada a principal metodologia a possibilitar o desenvolvimento e “descoberta” de possíveis jovens cientistas.

Noutro enunciado, apontamos o contexto epistemológico do objetivo e da metodologia utilizada pela Rede, pela discussão do talento e do treinamento necessários à formação dos jovens cientistas. Ao mesmo tempo que o título da RNEC/NT foca na questão do talento, que é sustentada pela perspectiva epistemológica inatista, toda a metodologia empregada nos cursos mostra uma ênfase na perspectiva do construtivismo.

E o último enunciado tem relação com o fato de o programa proporcionar uma melhoria ao acesso à ciência a jovens carentes, ou seja, tem um intuito de inclusão social. Nos últimos anos, a inclusão tem se mostrado como um fator determinante para a permanência dos princípios da Rede sob a forma de política governamental. Incluímos este terceiro enunciado no discurso inicial de ciência, pois ele se constitui como parte importante do entendimento de ciência dos entrevistados, isto é, aquela de que o discurso científico deve ser do alcance de todos.

Acreditamos que a constituição deste discurso sobre a ciência auxilia a divulgação da Rede e de suas potencialidades, além de configurar uma possibilidade de entender os diferentes modos como a ciência é entendida atualmente. Destacamos, ainda, em outro artigo (SCHWANTES; HENNING; RIBEIRO, 2015), que muitos grupos, a partir desse discurso inicial, têm atualizado o discurso de ciência da RNEC/NT, desenvolvendo-o junto aos seus cursos na formação continuada de professores. Por isso, podemos afirmar que

tem se produzido um modo de entender a ciência muito particular na Rede a partir desse discurso inicial, mas que não se encerra nele.

Por fim, com esta análise da constituição do discurso inicial da RNEC/NT, esperamos colaborar para consolidação dos objetivos da mesma. Entendemos que os enunciados aqui problematizados são potentes modos de desenvolver e fabricar a ciência na atualidade.

Notas

- 1 A Prova Brasil é uma avaliação-diagnóstico realizada a cada dois anos e aplicada em escolas públicas urbanas e rurais que tenham no mínimo 20 estudantes matriculados no quinto e no nono anos (quarta e oitava séries) do ensino fundamental. O desempenho nesta prova também subsidia o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.
- 2 Comumente essa RNEC/NT é também popularmente chamada apenas “Rede” ou “Novos Talentos” ou “Jovens Talentos”.
- 3 Desde o início de desenvolvimento do programa da RNEC/NT em 1985 até aproximadamente o final do século XX, apenas UFRJ e UNICAMP realizavam os cursos e os estágios em laboratórios de pesquisa. Depois, outros grupos de diferentes universidades ou institutos federais ou estaduais foram sendo convidados.
- 4 Na perspectiva de formação discursiva foucaultiana, o nome próprio do autor não importa tanto quanto a sua posição no campo discursivo. Por isso, neste texto, utilizamos a denominação P, de pesquisador, acompanhada por um número apenas como forma de identificar as enunciações comuns a cada um dos três coordenadores, que juntas possibilitam a instauração do discurso inicial de Ciência da RNEC/NT.

Referências

- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalista. In: MEYER, Dagmar Esther; PARAISO, Marlycy Alves (Org.) **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.
- BACON, Francis. **Novum Organum**: verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. São Paulo: Abril cultural, 1984. (Coleção os Pensadores).
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BORGES, Regina Maria Rabello. **Em debate**: cientificidade e educação em ciências. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2007.



BRAGA, Marco; GUERRA, Andrea; REIS, José Carlos. **Breve história da ciência universal: a belle-epoque da Ciência**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 1998.

_____. **Prova Brasil passa a avaliar alunos também em ciências**. 10 abr. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18579:prova-brasil-passa-a-avaliar-alunos-tambem-em-ciencias&catid=211. Acesso em: 12 maio 2014.

COORDENAÇÃO de Apoio a Pessoal de Ensino Superior (CAPES). **Programa Novos Talentos**. 19 ago. 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/novos-talentos>. Acesso em: 12 set. 2014.

DESCARTES, René. **Discurso sobre o método**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

_____. Verdade e poder. In: _____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2009a.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009b.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2011.

HENNING, Paula Correa. A modernidade líquida e o borramento de fronteiras no campo das ciências. **Revista Uniso**, Sorocaba, v. 36, n. 1, p. 53-65, jun. 2010.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **Vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LOCKMANN, Kamila. **As políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. 2011.138f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MAGANIMI, Marilda. 1921 a 1940: a percepção do futuro no intervalo entre as guerras. **Revista Scientific American Brasil**, São Paulo, v. 2, p. 10-28, jun. 2009.

MOTOYAMA, Shozo. 1941- 1952: o nascimento de uma estrela, o despontar da Ciência no país. **Revista Scientific American Brasil**, São Paulo, v. 2, p. 29-51, jun. 2009.



P1. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 28 jul. 2011.

P2. **Entrevista**. Rio de Janeiro, 28 jul. 2011.

P3. **Entrevista**. Campinas, 07 dez. 2011.

REDE Nacional de Educação e Ciências. **Novos talentos da rede pública**. Disponível em: http://www.educacaoeciencia.net.br/site_on/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=107. Acesso em: 15 mar. 2015.

SCHWANTES, Lavínia; HENNING, Paula Corrêa; RIBEIRO, Paula Regina Costa. “Fazer o desconhecido ser descoberto”: atualização nos modos de enunciar a ciência nos grupos da região sul da Rede Nacional de Educação e Ciência – novos talentos da rede pública (RNEC/NT). **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n.1, p.173-191, jan./abr. 2015.

SHAPIN, Steve. **Nunca pura**: estudos históricos da ciência como se fora produzida por pessoas com corpos, situadas no tempo, no espaço, na cultura e na sociedade. Belo Horizonte: Finotração, 2013.

SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean. **Imposturas intelectuais**: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SUSIN, Loredana. Como acontece a construção do conhecimento científico em um laboratório de pesquisa? In: WORTMANN, Maria Lucia; SANTOS, Luis Henrique Sacchi; RIPOLL, Daniela, SOUZA, Nadia Geisa Silveira de; KINDEL, Eunice Aita Isaia. **Ensaio em estudos culturais educação e ciência**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo José. **Estudos culturais da ciência e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Profa. Dra. Lavínia Schwantes Correio
Universidade Federal do Rio Grande
Instituto de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF)
E-mail ||laviniash@gmail.com



Profa. Dra. Paula Corrêa Henning
Universidade Federal do Rio Grande
Instituto de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
Grupo de Estudos Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF)
E-mail | paula.c.henning@gmail.com

Profa. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande
Instituto de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
Grupo de Estudos Sexualidade e Escola (GESE)
E-mail | pribeiro.furg@gmail.com

Recebido 13 mar. 2016

Aceito 14 abr. 2016

Inteligências múltiplas e autoria docente na produção de audiovisuais interativos

Ismênia Manguiera Soares
Edna Gusmão de Góes Brennand
Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Este artigo discute resultados de pesquisa desenvolvida sobre autoria docente e interatividade em audiovisuais educativos. Descreve a construção de um modelo conceitual com base na Teoria das Inteligências Múltiplas. Apresenta uma ferramenta de autoria para inserir interatividade em conteúdos audiovisuais denominada MARKER. Analisa o processo de autoria na construção de conteúdos educacionais para veiculação em Televisão Digital Interativa por docentes do ensino superior. Apresenta resultados de três protótipos reestruturados e testados pelos docentes. Registra a emergência de novas habilidades dos autores para usar o potencial dos recursos hiperídia na educação.

Palavras-chave: Inteligências múltiplas. Ferramenta de autoria MARKER. Hiperídia na educação.

88

Multiple intelligences and teaching authorship in the production of interactive audiovisual

Abstract

This article is included in the discussions on cultural practices in Youth and Adult Education and aimed to understanding how to place the cultural practices of the subjects "thinkers and practitioners" in living "places and times" and how they relate to the manifest cultural practices in everyday school life. It is based on Alves (2003), Bakhtin (1992) and Certeau (2011, 2012, 2013) studies. The conclusion pointed to the existence of two cultural practices (in)visualized in the Valley of Reginaldo region: the practice of the "Meeting", as reinvented event, and the "Boi Leão" practice, as a resistance event – establishing itself as the starting point for the production of knowledge and sense at school, about the problems and dialogues established by a group or people within interacting.

Keywords: Multiple Intelligences. MARKER authoring tool. Hypermedia in education.



Las inteligencias múltiples y la autoría de enseñanza en la producción de audiovisual interactiva

Resumen

Analiza los resultados de investigación sobre la autoría docente y la interactividad en contenidos audiovisuales educativos. Describe la construcción de un modelo conceptual basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples que genera un software de apoyo para la inserción de mecanismos de interactividad en los textos audiovisuales. Presenta la herramienta de edición llamada MARKER producida en el grupo de investigación Cultura Digital y Educación. Analiza el proceso de autoría en la construcción de contenidos educativos para Televisión Digital Interactiva para servir a los profesores de educación superior. Presenta los resultados de tres prototipos reestructurados y probados por los profesores. Se registra la aparición de nuevas habilidades de los autores al utilizar el potencial de los recursos hipermedia en educación. Palabras clave: Inteligencias múltiples. Herramienta de edición MARKER. Contenidos educativos para Televisión Digital Interactiva.

Introdução

Nas últimas décadas, não obstante os avanços científicos e tecnológicos e do uso intensivo das tecnologias digitais no Brasil, ainda prevalece um modelo educativo que privilegia o uso da inteligência lógico-matemática. Mesmo assim, os estudos vêm assinalando as mudanças cognitivas da nova geração que nasceu no decorrer desse processo.

O uso das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas está propiciando o desenvolver de formas diferentes de aprender oportunizando espaços para novos comportamentos e aprendizagens e modificando as relações humanas pela emergência de redes de colaboração entre indivíduos e grupos sociais. Destaca-se um panorama da era das redes:

[...] a sociedade passou a presenciar a convergência de aplicações nas áreas da eletrônica digital, das telecomunicações e da informática e, por consequência, os grandes avanços nos meios (e modos) de os indivíduos se informarem e se comunicarem (ALMEIDA; BRENNAD, 2011, p. 177).

A convergência tecnológica, ao integrar redes de telecomunicações, captura e difunde informações, fornecendo a seus usuários informações e aplicações em qualquer lugar, de qualquer rede, por qualquer canal de comunicação, ou seja, ubiquidade, mobilidade e interatividade. Integrar vídeo, voz, dados e imagem mediante técnicas avançadas de integração de sistemas computacionais distribuídos e sistemas de telecomunicação, dá transparência ao usuário, possibilitando, além da mobilidade, a portabilidade de aplicações e conteúdos. A interoperabilidade entre plataformas e operadores propicia maior interconectividade. Esses avanços são responsáveis por: descentralizar os sistemas de informação e do processamento; estabelecer a comunicação entre diversos sistemas de informação multiplataformas; desenvolver sistemas e padrões abertos; e impor modificações em todas as áreas do conhecimento, especialmente na educação. Independentemente de onde estejamos fisicamente, estamos contribuindo com essas mudanças (ALMEIDA; BRENNAND, 2011).

Segundo Lévy (1998, p. 183), o espaço do saber nasce no intelectual coletivo representado pela conexão, deslocamento e transformações inerentes às sociedades, qualificando, obviamente, a espécie humana: “[...] todos os saberes do intelectual coletivo exprimem devires singulares, e esses devires compõem mundos.” Para o autor Levy (1998, p. 69) “[...] cada um, a todo instante, contribui para o processo da inteligência coletiva”.

As tecnologias reorganizam caminhos possíveis para o conhecimento, redirecionam os sistemas cognitivos humanos, conseqüentemente, o papel do ato educativo.

A competência técnica não mais se restringe ao domínio de conteúdos específicos de ‘disciplinas’ específicas. É nessa perspectiva das novas matrizes curriculares que o ensino de conteúdos específicos precisa estar articulado às múltiplas conexões descentralizadas, ou seja, apoiado em perspectivas arvorecentes e transdisciplinares do ciberespaço (BRENNAND, 2011, p. 35).

Lévy (1997) destaca que a linguagem digital está inserida num novo processo de alfabetização. Nesse contexto, enfatiza-se o papel dos educadores visando à criação de projetos inovadores na escola, em todos os níveis de ensino, para que a população em geral tenha acesso à rede digital. Freire (1985) afirma que a sociedade do conhecimento possibilita um grande



encontro entre as linguagens oral, escrita e digital. Pretto (2009) vai argumentar que a juventude, de mera consumidora de informações, passa à condição de intensa produtora de culturas e conhecimentos. Para ele, essa geração, nascida na era digital, tem outra forma de se relacionar com as tecnologias e com o mundo.

Considerando esses autores, o atual contexto educacional não pode prescindir da utilização dos recursos midiáticos disponíveis. O fácil acesso às redes de comunicação afeta a atividade educativa cujos pressupostos ainda estão balizados no contexto familiar e cultural. As trocas feitas pelos aprendentes nas redes sociais modifica a sua socialização, promovendo mudanças no processo de construção de sua identidade, ambiente escolar, além da facilidade com que se integra às redes sociais.

Compreender as implicações da convergência digital para a formação docente se traduz na necessidade de desenvolver práticas educativas; assim, é possível que o conhecimento pedagógico esteja aliado ao conhecimento técnico, tornando o docente capaz de fazer escolhas metodológicas e de estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas, adequando-se às situações de aprendizagens do cotidiano das novas gerações que usam intensivamente as tecnologias digitais para aprender. Essa assertiva justifica a pesquisa desenvolvida, pautando um processo de autoria docente, além da integração de conteúdos, possibilitando, porém, que conteúdos sejam visitados de diferentes formas, com potencial para facilitar a aprendizagem. Trazemos um processo de autoria “[...] como um atributo (qualidade), uma referência à responsabilidade autoral em relação à sua produção material (por exemplo: artefatos tecnológicos) ou imaterial (por exemplo: ideias e modelos teóricos)” (KAPITANGO-A-SAMBA, 2013, p. 95.).

Em um primeiro momento, o processo de autoria docente levou em consideração as relações entre cultura digital e educação. Os objetivos foram direcionados para compreender como os docentes no ensino superior desenvolviam suas competências para o uso de mídias digitais no processo ensino-aprendizagem e quais abordagens lógicas, epistemológicas e didáticas eram utilizadas para desenvolver atividades de aprendizagem que envolviam o uso de tecnologias digitais. Em um segundo momento, estudos teóricos anteriores desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Cultura Digital e Educação foram acionados na busca de responder às inquietações iniciais e definir as linhas epistemológicas do presente estudo.

Âncoras Iniciais

A construção do modelo conceitual foi, inicialmente, planejada considerando os resultados de pesquisas anteriores desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Cultura Digital e Educação, com ênfase nos resultados da Tese de Borges (2010) que desenvolveu uma pesquisa-ação para produção de conteúdos digitais com crianças de 7-9 anos de uma escola pública do ensino fundamental. Nesse estudo, a Teoria das Inteligências Múltiplas forneceu bases inovadoras para pensar processos educativos mediados por tecnologias digitais, o que motivou sua utilização para pensar, agora, o universo da docência. Novos estudos foram efetivados com uma nova exploração do acervo de Gardner o que permitiu criar e estabelecer novas conexões com o tema. O ponto de partida para a investigação foi fundamentado na possibilidade de produção e disponibilização de conteúdos educativos audiovisuais interativos, com base na ação reflexiva encontrada na pedagogia da compreensão de Gardner (2000).

92 Construir o modelo conceitual ancorado na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2000), em que a capacidade de resolver problemas pudesse permitir ao docente a autoria de conteúdos educativos interativos que pudessem ser veiculados através da Televisão Digital Interativa, foi o foco da pesquisa. Considerando que não existe um conjunto de estratégias de ensino que funcione bem para todos as pessoas, indagamos se a construção de um modelo, que, ao ser utilizado pelo docente, poderia acionar outras estratégias e momentos diferentes de aprendizagem. A hipótese inicial é que, ao trabalhar com conteúdos educativos capazes de potencializar determinadas inteligências no aprendente, o docente estaria lhe oferecendo a oportunidade de ampliar o seu potencial cognitivo em relação a determinadas inteligências. Esse cenário é intrínseco à pedagogia da compreensão, apresentada por Gardner em sua Teoria (2000).

Tendo em vista um grande acervo de conteúdos educativos audiovisuais produzidos pelo Grupo de Pesquisa, e com a devida autorização dos autores, escolhemos, inicialmente, para análise e implementação da interatividade, três videoaulas produzidas: primeiro, para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia a videoaula "Viva a Natureza Viva", que foi utilizada para a construção da aplicação interativa X; segundo, para Curso Lato Sensu do Projeto Africanidade "Interdisciplinaridade", que foi utilizada para a construção



da aplicação interativa Y. A terceira videoaula veio do acervo do Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Aprendentes intitulada “Inovar – Desafio Contemporâneo das Organizações”, que foi utilizada para a construção da aplicação interativa Z. Todos foram produzidos pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Trabalhamos com a definição de aprendizagem trazida por Gardner (2000) como sendo um método que uma pessoa usa para adquirir conhecimento. Cada indivíduo aprende de modo pessoal e único. Entendemos que os aprendentes percorrem diferentes abordagens ou caminhos que cada um pode traçar para si mesmo, por isso, acreditávamos ser possível desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem, apropriadas às suas perspectivas e especificidades nos campos cognitivos, emocionais e cinestésicos e inteligências inter-relacionadas. A estimulação das conexões neurais pode ser fortalecida a partir da interatividade apresentada pelo conteúdo educativo audiovisual, construído a partir de uma intervenção pedagógica de qualidade e dos estados mentais, provenientes de padrões de atividade neural. Ao longo da pesquisa, buscamos estratégias de compreensão de como ativar e valorizar as múltiplas inteligências dos aprendentes e, que esse processo pudesse ser visualizado através de um modelo conceitual. O modelo gerou um software implementado para produzir conteúdos interativos a serem veiculados em ambientes multiplataforma (TV, Web e dispositivos móveis).

O processo de produção de conteúdos educativos foi estudado e revisado utilizando-se a ferramenta desenvolvida com base na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2000). Com base nesse contexto, o percurso do trabalho não foi linear ou preestabelecido, mas explorado no sentido de caracterizar melhor o problema e buscar alternativas à medida que os conteúdos educacionais foram sendo delineados à luz da TIM (GARDNER, 2000). Buscamos, com base nas interações estabelecidas com os conteúdos educacionais construídos e nas reflexões trazidas das análises e ressignificações advindas desse processo, tornar os conteúdos educativos interativos com capacidades e características pedagógicas, capazes de acionar as competências humanas. Esse contexto trouxe reflexões sobre o que seja autoria no espaço virtual. Uma delas é que se a ressignificação de conteúdos passa pela reelaboração de conhecimentos preestabelecidos, a autoria dos conteúdos ressignificados passa a ser entendida como processo coletivo, não constituindo mais uma obra exclusiva. A ferramenta de autoria, segundo Leffa, (2006, p.

189), “[...] é um programa de computador usado para produção de arquivos digitais, geralmente incluindo texto escrito, imagem, som e vídeo”. O docente, no caso desta pesquisa, precisa se deparar com uma interface amigável para construir, com rapidez, um determinado conteúdo.

O *software* ou ferramenta de autoria foi construído para validar o modelo conceitual. Tornou-se uma ferramenta rica do ponto de vista pedagógico e efetiva para que o docente pudesse ressignificar conteúdos audiovisuais com recursos interativos, desafiando-o a perceber o aprendiz como ser único que carece de alternativas, capazes de estimular o seu potencial cognitivo e, assim, adquirir novos conhecimentos. Assim, implementamos a ferramenta MARKER (Figura 1) no sentido de validar o modelo para criação de conteúdos interativos. Uma das funcionalidades da ferramenta é a execução do vídeo de origem, para que o docente identifique os momentos de inserção do conteúdo complementar; o player para execução do vídeo suporta diferentes formatos de vídeo, desde alguns mais antigos como o *Audio Interchange File Format* – AIFF até formatos mais recentes como *MPEG4* ou *Audio Video Interleave* – AVI.

Figura 1

Interface da Ferramenta MARKER

94



Fonte | Os autores

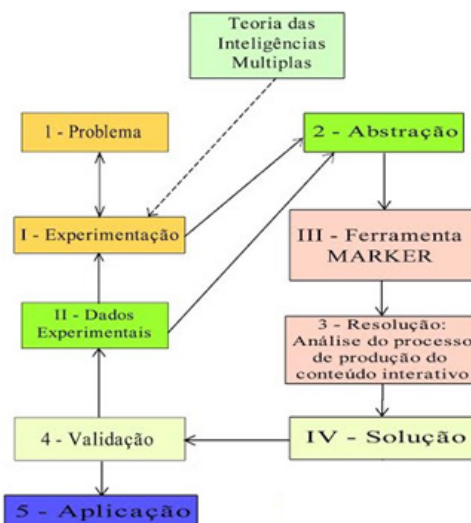
Essa ferramenta oportuniza ao docente estabelecer conexões com outros conteúdos considerados essenciais à aprendizagem, para criar âncoras



estimuladoras de interatividade. O modelo conceitual foi criado com base na necessidade do docente e nos requisitos identificados para a construção dos conteúdos interativos. A primeira versão do modelo conceitual (Figura 2) surgiu, concomitantemente, com o levantamento dos requisitos para a construção da ferramenta MARKER. O modelo foi se fortalecendo à medida que versões da ferramenta iam consolidando o próprio modelo, num movimento interativo. Utilizamos uma ferramenta computacional formal de abstração e generalização com a finalidade de prever e observar as tendências do que é possível transformar, da realidade, em soluções que possam ser interpretadas na linguagem usual. O primeiro passo na construção do modelo foi a identificação das categorias basilares da TIM a serem disponibilizadas na ferramenta. Escolhemos, assim, trabalhar com sete categorias basilares, possíveis de ser representadas através de ícones já consolidados, representativos das inteligências múltiplas, propostos por Zandomeneghi (2005). No tratamento dos resultados, as inferências e interpretações foram feitas com base nas categorias basilares escolhidas (GARDNER, 2000): inteligência linguística; inteligência lógico-matemática; inteligência interpessoal; inteligência intrapessoal; inteligência espacial; inteligência corporal-cinestésica; inteligência musical.

95

Figura 2
Modelo Conceitual



Fonte | Os autores

Bases conceituais

A palavra inteligência traduz a faculdade de entender, pensar, raciocinar e interpretar. A capacidade do nosso cérebro em compreender alguma coisa, segundo Gardner (1995), passa pela escolha de caminhos que nos levem à compreensão. Gardner afirma que poderíamos discutir o conceito de inteligência como manifestação de compromisso entre dois componentes:

[...] (a) os indivíduos, que são capazes de utilizar sua série de competências em vários domínios de conhecimento; (b) as sociedades, que estimulam o desenvolvimento do indivíduo através das oportunidades que proporcionam, das instituições que sustentam e dos sistemas de valores que promovem (GARDNER, 1995, p. 201).

Para o autor, as competências individuais representam, apenas, um aspecto da inteligência que, por sua vez, precisa de estruturas e instituições sociais para o desenvolvimento das competências: “Nessa estrutura, a inteligência se torna um construto flexível, culturalmente dependente” (GARDNER, 1995, p. 201).

96 Para Gardner (1995), as definições de inteligência estão moldadas pela época, lugar e cultura em que elas evoluem. O autor acrescenta que, embora tenhamos conceitos de inteligência diferentes de acordo com as sociedades, uma mesma matriz de forças influencia esta dinâmica: os domínios de conhecimento para a sobrevivência da cultura, os valores inseridos na cultura e o sistema educacional que instrui e estimula as várias competências dos indivíduos. Assim, Gardner (1995, p. 197 e 194) apresenta um conceito de inteligência que vai além da mente humana, contemplando a sociedade em que essas mentes devem operar: “[...] cada mente tem seu contexto socioeconômico específico [...]” e “[...] cada mente compartilha várias extensões humanas e não humanas”. Essas configurações, segundo Gardner (1995), precisam ser contempladas no ambiente educacional, com instrumentos de avaliação adequados, com melhor compreensão do papel do meio cultural e de seus artefatos.

A TIM se insere na abordagem cognitivista e, como tal, Gardner conceitua inteligência da seguinte forma:

[...] a inteligência se definiria como um mecanismo neural ou um sistema computacional que está geneticamente programado para ser



ativado ou 'disparado' por determinados tipos de informação que se apresentam interna ou externamente (GARDNER, 2000, p. 64).

Para Gardner (2000, p. 47), as inteligências se constituem de “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. As inteligências são inatas ao ser humano, podendo ser estimuladas pelo ambiente onde ele está inserido. A competência de fazer uso dessas inteligências torna-se evidente quando realizamos uma tarefa. Segundo Gardner (2000), a noção de competência surge quando um problema é proposto. Ou seja, a operacionalização do uso de nossa inteligência se traduz no grau de competência para resolver com eficiência um determinado problema. A competência cognitiva humana pode ser descrita através das capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de inteligência (GARDNER, 1995). Perceber que cada ser humano possui múltiplas inteligências traz implicações importantes para a esfera educacional.

Segundo Gardner (1995), as manifestações de inteligência estão relacionadas à cultura a que pertence o indivíduo e essa percepção nos ajuda a ver onde e como é possível perceber essas manifestações e como potencializá-las.

A inteligência com a herança genética para Gardner (2001) vem da combinação desta com as condições de vida do indivíduo, ressaltando a relevância dos fatores genéticos e do meio ambiente, uma vez que, quanto mais estímulos o ambiente oferecer, mais competências serão desenvolvidas, minimizando a importância dos fatores genéticos.

Para Gardner, privilegiar as formas e modos de conhecer significa trabalhar com uma pedagogia centrada no compreender, na qual se deve educar para a compreensão. Muitos pontos de entrada na TIM seriam possíveis para articular o estudo em questão. Considerando que a abordagem do mesmo tem foco na docência, algumas categorias foram recortadas para a construção de um modelo conceitual, capaz de nortear as análises pretendidas.

É fato que as instituições de ensino superior encontram-se abertas para o uso das mídias digitais. Entretanto, é preciso considerar as inquietações geradas sobre como esse uso se configura e quais as implicações cognitivas são dele decorrentes. Trata-se de uma inquietação relevante, uma vez que a convergência das tecnologias digitais aponta para um mundo de possibilidades na educação, ou seja, a integração das mídias agrega valor ao processo

educacional e a interatividade proporcionada por estas pressupõe uma atitude de vida muito mais ativa, investigativa e inovadora. Apresentamos os pontos principais de cada inteligência, segundo Gardner (2000) e estudiosos de sua Teoria como Brennan e Vasconcelos (2005) e Armstrong (2001):

Inteligência Linguística – nessa inteligência, destacamos a capacidade de usar as palavras, seja na forma oral, escrita, leitura ou escuta, na língua materna ou estrangeira. Tem, como base, os símbolos linguísticos, palavras e articulação lógica, implicando na estrutura da linguagem, a semântica e as dimensões pragmáticas, fazendo uso da linguagem de forma criativa, retórica, explicativa e mnemônica (ARMSTRONG, 2001; GARDNER 1995). Para Gardner (1995), o dom da linguagem é universal e pode ser encontrado em todas as culturas. Mesmo quando o indivíduo não tem a capacidade da fala e a linguagem de sinais não foi estudada, ele consegue criar sua própria forma de linguagem para se fazer entender. Trata-se da capacidade do uso da linguagem para se expressar e entender significados simples ou complexos.

Essa inteligência está fortemente presente em pessoas que têm a capacidade de usar as palavras para expressar suas ideias como, por exemplo, os escritores, jornalistas e poetas. O docente tem o importante papel no estímulo do uso dessa inteligência e ações docentes; nesse sentido, são encontradas no ensino tradicional. Segundo Gardner (1995), a inteligência linguística é a mais forte entre os seres humanos. É exercida com mais facilidade e, no âmbito educacional, é estimulada em todos os níveis escolares, uma vez que a capacidade de falar e escrever bem é essencial ao processo de comunicação e, por isso mesmo, torna-se prioridade no sistema de ensino, sendo constantemente aperfeiçoada.

Inteligência Lógico-matemática – a capacidade de usar os números de forma efetiva, manifestada na solução de problemas e no desenvolvimento do raciocínio dedutivo, através de padrões e relacionamentos lógicos, ordem e sistematização, afirmações e proposições, funções e outras abstrações relacionadas, implicando na utilização do raciocínio abstrato e da organização lógica do pensamento reflete a inteligência matemática. A representação mental apresenta coerência antes mesmo da representação material. Uma descrição da inteligência lógico-matemática:



[...] um tipo de inteligência que se revela na capacidade mental do humano de guardar, na sua memória, informações de representações de quantidade e de aplicar essas informações no cotidiano, resolvendo problemas (BRENNAND; VASCONCELOS, 2005, p. 30).

Essa inteligência começa a se desenvolver na infância através da manipulação de objetos que permitam o ordenamento e reordenamento da capacidade de investigação para estabelecer relações entre objetos matemáticos e da percepção de quantidade. A inteligência lógico-matemática desenvolve-se a partir dos objetos, é

[...] ordenando-os, reordenando-os e avaliando sua quantidade que a criança pequena adquire seu conhecimento inicial e mais fundamental sobre o domínio lógico-matemático. Deste ponto de vista preliminar, a inteligência lógico-matemática rapidamente torna-se remota do mundo dos objetos materiais (GARDNER, 1995, p. 100).

Os critérios empíricos utilizados por Gardner relacionados para esta inteligência:

Certas áreas do cérebro são mais importantes do que outras no cálculo matemático. Há idiotas sábios que realizam grandes façanhas de cálculo mesmo que continuem tragicamente deficientes na maioria das outras áreas. As crianças-prodígio, na matemática, existem em grande número. O desenvolvimento desta inteligência nas crianças foi cuidadosamente documentado por Jean Piaget e outros psicólogos (GARDNER, 1995, p. 25).

Inteligência Interpessoal – aponta para a capacidade de compreensão do outro, de entender e responder, adequadamente, a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Aponta, ainda, para a capacidade de liderança sobre outras pessoas, demonstrando sensibilidade às suas necessidades. Trata-se de perceber melhor o outro através de suas expressões faciais, voz e gestos e, com isso, poder influenciar pessoas numa determinada linha de pensamento e ação (ARMSTRONG, 2001). Essa inteligência pode ser facilmente percebida em professores, psicoterapeutas e políticos. Os critérios empíricos utilizados por Gardner relacionados para esta inteligência:

Todos os indícios na pesquisa do cérebro sugerem que os lobos frontais desempenham um papel importante no conhecimento interpessoal. Um dano nesta área pode provocar profundas mudanças de personalidade, ao mesmo tempo em que não altera outras formas de resolução de problema – a pessoa geralmente ‘não é a mesma’ depois de um dano destes (GARDNER, 1995, p. 27).

Inteligência Intrapessoal – segundo Gardner, é a mais pessoal de todas as inteligências e pode ser percebida por meio da manifestação das demais inteligências. Aponta para a capacidade de fazer uso de seus sentimentos internos, de sua habilidade para sonhar, fantasiar, transformando-os em ideias, em soluções para problemas pessoais. A habilidade intrapessoal passa pelo processo de autoconhecimento, de reconhecimento de suas potencialidades e desejos. Trata-se também da habilidade de acreditar em si mesmo e da sua capacidade de introspecção. Para Brennan e Vasconcelos (2005), é a capacidade de perceber em seus comportamentos o desejo de conhecer a si próprio e, para isso, é capaz de refletir e aprender com seus erros e de promover mudanças em seu comportamento, beneficiando pessoas de seu convívio social. As pessoas com inteligência intrapessoal aguçada geralmente são introspectivas, reservadas, possuem a habilidade para o autoconhecimento, para a indução, têm consciência de sua identidade e de seus sentimentos, conhecem seus pontos fortes e fracos, possuindo sensibilidade para a compreensão do outro.

Os critérios empíricos utilizados por Gardner relacionados para esta inteligência:

Assim como na inteligência interpessoal, os lobos frontais desempenham um papel central na mudança de personalidade. Um dano na área inferior dos lobos centrais provavelmente produzirá irritabilidade ou euforia, ao passo que um dano nas regiões mais altas provavelmente produzirá indiferença, desatenção, lentidão e apatia – um tipo de personalidade depressiva. Nestes indivíduos ‘lobos-frontais’, as outras funções cognitivas geralmente continuam preservadas. Em contraste, entre os afásicos que se recuperaram o suficiente para descrever suas experiências, nós encontramos um testemunho consistente: embora possa ter havido uma diminuição da atenção geral e uma considerável depressão em virtude da condição, o indivíduo de maneira nenhuma se sentia uma pessoa diferente. Ele reconhecia suas próprias necessidades, vontades e desejos e tentava atendê-los, tão bem quanto possível (GARDNER, 1995, p. 29).



Inteligência Espacial – segundo Gardner, esta inteligência caracteriza-se pela solução de problemas como o uso do sistema notacional de mapas ou, ainda, da visualização de um objeto de um ângulo diferente (1995). Para Brennand e Vasconcelos (2005), trata-se do contato, habilitando os indivíduos a desenhar, mapear e visualizar objetos em várias dimensões, independente do contato material. A inteligência espacial traduz a capacidade que o indivíduo tem de transformar objetos, de se referenciar e de se localizar no meio em que vive. Os critérios empíricos utilizados por Gardner relacionados para esta inteligência:

As evidências da pesquisa do cérebro são claras e persuasivas. Assim como o hemisfério esquerdo, durante o curso da evolução, foi escolhido como local de processamento linguístico nas pessoas destras, o hemisfério direito é comprovadamente o local mais crucial do processamento espacial. Um dano nas regiões posteriores direitas provoca prejuízo na capacidade de encontrar o próprio caminho em torno de um lugar, de reconhecer rostos ou cenas, ou de observar detalhes pequenos. Os pacientes com danos específicos nas regiões do hemisfério direito tentarão compensar suas falhas espaciais com estratégias linguísticas. Eles tentarão raciocinar em voz alta, pôr em dúvida a tarefa ou inclusive inventar respostas. Mas essas estratégias não-espaciais raramente são bem sucedidas. As populações cegas ilustram a distinção entre a inteligência espacial e a percepção visual. Uma pessoa cega pode reconhecer formas através de um método indireto: passar a mão ao longo do objeto traduz a duração do movimento, que por sua vez é traduzida no formato do objeto. Para a pessoa cega, o sistema perceptivo da modalidade tátil equivale à modalidade visual na pessoa que enxerga. A analogia entre o raciocínio espacial do cego e o raciocínio linguístico do surdo é notável (GARDNER, 1995, p. 26).

Inteligência Corporal-cinestésica – segundo Gardner (1995), o conhecimento corporal-cinestésico satisfaz muitos dos critérios de uma inteligência por se tratar da capacidade de usar o próprio corpo para expressar uma emoção (como na dança), jogar (como num esporte) ou criar um produto. É uma evidência dos aspectos cognitivos do uso do corpo quanto à flexibilidade, equilíbrio, coordenação, velocidade, força e destreza. É a competência responsável pelo controle dos movimentos corporais, criando representações possíveis de ser executadas pelo corpo, em espaços e situações diversas (BRENNAND;

VASCONCELOS, 2005). Os critérios empíricos utilizados por Gardner relacionados para esta inteligência:

O controle do movimento corporal está, evidentemente, localizado no córtex motor, com cada hemisfério dominante ou controlador dos movimentos corporais no lado contra lateral. Nos destros, a dominância desse movimento normalmente é encontrada no hemisfério esquerdo. A capacidade de realizar movimentos quando dirigidos para fazê-los pode estar prejudicada mesmo nos indivíduos que podem realizar os mesmos movimentos reflexivamente ou numa base voluntária. A existência de uma apraxia específica constitui uma linha de evidência de uma inteligência corporal-cinestésica (GARDNER, 1995, p. 21).

Para Gardner, esta inteligência completa a inteligência musical.

Inteligência Musical – segundo Gardner (1995), a noção de música é uma faculdade universal constante de um sistema simbólico acessível e lúdico. É a capacidade de aprender sons, ritmos, de interpretá-los e até de reconstruir novos contornos melódicos com arranjos musicais. Acerca dessa inteligência, Brennand e Vasconcelos descrevem o seguinte:

No caso da criação da música (composição), a inteligência musical desenvolve-se numa interação ambiental (natural e social) que atinge as emoções, tanto do indivíduo que compõe ou executa a música, quanto de qualquer ser vivo que a escuta (BRENNAND; VASCONCELOS, 2005, p. 31).

A música traduz uma inteligência que pode se relacionar com outras inteligências, a exemplo das inteligências intrapessoal, interpessoal, espacial, linguística e, até mesmo, a matemática. A linguagem também pode ser beneficiada pela música, tornando-a um elemento catalizador das inteligências. E todas essas inteligências contribuem para a inteligência musical, a exemplo da necessidade do conhecimento básico em matemática para entender a função dos critérios empíricos, utilizados por Gardner relacionados para esta inteligência:

[...] certas partes do cérebro desempenham papéis importantes na percepção e produção da música. Estas áreas estão caracteristicamente localizadas no hemisfério direito, embora a capacidade musical não esteja 'claramente' localizada em uma área tão



específica como a linguagem. Embora a suscetibilidade particular da capacidade musical ao dano cerebral dependa do grau de treinamento e de outras diferenças individuais, existe uma clara evidência de 'amusia' ou perda da capacidade musical (GARDNER, 1995, p. 23).

O processo de produção da aplicação interativa

O primeiro passo para a criação da aplicação interativa pelo docente foi sua apropriação da Teoria. Os docentes participantes da pesquisa, antes da criação do conteúdo interativo, acessaram um conteúdo educativo interativo sobre a TIM. O vídeo e o texto sobre a referida teoria foram produzidos para apresentar as características das inteligências de forma inovadora. Os docentes puderam, assim, ter acesso ao conteúdo sobre as características de cada inteligência conforme descrito na TIM. A partir daí, escolheram e inseriram as marcações em vídeo de acordo com as inteligências que pretendiam ativar. As âncoras hipermídias autocontidas utilizadas pela ferramenta possibilitam uma navegação pelo conteúdo, proporcionando, assim, a interatividade como um recurso pedagógico inovador.

103

Resultados – criando interatividade

O processo de autoria docente na produção de conteúdos educativos interativos obedeceu às fases do modelo conceitual. Constituiu-se da fase de experimentação em que as docentes buscaram entender as categorias basilares da TIM, acessando o material disponibilizado pela ferramenta e buscaram identificar com que inteligências poderiam trabalhar. Apropriando-se do problema, começaram, assim, a construção da aplicação interativa. Através de pesquisa individual, buscaram conteúdos relacionados ao tema da videoaula que poderiam inserir na aplicação interativa e passaram para a fase de abstração relacionando os ícones com o conteúdo selecionado, escolhendo o tipo de mídia para associar a cada ícone, o momento da inserção do ícone, o tempo de duração de cada conteúdo interativo, estimando o tempo de permanência do ícone no vídeo original. Em nenhum momento foi oferecida às docentes uma demonstração de como a ferramenta funcionava.

Na fase de resolução, as docentes começaram a experimentar a ferramenta inserindo os recursos interativos, culminando na aplicação construída, que validaram verificando se o resultado obtido estava de acordo com as hipóteses levantadas inicialmente. Verificados erros, novas versões eram implementadas, incluindo na ferramenta a opção para modificar ou excluir conteúdos já inseridos na aplicação e melhorando a sua interface, visando de atender melhor às exigências de usabilidade colocadas por Nielsen (2012).

Novos roteiros eram testados e construídos, e o grau de aproximação dessa validação com as previsões iniciais atestou um bom resultado. Gardner (1995) mostra que as implicações educacionais da TIM na tentativa de abranger uma grande quantidade de conteúdos e inteligências torna-se impossível. No caso desse protótipo, foi possível abordá-lo de, no mínimo, cinco maneiras diferentes. Como indicadores presentes na aplicação interativa, estabelecemos os cinco pontos de entrada conforme definidos por Gardner (1995): ponto de entrada narrativo, ponto de entrada lógico-quantitativo, ponto de entrada conceitual, ponto de entrada estético ou abordagem estética e o ponto de entrada experiencial ou abordagem experiencial. Esses indicadores foram encontrados a partir das sete categorias basilares da TIM, presentes na aplicação interativa, ou seja, as aplicações interativas foram produzidas em função dessas categorias, estabelecendo pontos de entrada que irão determinar se o conteúdo tem, como proposta, ensinar para a compreensão.

A exploração do material baseou-se na transformação dos dados coletados nas aplicações interativas. Como unidades de registro dos pontos de entrada (indicadores), definimos os ícones representativos das inteligências múltiplas (ZANDOMENEGHI, 2005). Os conteúdos interativos acessados a partir dos referidos ícones foram definidos como unidades de contexto. Dessa forma, verificamos se os conteúdos acessados através dos ícones, apresentavam consistência com o ícone tornando-se um conteúdo para ativar a inteligência correspondente. Na exploração das aplicações interativas produzidas, buscamos verificar se cada uma tem, pelo menos, cinco pontos de entrada distintos. Assim, a presença de cada ponto de entrada foi contada. No tratamento dos resultados, as inferências e interpretações foram feitas a partir da fundamentação teórica e dos pressupostos que conduziram a investigação com base nas categorias basilares da TIM (GARDNER, 2000) anteriormente apresentadas.

O conteúdo de origem foi trabalhado pelo docente, tendo como foco os possíveis estímulos que o aprendente precisaria encontrar para ter as suas



habilidades despertadas. Para isso, o conteúdo de origem foi minuciosamente estudado para que os pontos de interatividade com novos conteúdos fossem estabelecidos. Nesse sentido, Gardner explica que as inteligências são potenciais que podem ser ativados dependendo dos valores culturais do sujeito, das decisões pessoais de cada um e das oportunidades que se apresentam em sua cultura.

Observamos a facilidade com que os docentes conseguiram representar diferentes inteligências na construção da aplicação interativa. Todos os ícones selecionados representaram a interação com diferentes conteúdos. Na Figura 3, apresentamos a tela da aplicação, contendo um ícone representativo da inteligência linguística.

Figura 3
Ícone da inteligência linguística

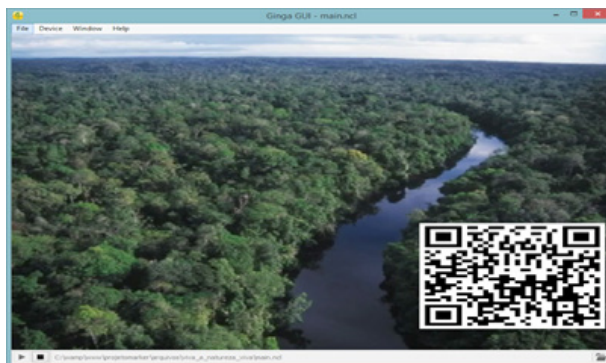


Fonte | Autores

Acionando a marcação utilizando o botão verde do controle remoto, resulta na exibição do conteúdo apresentado pela Figura 4. Após o acionamento do link inserido no ícone do globo, é exibido um QR-code no lado inferior direito da tela.

Figura 4

Utilização de QR-code como marcação em vídeo interativo para TVD



Fonte | Autores

Na Figura 5, é apresentado o ícone representativo da inteligência linguística ao aprendiz.

Figura 5

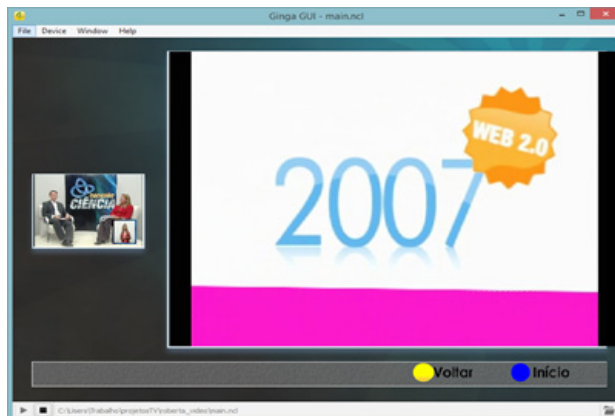
Ícone representando a inteligência linguística



Fonte | Autores



Figura 6
Conteúdo acionado a partir do ícone da inteligência linguística



Fonte | Autores

Na Figura 7, podemos observar uma imagem da aplicação Z fazendo uso dos recursos interativos.

107

Figura 7
Ícone representando a inteligência musical



Fonte | Autores

O resultado desse processo de autoria pôde ser avaliado através da aplicação de uma experiência de uso dos vídeos interativos, gerados

em uma turma de alunos realimentando o processo de autoria docente, de aprimoramento do modelo e da própria ferramenta. Ancoramo-nos em Kapitango-A-Samba (2013), para compreender que esta pesquisa conferiu à autoria docente uma perspectiva dialógica em torno de uma experiência vivida na sua especificidade .

Consideramos importante destacar que a implementação dos testes nos permitiu problematizar a autoria docente. Para Oliveira (2010, p. 38), “[...] ser autor(a) da prática pedagógica é pensar sobre o que foi feito, o que se está fazendo e o que é possível fazer, logo, as autorias pedagógicas constituir-se-ão fontes de saberes, na medida em que o(a) professor(a) formado(a) analisa, interage e reflete sobre estes”. Assim, trabalhamos com um conceito de autoria docente cujos aspectos cognitivos que permeiam o processo estão refletidos em suas escolhas e sistematizações, expressando um estilo próprio. Trata-se de um processo ancorado na autonomia que se realiza a partir das relações e contradições, da crítica sobre nós mesmos, como docentes e das relações que estabelecemos uns com os outros.

O processo de autoria docente permitiu escolher caminhos dentro do conteúdo interativo que pudessem ensinar um mesmo conteúdo com, no mínimo, cinco maneiras diferentes, estabelecendo pontos de entrada que representam os padrões das múltiplas inteligências, cujo conteúdo, disponível na ferramenta, orientou o docente sobre as características de cada inteligência, ajudando-o a refletir melhor sobre como potencializá-las no aprendente, como, por exemplo, considerando um determinado conteúdo, quais os momentos do vídeo com potencial para trabalhar um áudio ou um texto e que conteúdos poderiam ser agregados nesse contexto. Assim, o docente estaria trabalhando a inteligência linguística.

No caso da inteligência espacial, o docente se perguntou em que momento do vídeo ele poderia fazer uso de mapas, visualização, recursos visuais, entre outros para ajudar determinado aprendente a compreender melhor o conteúdo. Essa é uma perspectiva que pode ser constatada através da forma como Gardner (1995) organiza a sua teoria em torno da educação, numa dentro de uma perspectiva compreendendo cinco rotas ou pontos de entrada; todas elas utilizadas na implementação da interatividade dos vídeos: Narrativa: oportuniza ao aprendente uma aprendizagem através de histórias contadas ou narrativas sobre um conceito em questão; Lógico-quantitativo: oportuniza caminhos aos aprendentes de forma que respondam, com mais facilidade, a



uma consideração de ordem numérica e de fazer uso de sua capacidade de dedução; Conceitual: oferece ao aprendente a oportunidade de fazer uso de aspectos filosóficos acerca de uma determinada temática; Estética: Esse é um caminho pelo qual o aprendente pode fazer uso de sua capacidade sensorial; Experiencial: Essa rota permite ao aprendente usar uma abordagem prática numa determinada atividade.

Para Gardner (2000), o docente, ao oferecer variadas rotas de acesso ao conhecimento para os seus aprendentes, um conteúdo que tenha como proposta ensinar para a compreensão, estará oferecendo alternativas para o entendimento de um determinado assunto, mobilizando um conjunto de inteligências diferentes. Cada indivíduo tem habilidades distintas e isso determina a diferença entre eles. Cada indivíduo aprende do seu modo pessoal e único. Para aprender, é preciso percorrer abordagens ou caminhos que cada um pode traçar para si mesmo. Segundo Brennand e Lemos (2007), as tecnologias que permitem mais e mais interação trarão em si as possibilidades de ampliação de processos cognitivos mais amplos. Torna-se, então, uma tecnologia educativa, cujos procedimentos didáticos e pedagógicos deverão proporcionar uma aprendizagem mais dinâmica e flexível.

Para o professor, a digitalização de conteúdos permite reinventar a educação como um todo. As plataformas digitais possibilitam a combinação de conteúdos, através da manipulação de textos, imagens, som, animação, por qualquer mídia, em qualquer lugar. Dessa forma, a reprodução do mundo físico no mundo virtual promove a mobilidade, flexibilidade, liberdade de escolha e a interação com pessoas em espaços diferentes

109

Considerações finais

Este trabalho de pesquisa mostrou várias percepções de como é possível produzir processos de construção do conhecimento, balizados pelos estímulos à cognição humana que as tecnologias possam propiciar. Ao buscarmos desenvolver competências docentes para o uso da TIM e das mídias digitais, pudemos inferir que a formação docente em todos os níveis devem contemplar o uso de artefatos tecnológicos variados. Entendemos que a construção dos protótipos permitiu a visualização de novas oportunidades de autoria docente através do aproveitamento das potencialidades da convergência

tecnológica que, fundamentadas numa importante teoria educacional, possibilita novos textos e contextos para a sala de aula. Gardner (1995, p. 213) “[...] destaca que as tecnologias podem ser desenvolvidas de modo a maximizar as chances de cada aluno aprender”.

Nesse sentido, a cultura digital presente em nossa sociedade impõe à escola um planejamento didático que leve em conta o fácil acesso à informação e ao conhecimento. A competência docente para o uso das tecnologias digitais vem ao encontro do redimensionamento dos modelos educacionais vigentes e da Teoria de Gardner (2000). Nesse contexto, pensar a autoria docente fazendo o uso das tecnologias digitais requer pensar a formação docente inicial e continuada, visto que os processos educativos instituídos através dessas duas vertentes, no que diz respeito ao uso das tecnologias como um instrumento pedagógico, vão muito além de dotar o docente de conhecimento técnico na utilização desses recursos. Assim, constatamos a importância da competência digital na formação docente.

Conforme consta nos documentos oficiais que regulamentam a formação de professores com base no quadro de referência para os países da União Europeia – EU (COMISSÃO EUROPEIA, 2007), é possível identificar entre as competências essenciais à competência digital, que envolve a utilização segura e crítica das tecnologias midiáticas e, portanto, as competências básicas no uso das mídias digitais. As competências essenciais para a aprendizagem, ao longo da vida, enquadram-se nos princípios de igualdade e acesso para todos, sendo fundamentais numa sociedade do conhecimento, “[...] e garantem maior flexibilidade e rápida adaptabilidade da população ativa às mudanças constantes num mundo cada vez mais interligado” (COMISSÃO EUROPEIA, 2007, p. 3).

No Ensino Superior, os aprendentes já adquiriram as competências de base, na maioria das vezes, a competência digital. A ubiquidade, capacidade de estar presente em vários lugares ao mesmo tempo, contribui para que esses indivíduos compreendam a presença das mídias digitais em seu cotidiano. A capacidade de explorar e mobilizar recursos como conhecimentos, habilidades e atitudes num contexto particular constitui o conceito de competência de maior ocorrência em textos publicados (BEHAR, 2013; FLEURY; FLEURY, 2001; LE BOTERF, 2003; PERRENOUD, 2002). Para Le Boterf (2005, p. 70), a competência refere-se a um “[...] saber agir que supõe saber combinar e mobilizar



recursos pertinentes [...] o querer agir que se refere à motivação [...] e o poder agir que remete para a existência de um contexto”.

Assim, consideramos que a competência existe quando é demonstrada, ou seja, quando a pessoa é capaz de aplicar as suas aptidões ou habilidades numa atividade. Ademais a competência é uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica (LE BOTERF, 2003). A competência implicou saber coordenar operações e não somente aplicá-las isoladamente. Requer uma instrumentalização em saberes e capacidades, mas não se reduz a essa instrumentalização. A competência envolve a capacidade de integrar saberes múltiplos e heterogêneos para a realização de uma atividade.

O docente na educação superior precisa lançar mão de alternativas para inovação de seu cotidiano no sentido de favorecer autonomia do aprendente na busca de conhecimento e de desenvolvimento de suas múltiplas inteligências. Alguns aspectos da TIM podem ajudar nessa discussão, pois consideram a dinâmica entre os indivíduos e a sociedade onde estão inseridos, seus múltiplos contextos e como esses contextos simultaneamente requerem e estimulam diferentes arranjos e grupos de inteligência. Considerar esses aspectos enquanto pensamos numa educação de qualidade, com currículos inovadores, é perceber a escola centrada no indivíduo, em suas capacidades e tendências, de forma a trazer para a discussão a necessidade de adequar o indivíduo a uma forma diferenciada de aprendizagem.

Reconhecemos as limitações do estudo, considerando o número pequeno de vídeos trabalhados, bem como o grupo de docentes participantes da investigação, mas entendemos sua importância como experiência que poderá fomentar outros estudos e debates sobre o desenvolvimento das competências digitais para o exercício da docência, sobretudo no ensino superior.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; BRENNAND, Edna Gusmão de Goés. A educação a distância na era da sociedade em rede. In: BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de. **Formação docente e tecnologias digitais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BORGES, Leonidas Leão. **Múltiplas inteligências, criação e interatividade no ambiente virtual de aprendizagem edulivre**. 2010. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; VASCONCELOS, Giuliana Cavalcanti. O Conceito de potencial múltiplo da inteligência de Howard Gardner para pensar dispositivos pedagógicos multimidiáticos. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 19-35, 2005. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 20 maio 2010.

COMISSÃO EUROPEIA. **Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida**. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2007. Disponível em: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/educ-training_en.html. Acesso em: 15 mar. 2013.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Teresa Leme. Construindo o conceito de competências. **RAC**, Curitiba, v. 5, p. 183-196, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas**. Tradução Sandra Costa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **Inteligência: um conceito reformulado**. Tradução Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva**. Tradução Cláudia Malbergier Caon. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

KAPITANGO-A-SAMBA, Kilwangy Kya. Autoria com ética: reflexões sobre problemas éticos no processo autoral. **Revista de Estudos Sociais**, Cuiabá, v. 15, n. 30, p. 93-104. 2013.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo as competências dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



LE BOTERF, Guy. **Construir as competências individuais e colectivas**. Porto: Edições Asa, 2005.

LEFFA, Wilson José. Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 41, n. 144, p. 189-214, 2006.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução Luis Paulo Rouanet. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

NIELSEN, Jakob. **Usability engineering**. San Francisco: Morgan Kaufmann, 1993.

OLIVEIRA, Stella Maria Lima Gaspar. **Tecendo reencantamentos do desvelar de professores(as) tecelãs de autorias**. 2010. 210f. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

PERRENOUD, Phillippe. **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETTO, Nelson. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009.

ZANDOMENEGHI, Ana Lúcia Alexandre de Oliveira. **Ícones representativos das inteligências múltiplas**. 2005. 207f. Tese. (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

Profa. Dra. Ismênia Mangueira Soares
Universidade Federal da Paraíba | João Pessoa
Escola Técnica de Saúde do Centro de Saúde
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Cultura Digital e Educação
E-mail |ismamangueira@gmail.com



Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand
Universidade Federal da Paraíba | João Pessoa
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Cultura Digital e Educação
Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes
E-mail | ebrenna2@uol.com.br

Recebido 27 jun. 2016

Aceito 24 jul. 2016



Produção de texto no contexto da progressão dos gêneros textuais: proposições do livro didático

Jéssica Pereira da Silva

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel

Universidade de Pernambuco

Resumo

O presente artigo analisa a produção de texto no livro didático de Língua Portuguesa, com vistas a investigar as estratégias de progressão nas atividades propostas. Toma-se como aporte teórico o conceito de progressão discutido por Dolz e Schneuwly (2011); o estudo da progressão escolar e do ensino de produção de texto realizado por Leal e Brandão (2007; bem como as concepções de produção textual abordadas por Geraldi (2010); Guedes (2009) e por Koch (2003). Em se tratando da tipologia da pesquisa, trata-se de uma abordagem qualitativa, de base interpretativa. A obra didática investigada apresenta um trabalho com a escrita de modo sistematizado e sob o viés da progressão textual. Em suma, acredita-se que analisar a progressão nas atividades de produção textual do livro didático pode contribuir de maneira significativa para o ensino sistemático da escrita.

Palavras-chave: Produção de texto. Progressão de gêneros textuais. Livro didático.

115

Text production in the context of progression of textual genres: propositions of textbook

Abstract

This article analyzes the text production in textbook Portuguese language, in order to investigate the progression of strategies in the proposed activities. Taking as theoretical support the concept of progression discussed by Dolz e Schneuwly (2011), the study of school progression and text production of teaching made by Leal and Brandão (2006); as well as textual production concepts addressed by Geraldi (2010), by Guedes (2009) and by Koch (2003). When it comes to the typology of the research, it is a qualitative approach, on interpretative basis. The didactic work investigated presents a work with the writing in a systematic way and under the bias of textual progression. In short, it is believed that analyzing the progression in the activities of textual production of textbooks can contribute significantly to the systematic teaching of writing.

Keywords: Textual production. Progression. Textbook of Portuguese Language.

Producción de texto en el contexto de progresión de géneros textuales: proposiciones del libro didáctico

Resumen

El presente artículo analiza la producción de texto en el libro didáctico de Lengua Portuguesa, con el objetivo de investigar las estrategias de progresión en las actividades propuestas. Se toma como referencia teórico el concepto de progresión discutido por Dolz y Schneuwly (2011); el estudio de la progresión escolar y de la enseñanza de producción de texto realizado por Leal y Brandão (2006); bien como las concepciones de producción textual abordadas por Geraldini (2010), Guedes (2009) y por Koch (2003). Acerca de la tipología de la pesquisa, se trata de un abordaje cualitativo de base interpretativa. La obra didáctica investigada presenta un trabajo con la escrita de modo sistemático y con enfoque en la progresión textual. En síntesis, se cree que analizar la progresión en las actividades de producción textual del libro de texto puede contribuir de manera significativa para la enseñanza sistemática de la escrita.

Palabras clave: Producción de texto. Progresión. Libro didáctico.

116

Introdução

Ensinar a produzir textos certamente não é uma tarefa fácil, uma vez que a atividade de escrita envolve aspectos de natureza linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34). O ensino da escrita envolve a “[...] ativação de conhecimentos prévios sobre os componentes da situação comunicativa [...]”; seleção e organização de ideias a fim de garantir o prosseguimento do tema e a sua progressão; organização entre ideias explícitas, implícitas, “novas” e “dadas” informações; revisão e reescrita em função dos objetivos visados (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34). Portanto, o professor necessitará refletir, sistematicamente, sobre as estratégias necessárias para fazer com que os alunos sejam produtores autônomos de textos.

Pensar no sujeito autônomo, à luz da concepção interacional da língua, implica ressignificar a presença das atividades de escrita em que se privilegia a reprodução de frases e textos, exercícios de codificação e de decodificação, atividades com frases soltas para identificação de determinada classe gramatical etc. A perspectiva teórica, defendida neste texto, convoca a prática significativa de produção textual seja uma produção escolar, como, por



exemplo, a confecção de textos identificados por Beth Marcuschi e Cavalcante (2005) e Dolz e Schneuwly (2011) de “redação escolar” ou de uma produção que considere a diversidade de gêneros em que circulam outras esferas.

O trabalho com a produção textual deve levar em consideração o contexto em que se realiza a escrita; o que se escreve, para quem escreve e para que se escreve. Estão em jogo, nesse processo construtor, as condições de produção que dá visibilidade ao contexto de produção e de realização do gênero. Entende-se que um caminho possível para um ensino significativo da escrita seja a opção pelo ensino de produção textual sob o viés da progressão dos gêneros textuais, já que se trata de uma estratégia válida no campo da ciência para o ensino da produção de texto, imerso no campo dos gêneros e nos diferentes domínios de comunicação do discurso (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

Para Dolz e Schneuwly, a progressão compreende a sistematização temporal de ensino, capaz de propiciar uma aprendizagem em espiral. Como estratégia de ensino visando à progressão, os autores propõem o agrupamento dos gêneros de acordo com os domínios sociais de comunicação do discurso, como, por exemplo, a partir da ordem do narrar, do relatar, do argumentar etc. Dessa forma, o ensino a partir do agrupamento de gêneros propicia a elaboração de uma progressão que trata “[...] de construir, com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos, visando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 22).

Com relação aos gêneros, a discussão sobre a progressão passa a ser também assumida pelos referenciais teóricos que aportam alguns livros didáticos, na medida em que se observa que tal estratégia pode colaborar para melhor desenvolver trabalhos sistemáticos e planejados para o ensino da Língua Portuguesa nos diferentes eixos didáticos. O livro analisado traz em sua fundamentação teórica que pretende

Conceber a progressão do conteúdo em espiral, sendo previsto trabalho em cada ano com gêneros de diferentes agrupamentos evoluindo em complexidade, tanto no que se refere aos agrupamentos de gêneros selecionados, como no que diz respeito às habilidades (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 15).

Nessa perspectiva, o presente trabalho investiga a progressão textual no contexto das propostas de produção de textos presentes no livro didático “Jornadas.port”, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho – do 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha da obra se dá pelo fato de ser uma obra didática que anuncia no manual direcionado ao Professor que se fundamenta no conceito de Progressão Textual delineado por Dolz e Schneuwly (2011), objeto de estudo desse trabalho. Somada a essa especificidade o fato de ser adotada oficialmente pelas Escolas Públicas do estado de Pernambuco.

Acredita-se que o objeto deste texto pode colaborar para reflexões críticas em relação ao tratamento que os Livros Didáticos de Língua Portuguesa têm dado ao ensino da produção textual, em especial, com o olhar voltado à progressão dos gêneros textuais. Sob esse ponto de vista, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2012) quanto a Base Curricular de Pernambuco (2012) orientam que as propostas de escrita organizem-se tendo como referência os gêneros textuais, pois se acredita que, dessa forma, os estudantes serão capazes de interagir em situações mediadas pela linguagem oral e escrita.

A prática de produção de texto sob o viés da Progressão de Gêneros Textuais é uma temática pouco investigada nas pesquisas que tratam acerca da produção de texto, conforme se comprova em um levantamento realizado em anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação dos anos 2012, 2013 e 2014, em que foram encontrados doze estudos sobre a temática da escrita. Verificou-se, com base na análise dos títulos e dos resumos desses trabalhos, que quatro tratam acerca do tema da produção de texto escrita. Observou-se que o foco se dá na análise e avaliação dos textos produzidos pelos alunos, assim como na investigação de como as condições de produção auxiliam no processo da escrita. Verificou-se que desses quatro, um aborda o tema da progressão: “Leitura, compreensão e produções textuais: progressão desses eixos de ensino de Língua Portuguesa no 1º ciclo” da autora Solange Oliveira (OLIVEIRA, 2013), entretanto, a autora toma a progressão na perspectiva dos ciclos, ou seja, sob um viés temporal. Observaram-se, também, artigos publicados nos anais do Congresso de Leitura (COLE), dos anos 2012 e 2013. Nesse evento, foram encontrados 28 artigos cujos títulos traziam o tema da produção de texto escrito ou ensino de escrita, entretanto a ênfase dos estudos se dá na perspectiva da análise, avaliação e reescrita dos textos. Não



se observou, portanto, a reflexão sobre a produção textual na perspectiva da progressão dos gêneros.

No modelo de redação, costuma-se solicitar ao aluno que ele redija um texto acerca de um tema determinado ou “tema livre”, em que eles escolhem sobre o que vão falar, ainda que não saibam muito bem como fazê-lo. Trata-se do que Beth Marcuschi e Cavalcante (2005) chamaram de redação clássica ou endógena, um modelo de escrita tipicamente produzido na escola, que se refere a um tipo de prática escrita em que não há preocupação com as condições para a produção textual, realizada, apenas, para cumprimento das tarefas propostas pelo docente que faz a correção do material.

Distanciando-se da perspectiva de redação escolar e aproximando-se da concepção de produção de texto guiada pela perspectiva de progressão dos gêneros, empregou-se sobre os dados coletados, a partir da obra didática intitulada *Jornadas.port-Língua Portuguesa*, cujo critério de escolha foi o fato de ser um livro aprovado no Programa Nacional do Livro Didático de 2012, além de anunciar em sua base teórica o ensino da língua na perspectiva da progressão; o olhar prevalentemente qualitativo, uma vez que a pesquisa qualitativa tem base nas teorias críticas, que, por sua vez, considera a realidade um processo em movimento, em mutação. Numa abordagem qualitativa “[...] o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes e ocultos do seu objeto de estudo” (CHIZOTTI, 2003, p. 23).

Organiza-se este artigo, inicialmente, propondo-se uma discussão acerca do conceito de produção textual à luz da progressão de gêneros textuais, já que se trata do objeto de investigação deste artigo. Acredita-se que a progressão a partir do agrupamento de gêneros textuais, de modo geral, configura uma ferramenta pertinente para o ensino não só da produção de texto, mas também de todos os outros eixos da língua (leitura, oralidade, análise linguística). Em seguida, apresenta-se a análise dos dados investigados tomando-se como referência um conjunto de atividades presentes na coleção do 9º ano do Ensino Fundamental. Por fim, têm-se algumas considerações finais.

Produção de texto e progressão de gêneros textuais: olhares sobre essas teorias

Durante longo tempo, o trabalho com produção de texto na escola aconteceu de forma descontextualizada sem que fossem explícitas as condições de produção, como mostram estudos realizados por Gomes (2011) e Milanezi (2012) entre outros. Não se costumava dar importância ao anteprojeto de escrita dos alunos, ou seja, ao processo de realização do texto. A descontextualização do trabalho com a produção escrita também era perceptível nos livros didáticos de língua portuguesa, como apontam estudos desenvolvidos por Beth Marcuschi e Leal (2009). A partir das contribuições oferecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), como, por exemplo, a proposta de ensino da língua com base no estudo dos gêneros textuais e em decorrência das mudanças ao longo dos anos no Programa Nacional do Livro Didático, iniciou-se um processo de transformação nas orientações sobre a produção de texto que foram sendo, paulatinamente, expostas nos mais variados materiais didáticos, entre eles, o livro.

120 A prática de produção de texto, conforme Beth Marcuschi e Ferraz (2009), envolve a seleção do gênero a ser trabalhado; o tema a ser desenvolvido; a compreensão de que haverá um leitor a quem o texto se destina; a atenção para o registro linguístico a ser considerado; a percepção do ambiente no qual o texto vai circular e ser lido; o conhecimento do suporte em que o texto vai ser publicado. Todos esses elementos se encontram interligados e são essenciais para o processo de produção textual dos alunos.

Tomando como base esses critérios discutidos pelas autoras acima citadas, deve-se considerar que a seleção dos gêneros a ser trabalhados no livro ou na prática docente pode ser delineada por uma organização de “[...] gêneros que tenham semelhanças entre si e com gêneros diferentes que proporcionem possibilidade de reflexão sobre diversas dimensões da nossa linguagem” (MENDONÇA; LEAL, 2005, p. 64) sob esse olhar.

A progressão ocorre em torno dos gêneros textuais. É a partir dessa estratégia do agrupamento de gêneros que a progressão pode ser construída conforme se pode observar no agrupamento proposto por Dolz e Schneuwly (2011).



Quadro 1
Agrupamento de Gêneros Textuais

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagens dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga.	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Currículum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumos de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos.	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte | Dolz e Schneuwly (2011, p. 51)

Dolz e Schneuwly entendem que o agrupamento dos gêneros atende a três critérios fundamentais para a sua construção, ou seja, é necessário que eles:

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 49).

122

Apresenta-se, nesse tripé, o que Mendonça e Leal (2005, p. 64) chamam de “aprendizagem em espiral”, segundo a qual um mesmo gênero poderia ser revisitado em diferentes momentos da escolarização, seja no mesmo ano escolar/ciclo ou em anos/ciclos diferentes, “[...] de modo que, a cada momento, outra abordagem fosse feita, cada vez mais complexa ao longo dos anos”. Nesse sentido, planejar o ensino dos eixos da língua (leitura, análise linguística, oralidade e produção de texto) a partir do estudo de gêneros textuais, com atenção para a progressão, é dialogar com as sequências reais de ensino, ou seja, com “sequência de atividades e operações” com que o professor pretende fazer avançar os alunos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 3).

Com base nessas sequências de atividades, este trabalho procura enfatizar as propostas de produção escrita no livro didático, buscando tecer o perfil de como essas propostas são apresentadas.



Seguem as estratégias de produção textual apresentadas pelo Livro Didático, corpus de investigação deste trabalho.

Análise do Livro Didático: um olhar sobre a produção de texto na perspectiva da progressão de gêneros textuais

Algumas questões basilares são apresentadas nesse processo analítico do trabalho em tela: a) qual o lugar da produção de texto na coleção? Como se dá o agrupamento dos gêneros, no âmbito da produção textual? b) Como ocorrem as propostas de escrita à luz da progressão textual? Para responder a essas perguntas, propõe-se a análise do livro didático com base em duas categorias: 1 – agrupamento dos gêneros textuais presente no livro; e 2 – propostas de produção escrita presentes na obra. A relação entre essas categorias possibilitará a análise das estratégias para a progressão de gêneros textuais como suporte para o desenvolvimento do trabalho com a produção escrita.

Agrupamentos de gêneros textuais

Na obra analisada, as autoras optam por agrupar os gêneros considerando os domínios sociais de comunicação, conforme apregoam Dolz e Schneuwly (2011), bem como considerando as esferas de circulação dos textos, uma proposta presente no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012) (vale destacar que a obra didática anuncia em seu referencial teórico que constrói as atividades buscando o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, como se pode ver no exemplo ilustrado, assim como em todas as outras unidades).

Este artigo direciona o seu olhar para a organização dos gêneros a partir dos domínios, refletindo sobre as ordens defendidas no referencial teórico presente neste artigo.

Abaixo segue um quadro quantitativo acerca do agrupamento dos gêneros textuais presentes no Livro Didático, no qual pode se ver um mapeamento dos gêneros textuais abordados no livro a partir do eixo em que se inserem. Dessa maneira, constata-se que a obra promove uma articulação entre os eixos da língua, visando contribuir para o processo da produção escrita.

Quadro 2

Agrupamento de Gêneros Textuais no Livro Didático

Unidade	Eixos	Gêneros que colaboram para o processo de produção	Gêneros indicados para a produção
1º	Leitura	Conto (p.14)	Miniconto (produção escrita, p. 24)
	Leitura	Minicontos (p.22-23)	
	Produção escrita	Minicontos (p.24)	
	Leitura	Conto (p.34)	
2º	Leitura	Propaganda publicitária (p. 52)	Folder de divulgação (folder, produção oral e escrita, p. 66)
	Leitura	Biografia sobre "Einstein" (p. 54)	
	Leitura	Gráfico (p. 57)	
	Leitura	Propaganda publicitária (p. 58)	
	Leitura	Folheto (saúde, p. 62)	
	Produção escrita	Folder (p. 66)	
3º	Leitura	Relatório escolar de experiência (p.82)	Comentário (produção oral e escrita, p. 91) e Relatório de visita (produção escrita, p.102)
	Leitura	Reportagem (de revista científica sobre "Experiência" (p. 85)	
	Leitura	Notícia (site p.89-90)	
	Produção oral	Comentário (p. 91)	
4º	Leitura	Letra de samba-enredo (p. 118)	Letra de rap (produção escrita e oral, p. 139)
	Leitura	Texto informativo sobre "Escola de Samba" (p. 120)	
	Leitura	Comentário (p. 121)	
	Leitura	Textos informativos sobre a "importância e temáticas presentes em sambas-enredo" (p. 122)	
	Leitura	Samba-enredo (p. 125)	



4°	Leitura	Letra de rap (p. 134)	Letra de rap (produção escrita e oral, p. 139)
	Leitura	Texto informativo sobre o "grafite e a dança de rua" (p. 137)	
	Leitura	Texto informativo sobre o "grafite e a dança de rua" (p. 137)	
	Produção escrita	Letra de rap (p. 139)	
	Produção escrita	Tira humorística (p. 140)	
5°	Leitura	Artigo de opinião (p. 156)	Debate (produção oral, p. 168) e artigo de opinião (produção escrita, p. 182)
	Leitura	Canção (p. 159)	
	Leitura	Tira humorística (p. 162)	
	Leitura	Conto (p. 167)	
	Produção oral	Tira humorística (p. 168)	
	Leitura	Poema (p. 177)	
	Leitura	Poema (p. 179)	
	Leitura	Propaganda publicitária (p. 181)	
Produção escrita	Carta de leitor e notícia (p. 182)		
6°	Leitura	Roteiro de filme (p. 192)	Roteiro de filme (produção escrita, p. 24)
	Leitura	Canção (p. 201)	
	Leitura	Sinopses de filmes (p. 207-208)	
	Leitura	Campanha publicitária (p. 209)	
	Leitura	Roteiro de propaganda para TV (p. 216)	
	Produção escrita	Trecho do conto "UTI- Unidade de Terapia Intensiva" (p. 224)	
	Produção escrita	Conto "O homem nu" de Fernando Sabino (p. 226)	

7º	Leitura	Conto de terror (p. 238)	Conto de terror (produção escrita, p. 272)
	Leitura	Texto informativo sobre temáticas literárias (p. 253)	
	Leitura	Notícia (p. 254)	
	Leitura	Conto de humor (p. 264)	
	Produção escrita	Trecho de um conto (p. 272)	
8º	Leitura	Editorial (p. 282)	Editorial (produção escrita, p. 294)
	Leitura	Trecho de uma entrevista e propaganda publicitária (p. 286)	
	Leitura	Texto explicativo sobre o gênero editorial (p. 287)	
	Leitura	Anúncios e cartazes (p. 291)	
	Leitura	Trechos da Cartilha do Código Florestal (p. 292)	
	Leitura	Charge e cartum (p. 302)	

Fonte | Delmanto e Carvalho (2012)

126

Ao se analisar esse quadro, percebe-se que a preparação para a produção se dá sempre a partir do eixo da leitura (presente 22 vezes e distribuídas nas oito unidades) – eixo em que os alunos têm um primeiro contato com o gênero a ser produzido posteriormente, como se pode ver no quadro. Observa-se que as atividades de leitura trazidas na obra englobam textos de diferentes gêneros que dialogam com a temática discutida na unidade. Assim sendo:

É relevante que o aprendiz da língua se defronte com diferentes textos, de diferentes gêneros textuais, e possa produzi-los, pois através dos usos destes textos e de uma prática de ensino que se aproxime dos seus usos reais, o aluno seria capaz de chegar ao domínio da produção e uso efetivo de tais gêneros textuais (SANTOS, 2007, p. 18-19).

O livro, apesar de anunciar em seu aporte teórico que pretende fundamentar-se na perspectiva da progressão para o trabalho com os eixos da língua, não apresenta, de maneira unânime, uma progressão em relação aos



gêneros agrupados, isto é, nas unidades não prevalecem gêneros de uma mesma ordem. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2011, p. 50) apontam que a progressão se dá a partir de um agrupamento de gêneros que “[...] sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na maestria dos gêneros agrupados”. Com exceção da primeira Unidade, em que aparece um agrupamento de gêneros da ordem do narrar: conto e miniconto; as outras sete unidades agrupam gêneros de diferentes ordens e esferas de circulação, não configurado à luz do que propõe Dolz e Schneuwly, de fato, um trabalho com a progressão.

Em contrapartida, verifica-se que tal estratégia contribui para o trabalho com a construção de texto, uma vez que prepara o aluno para o processo de produção. A preparação tem início a partir da leitura de um texto cujo gênero será estudado na unidade. Nota-se que os textos escolhidos levam em conta alguns critérios, como a diversidade de gêneros (como aparecem na tabela) e o contexto de produção. Esses critérios de seleção auxiliam na criação de situações autênticas de produção de texto no âmbito da escola, visto que “[...] não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola” (SANTOS, 2007, p. 18).

Quanto ao estudo do trabalho com o gênero principal tratado na unidade, observa-se que são contemplados os elementos que o caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 23). Percebe-se que esse tipo de abordagem possibilita o desenvolvimento de capacidades que ultrapassam o gênero a ser aprendido e que são transferíveis para outros gêneros de uma mesma ordem ou de ordens distintas. Pode-se falar, então, em modais de progressão a partir de um agrupamento de gêneros pertencentes a diferentes ordens e esferas de circulação, mas que auxiliam na preparação para a produção e contribuem para uma aprendizagem que se dá em espiral.

Dessa maneira, nota-se que “[...] a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada” (SANTOS, 2007, p. 22).

Pode-se constatar que o livro analisado apresenta propostas de escritas que vão de encontro a essa afirmação sinalizada pela autora, visto que

propõe um trabalho com a escrita capaz de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa do gênero a ser produzido.

Em face do exposto acerca do agrupamento dos gêneros, analisam-se a seguir as propostas de escrita, presentes no Livro Didático.

Propostas de produção textual escrita no Livro Didático

As atividades de produção textual escrita que aparecem nas unidades são todas organizadas a partir do estudo de um gênero textual, conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012); Dolz e Schneuwly (2011); Beth Marcuschi e Ferraz (2009). Todos esses referenciais apontam que os gêneros servem como instrumento para o desenvolvimento do trabalho com a língua.

Verifica-se que os gêneros escolhidos para as produções escritas pertencem a práticas sociais da linguagem que se aproximam dos usos reais do discurso. Como se vê na proposta da segunda unidade, em que se pede que, em grupo, os alunos produzam um folder para uma campanha de prevenção contra uma doença (por eles escolhidas) para distribuir com os colegas da escola, num trabalho voluntário a serviço da comunidade. A priori, na seção “Antes de começar”, é apresentado aos alunos um exemplo de folder para leitura e análise de alguns aspectos relacionados à estrutura do gênero. Na etapa “Planejando a produção”, dão-se direções de como os discentes podem planejar a construção do texto: formar grupos para pesquisar imagens relacionadas ao assunto, fazer anotações sobre a doença escolhida, “recomendações” sobre a linguagem do gênero, como por exemplo: “[...] usar verbos no presente e no imperativo, slogan, frases de apelo, atentar para o público leitor etc.” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 67). Concluída a primeira versão do texto, solicita-se que os alunos avaliem a produção, observando se os aspectos tratados na seção “Planejando o texto” foram contemplados, e só então realizem a reescrita. Percebe-se uma proposta firmada em uma Sequência Didática. A escrita a partir do planejamento de uma sequência didática “[...] serve para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2011, p. 83). Observa-se, também, que a atividade para produção atende às perguntas levantadas por esses autores, na medida em que apresenta a situação para produção:



- a) *Qual o gênero abordado*: o folder de divulgação.
- b) *A quem se dirige a produção*: colegas da turma e comunidade local.
- c) *Que forma assumirá a produção*: folheto.
- d) *Quem participará da produção*: todos os alunos.

As propostas para a produção são contextualizadas, portanto são significativos para os alunos. Nesse sentido, as propostas são de produção de texto e não do gênero redação escolar, visto que são definidas as condições para a produção: o aluno produz para interlocutores reais (colegas da turma e comunidade), o professor faz parte desse processo já que é tido como coautor do texto produzido pelos alunos. Diferente do que acontece ao se produzir uma redação, em que o texto é apenas produto e o professor, corretor e o único leitor do texto produzido.

No tópico a seguir, apresenta-se uma discussão acerca da análise de uma proposta de produção escrita com base na Progressão dos Gêneros Textuais.

Proposta de produção de texto escrito sob o viés da progressão de gêneros

129

Para ilustrar de forma qualitativa o tratamento dado pelo livro didático ao trato com a produção de texto à luz da progressão textual, traz-se a atividade a seguir, localizada na Unidade 1 do livro, cuja estruturação da ordem é desenhada a partir do gênero textual Miniconto, portanto, com foco na ordem do narrar.

Antes, porém, é necessário que se apresente o processo organizativo da atividade de produção textual com base na progressão dos gêneros que antecede a proposta a ser analisada neste artigo.

A proposta abaixo é apresentada aos alunos após a realização de um trabalho feito pela obra com o gênero conto, estudado na 1ª unidade, intitulada "Um conflito, uma história" (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 14-21).

Imagem 3

3. Escolham as que lhes parecerem mais interessantes e façam uma única frase ou um único parágrafo com elas.

4. Não coloquem detalhes (preenchem-se do que falamos sobre deixar espaço ao leitor para preencher os detalhes, imaginar o que não foi dito pelo narrador, completar a história a seu modo).

5. Comecem diretamente com o ponto de mudança: o que aconteceu, a ação principal. Um começo impactante é essencial no mini ou no microconto.

6. Pensem em um final surpreendente para seu conto. Vocês devem colocar uma frase inesperada para o leitor.

7. Coloquem um título que oriente o leitor, que lhe facilite a compreensão do texto.

8. Sugestão: utilizem poucas linhas, como nos minicontos que vimos. Evidentemente, não há limite de linhas nem de letras. Sintam-se mais livres: preocupem-se apenas em não escrever um conto muito longo.

Avaliação e reescrita


1. Terminados os minicontos, troquem sua produção com uma dupla de colegas, que deverão:

- observar se vocês produziram um miniconto de acordo com as orientações dadas;
- pensar se é possível desenvolver uma narrativa com base nele;
- analisar se o título foi bem escolhido.

2. Reescrevam o texto de acordo com as sugestões dos colegas e, depois, entreguem-no ao professor. Esses contos serão guardados para comporem a seção literária do jornal que publicaremos no projeto do ano.

Professor: Colocar um título a propósito de quem lê o texto produzido. O professor que escreve um texto não tem que fazer isso também.

divulgação



Fernando Gonalves. Não sabe que Adolfo? col São Paulo, Desse, 2003.

25

132

A proposta de atividade para a produção é organizada a partir dos seguintes elementos:

1. *Público-alvo e Suporte textual*: a produção será apresentada aos colegas da turma e o suporte de circulação será o jornal da classe, no final do ano, de acordo com o Projeto do ano letivo, a saber: a construção de um jornal. Vê-se, aqui, que a produção dos alunos terá um leitor real capaz de dialogar com seu texto (GUEDES, 2009), ou seja, a produção terá sentido na medida em que não será lida apenas por um professor corretor, mas também por interlocutores. Dessa maneira, o aluno, produtor do texto, entende que seu projeto de dizer é significativo, uma vez que tem significado para si e para o outro. Definido o público-alvo e o suporte, são apresentados modelos do gênero a ser produzido, como mostra o tópico a seguir.

2. *Modelos de Gênero*: são mostrados três microcontos para leitura, como observado na página 24, para análise e socialização em dupla. Vê-se que, nesse processo de preparação, é preciso “oferecer um material rico em textos



de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções” (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2011 p. 82), estratégia considerada como indispensável para o trabalho com gêneros orais ou escritos. De acordo com esses autores, as atividades de observação e análise de textos servem para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual, caminho este trilhado pela obra analisada. Definidas essas etapas de preparação para a produção escrita, é proposto um estudo da tipologia textual narrativa, como se pode ver na próxima etapa.

3. *Estrutura do Texto Narrativo*: a atividade revisa algumas características dessa tipologia textual já trabalhadas durante toda a unidade: narrador, conflito, personagens, brevidade. Por serem as tipologias textuais (também chamadas de capacidades discursivas) “[...] reguladoras poderosas e que são transversais em relação aos gêneros [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 33), é imprescindível que não se trate delas ao se estudar um gênero do discurso.

4. *Planejamento do Texto*: nesse momento da preparação, é apresentado um plano de trabalho acerca do gênero a ser produzido. São definidas as formas de produção do texto (se individual, em dupla ou coletiva) e de organização do texto; são elencados os critérios de avaliação e apresentadas sugestões para a reescrita.

a) Organização dos alunos: em dupla.

b) Organização sequencial do texto: sugere-se que os alunos partam de uma ideia simples e a relacione a outras para que escolham a mais interessante e cheguem a um único parágrafo. Em seguida, pede-se que comecem pela ação principal para impactar o leitor. Deverão pensar num final surpreendente e colocar um título. Nessa etapa, consoante apregoam Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011, p. 88), os alunos são levados a estruturar seus textos de acordo com uma finalidade específica (surpreender o leitor) e de acordo com o destinatário (os colegas da turma). Portanto, o aluno arquiteta seu texto conforme a situação de comunicação apresentada. Nesse sentido, a produção é contextualizada.

c) Avaliação: sugere-se, inicialmente, que as duplas troquem seus textos com outra dupla para observar se foi produzido um miniconto de acordo com as orientações dadas; se é possível desenvolver uma narrativa com base nele; e solicita-se que avaliem a adequação do título.

d) Reescrita: a reescrita deverá ser feita de acordo com as sugestões feitas pelos colegas que fizeram a avaliação. Nessa etapa, orienta-se para a reelaboração do texto produzido.

É possível observar que a proposta de produção textual presente na obra analisada oportuniza ao aluno o desenvolvimento de um trabalho sistemático com a escrita visto que possibilita, *a priori*, o trabalho com o gênero textual a ser produzido, ao propor uma atividade de identificação de algumas características recorrentes do gênero microconto; além disso, deixa claro quem serão os leitores das produções – professor e colegas de turma; o suporte de divulgação/veículo de circulação – seção literária do jornal a ser produzido no Projeto do Ano; orienta a construção do “projeto de dizer” dos alunos sem deixar de colaborar para a autonomia do processo de escrita, e propõe uma atividade para a avaliação e reescrita dos textos produzidos, a troca dos textos com outra dupla e reescrita a partir das sugestões feitas pelos colegas.

Em se tratando do aspecto da progressão, a unidade agrupa gêneros da ordem do narrar que, de acordo com Dolz e Schneuwly (2011, p. 51), comportam gêneros cuja capacidade de linguagem predominante é a “mimeses da ação através da criação de intriga”. Ao optar por essa estratégia do agrupamento, observa-se que é possível transferir aspectos ou características apreendidas de um gênero para o outro, tais como os recursos linguístico-discursivos utilizados na composição dos gêneros, as características recorrentes presentes nos gêneros textuais (organização, estrutura, propósito comunicativo, esfera de circulação, suporte, público leitor), assim como a análise de como ocorre a construção da ordem do narrar em ambos.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo investigar as estratégias didáticas utilizadas para o trabalho com a produção escrita, sob o viés da progressão de gêneros textuais, no livro didático de língua portuguesa. De todas as propostas de atividades de produção de texto analisadas na obra didática, apenas a proposta da primeira unidade se utiliza, de fato, da progressão textual como ferramenta para o trabalho com a escrita, sob a perspectiva dos domínios



sociais de comunicação e dos aspectos tipológicos como propõem Dolz e Schneuwly (2011).

Em contrapartida, observou-se que o livro didático apresenta um trabalho com a escrita de maneira sistematizada e com foco na preparação para a produção textual. É possível afirmar que tal estratégia de ensino de produção de texto configura um importante avanço no trato dado à escrita no que se refere ao ensino/aprendizagem desse eixo da língua, já que concorre para uma prática de produção de texto que tem como foco o processo e não o resultado. Ademais, contribui para a autonomia da escrita dos alunos, visto que propicia o estudo dos gêneros textuais com base em situações reais de uso da língua.

Notou-se que o trabalho com as atividades de produção de texto está intimamente ligado ao gênero textual estudado em cada uma das unidades. A progressão textual dos gêneros textuais presente na Unidade 1 compreende a possibilidade de partilhar conhecimentos apreendidos acerca de um gênero e outro, por apresentarem características semelhantes entre si, como, por exemplo, elementos presentes nos gêneros, organização textual, estrutura, propósito comunicativo, linguagem, suporte (vale ressaltar que não se deixa de trabalhar as particularidades de cada texto apresentado para análise do gênero, nas seções Leitura 1 e 2, já que, como sugere Santos (2007, p. 26), gênero e texto são fenômenos imbricados, que devem caminhar juntos). Além disso, o trabalho também se dá em espiral no que diz respeito às habilidades linguístico-discursivas apresentadas a partir dos gêneros textuais abordados. Nesse sentido, a progressão textual aparece como sistematização temporal de ensino da produção de texto, de modo que possibilita a aprendizagem de um gênero ou de uma ordem textual (narrar).

Em síntese, verificou-se que as atividades de escrita presentes no livro procuram incentivar o professor a ser mediador desse processo e coautor do texto produzido pelos discentes. E a progressão dos gêneros? Constatou-se que, no agrupamento dos gêneros escolhidos, não predominam gêneros de uma mesma ordem (exceto na primeira unidade, como se demonstrou). De acordo com Dolz e Schneuwly (2011, p. 104), a organização desse tipo de progressão se dá quando um mesmo gênero é trabalhado em diferentes ciclos/séries, com objetivos cada vez mais complexos, ou diferentes gêneros pertencentes a um mesmo agrupamento, em função das possibilidades de transferência que permitem. Considerando esse ponto de vista, não se pode

afirmar que as propostas de produção de texto escrito são construídas a partir de um viés de progressão como propõem esses autores. Entretanto, pode-se falar em um modal de progressão, em que os gêneros agrupados, apesar de não pertencerem a uma mesma ordem, consideram uma diversidade textual e proporcionam uma aprendizagem “em espiral”, fazendo com que os alunos sejam capazes de mobilizar conhecimentos adquiridos acerca de um determinado gênero estudado para outro. Nesse sentido, oportuniza uma produção textual significativa.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa, Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2012.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 2003.

136 DELMANTO; Dileta; CARVALHO, Laiz Barbosa de. **Jornadas**. port–Língua Portuguesa, 9º ano, 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCNHEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, Joaquim; SCNHEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michelle. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um documento. In.: DOLZ, Joaquim; SCNHEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: O ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

GOMES, Jaciara Josefa. Reflexões sobre os rumos e desafios da escrita: da teoria à prática. **Revista Encontros de Vista**, Recife, p. 46-59, jul./dez. 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto da construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.



KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2015.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

MARCUSCHI, Beth; FERRAZ, Telma. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. In: ROJO, Roxane; VAL, Maria da Graça Costa (Org.). **Os livros didáticos de língua portuguesa no PNLD 2009**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTI, Marianne Carvalho Bezerra. Atividades de Escrita em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/AUTÊNTICA, 2005.

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e gêneros textuais. In.: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 57-71.

MILANEZI, Cynthia Nunes. **Práticas de produção de textos escritos no Ensino Técnico Integrado ao Médio**, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/111-gt10>. Acesso em: 26 dez. 2016.

137

OLIVEIRA, Solange Alves de. Leitura, compreensão e produções textuais: progressão desses eixos de ensino de Língua Portuguesa no 1º ciclo. In.: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36; 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2013.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26; 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2003a.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco**: língua portuguesa. Recife: Secretaria de Educação, 2012.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In.: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C.B (Org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



Mestranda Jéssica Pereira da Silva

Universidade de Pernambuco

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Para a História do Português Brasileiro I PHPB-UFRPE

E-mail | jessica.pereira1990@hotmail.com

Profa. Dra. Débora Amorim Gomes Costa-Maciel

Universidade de Pernambuco | Campus Mata Norte

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Práticas Discursivas, Interação Social e Ensino UPE

E-mail | deboracostamaciel@gmail.com



Avaliação em larga escala e indicativos de qualidade na educação: como se processa essa relação?

Paula Del Ponte Rocha

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maira Ferreira

Universidade Federal de Pelotas

Resumo

Neste artigo, discutimos avaliações em larga escala no Brasil e os discursos que associam seus resultados com a qualidade na educação, bem como analisamos o papel da mídia nesse "indicativo" de qualidade. Analisamos o Enade e o Enem, suas finalidades e efeitos às organizações educacionais. Para tal, examinamos currículos de Química em escolas de ensino médio da rede pública estadual e em um curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública federal, do Rio Grande do Sul, bem como analisamos matérias jornalísticas, publicidade e anúncios comerciais que noticiam e comentam os processos de avaliação e seus resultados, buscando ver como se processam os discursos que associam os resultados desses Exames com qualidade em educação. O trabalho mostra a dimensão dessas avaliações na atualidade, definindo currículos, produzindo significados em discursos que classificam instituições e os sujeitos que nelas estão inseridos e instituindo posições em rankings, sem considerar qualitativamente aspectos e fatores que influenciam os resultados quantitativos obtidos.

Palavras-chave: Currículo. Exames nacionais. Mídias e discurso.

Large-scale assessment and quality indicatives in education: how to process this relationship?

Abstract

In this article, we discuss evaluations in large scale in Brazil and discourses that associate their results with the quality in education, as well as analyze the role of the media in this "indicative". We look especially at the ENADE (in Portuguese, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) and ENEM (in Portuguese, Exame Nacional do Ensino Médio), their purpose and effects to educational organizations. So, we analyzed chemistry curricula of four public high schools and in a Chemistry Teaching degree from Federal University of Rio Grande do Sul. We analyzed, as well, media

productions: media materials, advertising and commercial ads that report and comment about evaluation process and its results, seeking to see how they process the speeches that associate the results of large-scale assessments with quality in education. The work shows the dimension of these evaluations today, defining curricula, producing meanings in discourses that classify institutions and the subjects that are inserted in them and instituting positions in rankings, without qualitatively considering aspects and factors that influence the obtained quantitative results.

Keywords: Curriculum. National examinations. Medias and discourse.

Evaluación em gran escala e indicativo de la calidad de la educación: ¿Cómo procesar esta relación?

Resumen

En este artículo, discutimos las evaluaciones en gran escala en Brasil y los discursos que asocian sus resultados con la calidad de la educación, así como analizan el papel de los medios en esta "calidad". Analizamos la ENADE y ENEM, su propósito y efectos en las organizaciones educativas. Para ello, nos mira currículos de química em colegios de la red pública y en un curso de licenciatura en química de un federal Universidad de Rio Grande do Sul. Así como materiales periodísticos, anuncios publicitarios y comerciales que anuncian sobre el proceso de evaluación y sus resultados mirando a ver cómo procesan los discursos que se combinan los resultados de estas pruebas con una educación de calidad. El trabajo muestra el alcance de estos comentarios en la actualidad, que definen los planes de estudio, la producción de significados en los discursos que clasifican a las instituciones y se insertan los individuos en ellos y que se determinen posiciones en el ranking, sin tener en cuenta los aspectos cualitativos y factores que influyen en los resultados cuantitativos obtenidos.

Palabras clave: Plan de estudios. Exámenes nacionales. Los medios de comunicación y discurso.

Introdução

As políticas públicas para a educação brasileira, contemplando o ensino superior e a educação básica, a partir dos anos 2000, têm sido recorrentes. Essas passam pela proposição de planos de metas para educação no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011 e PNE 2014-2024) que, por sua vez orienta a implementação de programas de acessibilidade à escola e à universidade, programas para a formação inicial e continuada de professores



e ações para o fortalecimento do ensino médio, entre outros tantos planos e programas anunciados em prol de melhorias do quadro educacional no país.

Associadas a essas políticas públicas, e vinculadas aos seus programas e planos, estão as avaliações em larga escala, cujos resultados são utilizados como critério para os investimentos em diferentes níveis de ensino e como indicadores de qualidade, tanto na educação básica, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), entre outros, quanto no ensino superior, pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Essas avaliações, quando foram criadas – o Enem em 1998, o Enade em 2005 –, tinham como finalidade acompanhar o desempenho dos estudantes, em seu desenvolvimento de competências e habilidades, mas, com o tempo, passaram a desempenhar papéis que vão além da aferição das aprendizagens para fins de acompanhamento. O Enade, por exemplo, a partir de 2008, passou, também, a ser utilizado como instrumento para avaliar as Instituições de Ensino Superior (IES), sua infraestrutura e instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente (ROCHA, 2014) e recentemente, no final do ano de 2015, foi anunciado pelo Ministério da Educação que, a partir das avaliações de 2016, passaria a ser anual, *on-line* e utilizado também como critério para o ingresso em cursos de Pós-Graduação (BRASIL, 2015). Provavelmente, essa última “função” do Enade tenha também o propósito de diminuir a abstenção na participação dos alunos e/ou os “boicotes” à avaliação, quando os alunos comparecem à prova, mas não tentam responder às questões.

Com relação ao Enem, sua finalidade em 1998, quando foi criado, era acompanhar as aprendizagens dos estudantes e avaliar o “novo” ensino médio, explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Em 2004, em um primeiro movimento de mudança, passou a ser utilizado para classificar alunos para o Programa Universidade para Todos (ProUni¹), mas a mudança mais significativa foi, a partir de 2009, quando se tornou, em parte ou exclusivamente, “o” processo de seleção para o ingresso de alunos em universidades públicas brasileiras pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu²). A partir de 2015, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) passou a utilizar o resultado do Enem como critério para financiamento de cursos no Ensino Superior, sendo exigido aos alunos para a solicitação de financiamento não ter tirado zero na redação e ter média igual ou superior a quatrocentos e cinquenta pontos nas provas do Enem (BRASIL, 2014).

142

Tanto no caso do Enade, quanto do Enem, ao mesmo tempo que suas finalidades foram sendo ampliadas, seus resultados foram sendo utilizados como parâmetros de medida de qualidade na educação, passando a ocupar, cada vez mais espaço nos meios de comunicação e maior visibilidade nas mídias. Para Carvalho (2007), o tema da qualidade de ensino deixou de ser um assunto restrito aos especialistas e profissionais da educação para ganhar luz no debate público, tornando-se objeto de atenção dos mais variados segmentos da sociedade, com notória presença nos meios de comunicação de massa. Com esse destaque, as instituições e cursos avaliados – cursos de pós-graduação, graduação, escolas de educação básica – passaram a ocupar níveis em termos de ranking, que posicionam e classificam as instituições de ensino e seus alunos, tornando comum, “[...] ano após ano, sermos expostos a uma plethora de novos dados estatísticos e resultados de exames nacionais e internacionais que parecem sempre confirmar a crença numa queda constante e significativa no nível de desempenho dos alunos [...]” (CARVALHO, 2007, p. 307). Matheus e Lopes (2014) consideram que a difusão de pronunciamentos que apontam para a valorização de *rankings* das instituições de ensino não é, obrigatoriamente, realizada por ações governamentais, mas é destacada pela mídia e pelas próprias instituições escolares que apresentam resultados favoráveis, não encontrando contraponto em pronunciamentos governamentais.

Neste trabalho, discutimos avaliações em larga escala no Brasil e os discursos que associam seus resultados com a qualidade na educação, bem como analisamos o papel da mídia nesse “indicativo” de qualidade. Analisamos o Enade e o Enem, suas finalidades e efeitos às organizações educacionais e áreas de conhecimento, mais especificamente a área de Química. Para tal, examinamos currículos de Química em quatro escolas de ensino médio da rede pública estadual e em um curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública federal, todas localizadas em uma cidade da região Sul do Rio Grande do Sul, bem como analisamos produções das mídias: matérias jornalísticas, publicidade e anúncios comerciais que noticiam e comentam os processos de avaliação e seus resultados, buscando ver como se processam os discursos que associam os resultados das avaliações em larga escala com a qualidade na educação.

Concernente às avaliações, analisamos os currículos procurando ver aproximações/distanciamentos aos conhecimentos da área de Química, privilegiados nas avaliações no período de 2000 a 2014, no caso do Enem, e,



em edições de 2005, 2008, 2011 e 2014, no caso do Enade. Com relação ao discurso midiático envolvendo ranqueamentos ou classificações de instituições de ensino em função dos resultados dos Exames, analisamos publicações da mídia, no período de 2010 a 2014, procurando ver a produtividade dos discursos que circulam e instituem “qualidade” às instituições (e aos sujeitos que delas fazem parte) pelo lugar que ocupam em um *ranking*.

Avaliações em larga escala: finalidades e conhecimentos envolvidos

Pensar de modo mais amplo o ensino e a aprendizagem de conhecimentos em diferentes áreas, na escola ou na universidade, implica considerar que esses conhecimentos estejam para além do “interior” da escola, da universidade, do currículo e das avaliações nas disciplinas, ocupando outros espaços de validação, sendo as avaliações em larga escala um desses espaços.

Considerando que os princípios organizativos da prova do Enem são os eixos cognitivos, a contextualização e a interdisciplinaridade (BRASIL, 2009), vemos uma falta de sintonia com as organizações curriculares no Ensino Médio. A análise do currículo de Química, nas escolas pesquisadas, mostra praticamente a mesma seleção de conteúdos, organizados de forma linear, que os deixa isolados de outros conteúdos da área de Química e/ou da área de Ciências. Um exemplo disso é a seleção de diferentes tipos de reações orgânicas, ora em função do mecanismo de reação, ora em função do produto formado, sem que se entenda o objetivo do conhecimento selecionado, pois, isolado de outros conhecimentos da própria área de Química ou da área de Ciências da Natureza, fica estanque e sem sentido. Também não reconhecemos, nos documentos das escolas, a explicitação, por exemplo, da seleção de temas como combustíveis e/ou fontes energéticas, embora o tema energia (sua produção e efeitos), por sua atualidade e importância, poderia ser um eixo cognitivo a ser explorado de forma contextualizada e interdisciplinar no campo da Química.

Para Sacristán (1998), o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde no seu contexto social e histórico. Nesse sentido, poderíamos esperar mudanças nas ênfases/abordagens ou seleção/adequação de conteúdos de ensino de Química. Mas não foi isso que observamos, sendo os conteúdos de ensino tratados de forma

isolada, mesmo que a proposta de reforma curricular na rede pública estadual do estado do Rio Grande do Sul, implementada em 2012, oriente para a contextualização e a interdisciplinaridade (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Ainda, pertinente à organização curricular do ensino médio por áreas, de conhecimento, a implantação do Ensino Médio Politécnico, apoiado nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (BRASIL, 1996), propõe a articulação entre as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares com as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Isso, em princípio, apontaria um movimento das orientações curriculares para acompanhar os princípios organizativos da avaliação do Enem, no entanto, o fundamento da reforma fica em descompasso com a avaliação do Enem, pois, embora, a prova apresente as questões por áreas de conhecimento, os conteúdos avaliados são, cada vez mais, disciplinares e com especificidades que fogem do tratamento de conhecimentos de forma integrada, contextualizada e com enfoque interdisciplinar.

Assim, se, em uma dada época (de 2003 a 2007), o Enem apresentava questões que exigiam a compreensão de fenômenos a partir de conhecimentos de diferentes áreas, ao longo do tempo esse foi sofrendo alterações, sendo que as últimas edições (de 2010 a 2014), pelo caráter classificatório assumido pelo Exame, passou a avaliar conhecimentos específicos de Química, em questões com diferentes graus de dificuldade, como é esperado em processos de avaliação classificatórios.

De qualquer modo, consideramos importante destacar que, embora, a análise de questões de Química do Enem, ao longo de sua existência, mostre que a avaliação foi se distanciando do enfoque interdisciplinar (envolvendo a área de Ciências) e se aproximando do enfoque disciplinar (da área de Química), é possível reconhecer que, mesmo as questões específicas, passaram a ser mais complexas, exigindo estabelecer relações entre diferentes conceitos para a compreensão de uma dada situação, o que torna a “antiga” seleção de conteúdos, tratados de forma isolada, ineficiente para atender às exigências do Exame. Por outro lado, nos últimos 15 anos, o currículo escolar vem se tornando “refém” do Enem, uma vez que, a cada mudança de finalidade da avaliação, a escola se movimenta para se adequar, mas esse movimento, especialmente nas escolas públicas, é mais lento do que as mudanças operadas no Enem, mostrando, tal como aponta Sacristán (1998), que as



formas de classificação dos conteúdos modificam-se com mais lentidão do que as funções da escolaridade e costumam estabelecer-se segundo a concepção mais clássica do que se entende por conteúdos de ensino.

Assim, verificamos que as finalidades do Exame, em diferentes épocas, valorizam/desvalorizam as proposições que o alicerçaram, ou seja, a abordagem de conteúdos de ensino voltada para a classificação dos estudantes ou ranqueamento das escolas, negada quando da criação do Enem, atualmente é o que possibilita o alcance da diferenciação dos estudantes com o propósito de selecionar os “mais capacitados” para o ingresso no ensino superior. Mas seria a preparação de estudantes para essa diferenciação o indicativo de qualidade de uma escola?

Matheus e Lopes (2014), em artigo sobre a qualidade na educação básica e as atuais políticas de currículo, referem ser possível perceber que estar na escola e alcançar níveis instrucionais comuns a todos os alunos, evidenciados por exames nacionais e internacionais, são naturalizados como expressão da qualidade do currículo, portanto, da educação.

Moreira (2010) refere à argumentação de Avalos de que os sujeitos devem ser capacitados para se compreender, compreender seus ambientes, reconhecer e aceitar seus papéis na mudança dos ambientes e da sociedade onde vivem. Afirma, ainda, que isso amplia a visão de qualidade limitada a bons resultados em exames e a um ensino competente e eficaz, propondo pensar qualidade como processo de formulação de alternativas por sujeitos que interagem, articulando dimensões intelectuais, sociais, culturais e políticas. Nesse sentido, a proposição atual do Enem não contribui para que a escola pense ações para a formação de sujeitos que se compreendam e compreendam seus ambientes, mas pense ações que possibilite aos sujeitos serem os “mais capacitados” e ocuparem melhores posições em *rankings*.

A avaliação é um tema sempre bastante discutido e é reconhecida a dificuldade em fazer com que seja um processo que auxilie no processo de ensino e que contribua para a formação dos alunos, sendo um problema reconhecido pelo próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), quando aponta no documento “Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica” que

[...] a excessiva preocupação com os resultados desses testes, sem maior atenção aos processos pelos quais as aprendizagens

ocorrem, também termina obscurecendo aspectos altamente valorizados nas propostas da educação escolar que não são mensuráveis como, por exemplo, a autonomia, a solidariedade, o compromisso político e a cidadania (BRASIL, 2009, p. 62).

Assim, vemos os conhecimentos escolares serem relacionados a avaliações centradas em resultados e não em aspectos qualitativos importantes, assumindo a avaliação um papel de processo quantitativo que, divulgado e noticiado, dá visibilidade e confere legitimidade aos rankings, às comparações e às classificações.

Também o Enade, como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), foi criado em 2005 com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação (BRASIL, 2004). A partir de 2008, porém, passou a ser utilizado como elemento de referência e indicador de qualidade em processos de avaliação dos cursos de graduação, por meio do *conceito preliminar* (BRASIL, 2007), mudando sua finalidade ao torná-lo instrumento de avaliação institucional, com a avaliação de instalações, recursos e corpo docente dos cursos.

A análise das provas do Enade para cursos de Licenciatura em Química mostrou que, ao longo das edições, embora tenha havido aumento do número de questões envolvendo conhecimentos sobre a formação docente, houve diminuição do peso desses conhecimentos na avaliação, além disso, se havia questões discursivas que contemplavam conhecimentos de formação profissional nas avaliações de 2005 e 2008, na edição de 2011, apenas os conhecimentos específicos de Química – espectroscopia de infravermelho e estequiometria – foram avaliados em questões discursivas. Já em 2014, percebemos uma maior distribuição dos conteúdos com questões de formação geral, envolvendo, por exemplo, mobilidade e violência urbana, questões de conhecimentos específicos de Química, e uma questão discursiva sobre a experimentação no ensino.

Relacionando a análise feita nos planos de ensino do curso de licenciatura com a avaliação do Enade, foi possível observar que os conteúdos envolvendo conhecimentos importantes e necessários para a compreensão de fenômenos e assuntos tratados em Química no ensino médio são em menor número no Exame; já questões sobre conteúdos específicos de Química estão



presentes em todas as avaliações como, por exemplo, espectroscopia, tratado de forma isolada. Nesse sentido, percebemos o distanciamento entre os objetivos da formação profissional e as finalidades do Exame.

Entendemos que esse distanciamento é pertinente à mudança de finalidade do Enade, pois, se o *conceito preliminar* serve para avaliar o curso, o corpo docente e as instalações da Instituição de Ensino Superior (IES), a avaliação de conhecimentos específicos que envolvem práticas em laboratórios, com equipamentos adequados para desenvolvimento de pesquisas e de atividades de ensino, pode ser um indicativo das condições estruturais da IES e do corpo docente. Além disso, ao atribuir mais ênfase aos conteúdos específicos de Química, é delegada aos professores dessas disciplinas a responsabilidade pelo “sucesso” ou pelo “fracasso” da avaliação do curso, com efeitos no currículo, que, por sua vez, deverá moldar-se para atender às exigências das avaliações. Sacristán (1998) considera as avaliações externas como formas de controle sobre os currículos, com diminuição da autonomia dos docentes no planejamento e na realização de suas práticas.

Em face dessas considerações, julgamos importante problematizar os sistemas de avaliação em larga escala, considerando que esses buscam atender a uma demanda social/educacional datada e, por vezes, sazonal, que têm efeitos nas reorganizações e rearranjos dos sistemas de ensino. Atualmente, reflexões acerca dos discursos, pedagógico e político, que constituem a prática das avaliações – Enem e Enade – se dão em meio a uma urgência em instituir políticas de currículo e reestruturar organizações curriculares, em aumentar os índices de aprovação na educação básica e em melhorar os indicadores de qualidade da educação. Matheus e Lopes sinalizam o receio de que as escolas organizam seu trabalho

[...] apenas no que é avaliado nas avaliações externas, produzindo a inversão das referências para o trabalho pedagógico: abandono de suas propostas curriculares, em função do foco nos resultados e padrões estabelecidos pelos exames nacionais (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 349).

Com essa configuração, as avaliações tornam-se meios e fins do processo educativo, tomando uma dimensão muito maior do que fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Em relação ao Enem, por exemplo, Lopes afirma,

[...] o ENEM se constitui como um dispositivo que entrelaça e interpenetra o processo de ensino e de aprendizagem em múltiplos níveis, já que, a partir dele, são engendrados tanto resultados globais (relativos às redes de ensino), quanto os locais (referentes às unidades locais) e individuais (relativos ao aluno) (LOPES, 2010, p. 104).

Vemos, assim, que a avaliação de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, aliada à classificação de escolas, instituições de ensino superior e de cursos, passa a guiar as reformas e reorganizações curriculares, visando ao alcance de qualidade na educação, representada pelos resultados, obtidos nas avaliações.

A produtividade do discurso midiático sobre as avaliações em larga escala

148 O anúncio de busca pela qualidade na educação se institui em discursos que permeiam políticas públicas em nível federal, estadual e municipal, em sua maioria, anunciadas em prol da melhoria da qualidade da educação básica. Sobre a mobilização em torno da busca pela qualidade, Matheus e Lopes (2014, p. 343) apontam ser importante o “[estudo das articulações políticas engendradas no processo e dos sentidos que são mobilizados quando se defende a qualidade [...]”, pois, os grupos sociais são subjetivados pelos discursos, no caso deste estudo, discursos que apontam os resultados das avaliações em larga escala como indicativos dessa qualidade.

Esses discursos clamam por mudanças no ensino, na estrutura física das instituições, na formação de professores, enfim, em uma série de fatores que implicariam melhoria de desempenho dos estudantes, sendo esse desempenho submetido à validação pelas avaliações em larga escala. Essa validação se traduz em indicadores que representam medidas de eficácia e qualidade dos sistemas de ensino e dos sujeitos ali inseridos, desconsiderando, por exemplo, questões econômicas e sociais que têm impacto nos processos educativos.

Além disso, o modo como vem sendo conduzido o processo nas avaliações em larga escala produz efeitos que ultrapassam os muros das escolas/universidades e entram nas casas das pessoas e na lógica de consumo, pois, quando os resultados das avaliações são noticiados nos meios de comunicação ou em propagandas/outdoors de instituições que “divulgam” o seu bom



desempenho e o lugar que ocupam no *ranking*, a educação torna-se o “produto” de boa qualidade posto à venda. Segundo Hall (1997), a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens e *marketing* de produtos e ideias.

Nesse sentido, acompanhamos com certa naturalidade as instituições de ensino usarem os resultados das avaliações em seu marketing, anunciando os resultados como indicativo de qualidade da educação que ofertam, independentemente de haver outras questões que podem contribuir/dificultar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

No contexto das métricas associadas ao ranqueamento das instituições, é possível reconhecer uma política cultural que dá às avaliações em larga escala um papel de gerenciamento das organizações internas dos processos educativos. A análise das avaliações em uma perspectiva cultural, implica tomar a cultura um campo de significações em disputa que se (des)estabilizam continuamente (ROSA, 2007), considerando-as como pertencentes a uma determinada época, na qual se faz necessário dar visibilidade aos processos educativos que validem os discursos em prol da qualidade na educação (nos moldes da qualidade associada aos processos produtivos de bens e serviços). Para tal, as políticas de avaliação vão sendo legitimadas e regulamentadas não apenas em documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2004, 2009), mas também em campanhas publicitárias e matérias das mídias, que, além de informar, se colocam como produtores de “verdades” sobre o que seja qualidade em educação, a partir do lugar que as instituições de ensino são classificadas em um ranking.

Popkewitz (2011, p. 33), em artigo sobre o Pisa³, problematiza a forma “como esse exame produz fatos ou ‘diz a verdade’” sobre uma sociedade, nível de ensino, ou sobre os estudantes que participam dessa avaliação. Para o autor, a preocupação não deve ser com a validade interna ou confiabilidade dos itens do teste, mas com as condições que tornam possível o estilo de pensamento consagrado no Pisa, pois essas condições não estão relacionadas unicamente às questões de aprendizagem; elas vão além, quando associadas às questões sociais de construção do cidadão e com questões econômicas.

No que se refere à qualidade na educação, para Moreira (2010), há um esvaziamento do significado de qualidade, presente em diversos

pronunciamentos, documentos e diretrizes, devendo ser ressignificada, concebendo-a como decorrente das interações entre indivíduos socialmente situados. Para esse autor, trata-se de reiterar que as realidades sociais não são imutáveis, mas, historicamente construídas, tornando-as passíveis de ser transformadas e reconstruídas. Matheus e Lopes (2014, 340) discutem, também, o esvaziamento da expressão “qualidade da educação” e consideram que esse vazio “[...] se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade”.

Nesse sentido, as avaliações, em larga escala no Brasil, devem ser pensadas como produtoras de significados, como mediadoras de práticas sociais que estão presentes em diferentes espaços (HALL, 1997) e que precisam ser problematizadas, visando compreender que seus resultados podem dar informações importantes, mas que não são absolutas e, por isso, devem ser reunidos a outros elementos que impactam os resultados esperados para a melhoria dos processos educacionais.

O Enem, desde a sua criação, ocupa espaço nos meios de comunicação, inicialmente em matérias jornalísticas que explicavam para a sociedade suas finalidades e a importância da avaliação como instrumento de acompanhamento de desempenho dos estudantes ao final da escolarização. Mas, quando o Exame passou a ser utilizado como “porta de entrada” para o ingresso no ensino superior, especialmente pelo Sisu, ocupou espaço de destaque nas mídias, em função de problemas encontrados na organização e realização do Exame, ou dos resultados e do ranqueamento das escolas, ou, ainda, pelas discussões sobre mudanças na educação básica e no ensino médio como forma de melhorar o rendimento dos alunos, especialmente nas escolas públicas, já que as escolas privadas, normalmente, obtêm resultados melhores do que as escolas públicas. Os efeitos disso é que tanto as escolas públicas como as escolas privadas passaram a usar o resultado do Enem como publicidade para conquistar alunos, vinculando a qualidade do seu ensino aos resultados da prova (Figura 1).



Figura 1

Publicidade de escolas em função da classificação no ENEM

este resultado nos **2º** deixou nas nuvens

Os números comprovam o sucesso
Escola Fortec 2º lugar no Enem
da Baixada Santista das Escolas Particulares com 648,06 pontos

Parabéns a equipe de professores e colaboradores da Fortec. 27 anos com educação de qualidade!

CONCLUÍNTES DE 2008 **86%**
ANEXO DE ENTREVISTA
DE PROFESSORES
DA BAA SANTIISTA

Educação Infantil • Ensino Fundamental • Ensino Médio e Técnico • Ensino Superior

São Vicente
Av. Presidente Wilson, 1913
13. 34676776

Cubatão
Av. Nações Unidas, 956
13. 33729959

Praia Grande
R. Indaá, 119
13. 3473-1179

ESCOLA FACULDADE
FATEC FORTEC

www.fortec.edu.br

A MELHOR ESCOLA É MAIS UMA VEZ
1º LUGAR NO ENEM 2010

PARABÉNS TERCEIRÃO
ESCOLA HEXACAMPEÃ DO ENEM

11º LUGAR ENTRE AS ESCOLAS PRIVADAS DO ESTADO
33º LUGAR NO PAÍS ENTRE AS 440 ESCOLAS COM MAIS DE 75% DE PARTICIPAÇÃO

SER QUINTANA E TUDO DE BOM!

Ranking de Pontuação

Class	Participação	Participação
1ª	100%	100%
2ª	100%	100%
3ª	100%	100%
4ª	100%	100%
5ª	100%	100%
6ª	100%	100%
7ª	100%	100%
8ª	100%	100%
9ª	100%	100%
10ª	100%	100%
11ª	100%	100%
12ª	100%	100%
13ª	100%	100%
14ª	100%	100%
15ª	100%	100%
16ª	100%	100%
17ª	100%	100%
18ª	100%	100%
19ª	100%	100%
20ª	100%	100%
21ª	100%	100%
22ª	100%	100%
23ª	100%	100%
24ª	100%	100%
25ª	100%	100%
26ª	100%	100%
27ª	100%	100%
28ª	100%	100%
29ª	100%	100%
30ª	100%	100%
31ª	100%	100%
32ª	100%	100%
33ª	100%	100%
34ª	100%	100%
35ª	100%	100%
36ª	100%	100%
37ª	100%	100%
38ª	100%	100%
39ª	100%	100%
40ª	100%	100%
41ª	100%	100%
42ª	100%	100%
43ª	100%	100%
44ª	100%	100%

www.fortec.edu.br

Fonte | <https://porto40.files.wordpress.com/2010/07/anuncio-jornal-enem-metro-1.jpg> <http://www.marioquintana.com.br/img/hexa.jpg>

Para Lopes (2010), o interesse por tais rankings gera as apressadas conclusões extraídas desses resultados, vinculando de forma imediata e simplificada as notas dos alunos com a suposta qualidade das escolas, conforme pode ser visto na Figura 1. A imagem faz também uma analogia do Enem a um campeonato, ao se posicionar como “hexacampeã”, sendo esse incentivo à competição entre os alunos, um dos efeitos dos exames em larga escala. Além disso, as mídias dão visibilidade às ações preparatórias e aos resultados dos exames, como se em uma avaliação não coubesse questionar o instrumento que gera o resultado obtido.

Em 2012, o Ministério da Educação anunciou estudar a substituição da Prova Brasil pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o cálculo do índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb⁴), o que não foi efetivado até o ano de 2016. Sabe-se, porém, que essa “intenção” tem efeitos na credibilidade e legitimidade conferida ao Exame que, ao longo do tempo, vem tendo sua visibilidade aumentada. Em função desta que seria uma nova atribuição do Enem, no mesmo ano, em entrevista ao jornal Estado de São Paulo (MOURA, 2012), o então ministro da educação, Aloizio Mercadante, afirmou que o Enem era “[...] o que realmente avalia a qualidade do ensino médio [...]” e que “[...] o estudante faz o Enem com mais empenho, pois a nota pode ser usada para entrar em universidades”. Percebemos, a partir da fala

do ex-ministro, a representação das avaliações em larga escala como indicadores de qualidade do ensino e/ou garantia de sucesso profissional, incitando a concorrência, a comparação, medidas que podem ser reconhecidas em diferentes estados e cidades brasileiros. No estado de Goiás, embora não haja divulgação pelas escolas do resultado do Enem, houve uma iniciativa do governo estadual, no ano de 2011, de implantar placas em frente às escolas públicas estaduais contendo a nota da escola na avaliação do Ideb (Figura 2).

Figura 2

Placas colocadas na frente de escolas de Goiânia indicando a nota do IDEB



Fonte | <http://g1.globo.com/goias/noticia/2013/05/escolas-estaduais-sao-suspeitas-de-expulsar-alunos-para-melhorar-ideb.html>

Voss e Garcia consideram que a

[...] exposição pública do IDEB atribuído às escolas e redes de exposição ensino, além de servir para legitimar os regimes de verdade dos discursos oficiais que advogam a favor da transparência e do controle social sobre os resultados das avaliações nacionais, produz efeitos de vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores e acirram disputas entre as instituições e os sujeitos, fortalecendo as lógicas empresariais da concorrência e da competitividade na gestão da educação (VOSS; GARCIA, 2014, p. 392).

Para o secretário da educação do estado de Goiás, em 2011, os diretores das escolas tinham como meta colocar as escolas de Goiás entre as melhores do Ideb e, caso não conseguissem, seria aberto “[...] um processo



de sindicância para saber por que não atingimos essa meta. Se ficar provado, que houve uma falha de gestão, ou de liderança, esse diretor poderá ser demitido” (PORTAL DE NOTÍCIAS G1, 2011).

Em artigo sobre os efeitos do discurso da qualidade da educação alicerçado à (auto)responsabilização na conduta docente para a elevação do Ideb, o que também acontece para os resultados das avaliações em larga escala, Voss e Garcia afirmam que esse discurso

[...] busca ajustar a educação às lógicas da produtividade e competitividade provenientes do padrão de qualidade empresarial, o que requer o controle dos resultados do ensino e a vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores para que as metas sejam atingidas (VOSS; GARCIA, 2014, p. 392).

Constatamos, aqui, o papel regulador que os resultados de índices, avaliações e censos têm assumido, já que vêm sendo utilizados como indicadores das práticas dos profissionais da educação, como se o número em um índice pudesse atestar o trabalho dos professores e diretores na escola, o que aponta para um movimento no qual “[...] o ensino e a aprendizagem estão sendo reduzidos a processos de produção e de fornecimento, que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade” (LOPES, 2010, p. 97).

No caso da colocação de placas nas escolas, a estratégia foi idealizada por Gustavo Ioschpe⁵, que afirma ter tido os primeiros contatos com a educação em sua formação inicial como economista e, após, durante o mestrado em economia. Para o economista (IOSCHPE, 2011a), sua afinidade com a educação no mestrado, na disciplina de economia da educação foi “amor à primeira vista”. Ele considera que a área da economia consegue examinar o impacto da educação em variáveis econômicas como salários, crescimento econômico, desigualdade de renda etc., bem como acha pertinente usar a metodologia quantitativa rigorosa da economia, especialmente métodos avançados de Estatística, para analisar o impacto das variáveis educacionais sobre o aprendizado do aluno. Esse economista, frequentemente, é visto na mídia como analista da educação, apontando soluções e propondo ações para educação brasileira com um olhar que a considera em uma esfera produtiva e relaciona cálculos em economia ao aprendizado dos alunos. Isso pode explicar a iniciativa e justificativa em considerar o Ideb um indicador de

“qualidade”, considerando, apenas, aspectos quantitativos. Com relação à iniciativa de colocar as placas nas escolas, afirma que o objetivo foi trazer os pais para escola, pois

[...] a expectativa é que no momento em que o pai saiba que a escola do filho não está tão bem, ele vai se engajar mais com o filho, com o professor e com o diretor. A partir daí vamos gerar melhorias que vão efetivamente impactar na qualidade da educação (IOSCHPE, 2011a).

Embora, nesse caso, os indicadores sejam referentes ao Ideb, podemos fazer uma analogia com resultados e classificações de escolas e alunos em função do Enem e poderíamos nos perguntar se, expondo a escola e marcando os sujeitos que nela estudam com uma nota, seria a melhor forma de trazer os pais para a escola? Se seria educativo responsabilizar alunos, pais e professores pelos resultados de uma avaliação que envolve não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também as condições sociais desses alunos, a estrutura física e recursos materiais da escola e a formação e condições de trabalho de professores e funcionários? Para Lopes (2010), os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida da produtividade e exposição pública da “qualidade”, mas também para dar visibilidade ao “fracasso”, sendo que os resultados ruins nas avaliações em larga escala expõem e fragilizam as escolas e responsabilizam os profissionais que atuam nelas, ficando a dúvida sobre o que esses índices estariam indicando.

Voss e Garcia (2014) referem, também, que a exposição dos baixos índices funciona como um mecanismo de interpelação da sociedade e dos órgãos dos governos estaduais e municipais, para que os sujeitos e instituições assumam a responsabilidade em reverter a baixa produtividade do ensino, buscando elevar os indicadores.

Com relação ao Enade, igualmente, vozes e imagens nos interpelam nas produções das mídias, especialmente na publicidade, produzindo significados e representações sobre as avaliações externas e seu papel como indicador de qualidade, tal como pode ser visto nas imagens publicitárias de instituições de ensino superior, públicas e privadas (Figura 3).



Figura 3

Publicidade de universidades públicas e privadas sobre o ENADE



Fonte | Produzido pela autora. Adaptado de: <http://images.google.com/search?tbm=isch&q=enade+propaganda+universidades>

Foram reunidas na Figura 3, imagens que utilizam os resultados do Enade como indicador de qualidade, considerando a posição que as instituições ocupam no *ranking*. Como indicado nas expressões: “[...] ta sobrando estrela [...]” ou “[...] o Enade é para você. Valorize o seu currículo [...]”, a publicidade das instituições coloca o resultado do Enade como “[...] passaporte” para a validação da formação dos acadêmicos. Assim, uma universidade se intitula como “A melhor universidade do Brasil” (UFRGS, 2015) levando em consideração apenas os resultados obtidos no Exame, sem considerar, por exemplo, que o Exame não é anual (é trienal), que as amostras podem não ser representativas já que, em alguns cursos, há poucos concluintes, que os alunos podem ter preparação “especial” para a prova, etc.

Mas, ao mesmo tempo que valorizam os bons resultados e os utilizam para realizar seu *marketing*, quando os resultados não são bons apresentam de imediato explicações, sendo a mais comum ter havido “boicote” por parte dos alunos como foi o caso que envolveu a avaliação, no ano de 2014, de cursos da área da saúde, em especial os cursos de Medicina, no Rio Grande do Sul. Dois cursos de instituições tradicionais e bem-conceituadas foram mal avaliados e, imediatamente, a notícia ocupou os meios de comunicação. Por

alguns dias, reportagens e entrevistas deram visibilidade aos maus resultados de cursos que, de uma hora para a outra, passaram a representar espaços de formação “duvidosa” de profissionais da área médica, mesmo com a justificativa de ter havido boicote ao Exame por parte dos alunos.

Nessa disputa por imposição de significados sobre o papel do Enade para a credibilidade da universidade, instituições incentivam seus alunos a participar das provas apontando o resultado nas avaliações como indicativo de sucesso profissional, como representado na Figura 3, quando anuncia: “O seu desempenho no Enade é sucesso garantido no mercado de trabalho [...]” (FANAP, 2016), como se o sucesso no mercado de trabalho não dependesse, primeiramente, dos movimentos do próprio mercado. Nesse caso, é possível reconhecer uma redução do processo educativo de formação profissional aos resultados no Exame, visto que condiciona o sucesso na profissão aos números satisfatórios na prova.

Ao destacar no anúncio (Figura 3): “O ENADE é tudo para você, seus colegas, seu curso”, fica claro o papel do Enade na avaliação de infraestrutura e instalações das IES e do corpo docente, pois resultados satisfatórios significam reconhecimento automático dos cursos, colocando, na avaliação de desempenho dos alunos, a responsabilidade por esse reconhecimento.

Para Hall (1997) à medida em que as práticas sociais sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionar, têm uma dimensão cultural. No caso do discurso midiático sobre as avaliações em larga escala, esse tem efeitos sobre as práticas educativas na educação básica e no ensino superior, sendo um deles a “supervalorização” dos resultados. Também Costa (2010) considera que a cultura midiaticizada opera dispositivos poderosos com profundas repercussões na reconfiguração de todas as instâncias e dimensões da condição humana nas sociedades contemporâneas, produzindo significados e movimentando diferentes setores da sociedade, o que podemos ver em anúncios publicitários em torno da educação de qualidade. A educação como objeto de consumo é anunciada pela publicidade e pelos meios de comunicação acerca das avaliações, bem como pela escolha das instituições de ensino, em função da colocação que ocupam nos *rankings* divulgados, comentados e validados pelas mídias.



Considerações finais

No estudo sobre as avaliações em larga escala no Brasil, analisamos o Enade e o Enem, suas finalidades e efeitos às organizações educacionais e áreas de conhecimento, e vimos que um dos efeitos é que as instituições de ensino buscam, a cada mudança de finalidade dos Exames, adequar seus currículos às orientações de políticas públicas para reestruturações curriculares e de práticas pedagógicas, na tentativa de atender às exigências dos Exames. Mas, por vezes, observamos um descompasso entre os princípios organizativos das avaliações, em especial do Enem, e os que fundamentam reformas curriculares.

Um outro efeito do Enem e do Enade diz respeito à classificação dos estudantes ou ranqueamento das escolas que, negada quando da instituição dessas políticas de avaliação, é o que, atualmente, possibilita o alcance da diferenciação dos estudantes com o propósito de selecionar os “mais capacitados” para o ingresso no ensino superior ou para o exercício profissional.

O estudo aponta para uma compreensão de que os conhecimentos escolares e acadêmicos estão sendo relacionados a avaliações centradas em resultados, sendo assumido pela avaliação um papel de processo quantitativo que, divulgado e noticiado, dá visibilidade e confere legitimidade aos *rankings*, às comparações e às classificações de alunos, professores e instituições.

Ao analisar os discursos que associam os resultados das avaliações com a qualidade na educação, vimos que a mídia ocupa um papel de divulgação e legitimação das avaliações em larga escala. Foi possível ver que o espaço ocupado pelas avaliações nos meios de comunicação, vai além das notícias ou informações, pois a mídia produz discursos e práticas em torno das avaliações, com reportagens, materiais de divulgação, publicidade e propaganda, dando visibilidade à classificação de universidades e escolas em *rankings* e posições ocupadas, utilizados pelas instituições de ensino como *marketing*.

No entanto, muitas vezes, não percebemos que, ao ranquear uma instituição e expor um bom ou mau resultado, estamos nomeando, classificando e ranqueando os sujeitos que fazem parte das instituições, sem considerar qualitativamente aspectos e fatores que podem ter influências nos resultados quantitativos, obtidos pelas avaliações. Isso precisa ser problematizado, como

modo de olhar para as instituições de ensino e para os estudantes, respectivamente, como espaço de formação e sujeitos em formação.

Finalizando, propomos pensar que a avaliação em larga escala se constitui em diferentes discursos, o pedagógico, o científico, mas também o midiático, que coloca em circulação suas produções e legitima as avaliações e seus instrumentos como indicadores de qualidade na educação, seja pelas informações que dissemina sobre a preparação, realização e divulgação de resultados, seja pela visibilidade que dá aos rankings e, em função disso, à publicidade e propaganda de instituições de ensino. As “verdades”, produzidas por esses diferentes discursos, de modo geral, fazem com que professores, diretores e coordenadores de cursos sejam responsabilizados por maus resultados, sendo ignorados aspectos qualitativos em detrimento de métricas que definem quantitativamente, com um indicador, representado por um número ou um conceito, a qualidade da educação ministrada em cada instituição.

Essas e outras questões discutidas no trabalho são um convite à reflexão sobre o papel da avaliação em larga escala na educação brasileira, sendo necessário questionar essa prática, de modo a não direcionarmos nosso olhar, apenas, para os números, desconsiderando os demais fatores inerentes ao processo educacional.

158

Notas

- 1 O Programa Universidade para Todos (ProUni) disponibiliza bolsas de estudos para cursos de graduação em universidades privadas em todo país.
- 2 Sistema que seleciona estudantes para o ingresso em cursos de ensino superior, pela soma de pontos obtidos no Enem.
- 3 O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa – *Programme for International Student Assessment*), criado em 2000, a avaliação tem como objetivo realizar uma comparação entre o desempenho de alunos de 65 países é aplicada a cada três anos, abrange três áreas do conhecimento: português, matemática e ciências.
- 4 O Ideb, criado, em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o indicador de qualidade educacional que reúne informações sobre o rendimento escolar e as médias de desempenho nas avaliações das escolas públicas e privadas no Brasil.
- 5 Economista, com mestrado em Economia pela Universidade de Yale, já foi colunista da Revista Veja, da Folha de São Paulo, e fundou, em 2006, o movimento “Todos pela Educação” que tem como objetivo ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhoria da gestão desses recursos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016).



Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jun. 1998. Seção 1, p. 5.

_____. Portaria n.º 2.051, de 09 de julho de 2004. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2004. Seção 1, p. 12.

_____. Portaria n.º 40, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2011. Seção 1, p. 23.

_____. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13867&Itemid=936>. Acesso em: 25 fev. 2016.

_____. Portaria normativa nº 21, de 26 de dezembro de 2014. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2014. Seção 1, p. 7.

_____. **Indicadores de qualidade da educação superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-asset_publisher/6AhJ/content/enade-tera-mudancas-para-aprimorar-avaliacao-e-melhorar-metodologia-de-provas>. Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. **ENADE terá mudanças e poderá ser usado como critério para acesso à pós-graduação**. Portal Brasil, Brasília, 21 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/12/enade-tera-mudancas-e-podera-ser-usado-como-criterio-para-acesso-a-pos-graduacao>>. Acesso em: 28 jul. 2015

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Matriz de Referência**. Brasília: O Instituto, 2009.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 307-310, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

FANAP (Faculdade Nossa Senhora Aparecida). **ENADE**. Disponível em: <<http://www.fanap.br/ENADE.asp>>. Acesso em: 6 dez. 2016

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15, jul./dez. Porto Alegre, 1997.

LOPES, Alice Casimiro; LOPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2015.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41018/28857>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. In: PARÁISO, Marlucy Alves (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOURA, Rafael Moraes. MEC vai mudar o sistema de avaliação para melhorar a nota do ensino médio. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 22 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,mec-vai-mudar-sistema-de-avaliacao-para-melhorar-nota-do-ensino-medio-imp,919902>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

POPKEWITZ, Thomas. Pisa: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects. In: PEREYRA, Miguel Atanasio; KOTTHOFF, Hans-George; COWEN Robert (Ed.). **PISA underexamination**: Changing knowledge, changing tests, and changing schools. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

PORTAL DE NOTÍCIAS G1. **Escolas públicas estaduais de Goiás terão uma placa com a nota do IDEB**. G1, Goiás, 15 ago. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2011/08/escolas-publicas-estaduais-de-goias-terao-uma-placa-com-nota-do-ideb.html>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

PORTAL DE NOTÍCIAS G1. **Conheça o especialista em educação Gustavo Ioschpe**. G1, 15 maio 2011a. Disponível em: <<http://g1.globo.com/platb/jnespecial/2011/05/16/conheca-o-especialista-em-educacao-gustavo-ioschpe/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2011.

ROCHA, Paula Del Ponte. **Orientações curriculares e políticas públicas para a formação de professores**: um estudo sobre o curso de licenciatura em Química da UFPel. 2014.



134f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Sobre cultura(s) e seu lugar nas pesquisas sobre currículo escolar In: AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues; PESSANHA, Eurize (Org.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Campinas, São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOS Pela Educação. **O TPE**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

UFRGS. **Resultados do ENADE**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sai/dados-resultados/resultados-enade>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41512/28860>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

Doutoranda Paula Del Ponte Rocha

Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde

Grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências e Química
– GEPECIQ

E-mail | pauladelponterocha@gmail.com

Profa. Dra. Maira Ferreira

Universidade Federal de Pelotas | Pelotas

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

Grupo de pesquisa Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências e Química
– GEPECIQ

E-mail | mmairaf@gmail.com

Recebido 7 abr. 2016

Aceito 10 nov. 2016

Agradecimentos

À Capes pelo fomento desta pesquisa.

Tessituras intergovernamentais das políticas de *accountability* educacional

Marilda Pasqual Schneider
Universidade do Oeste de Santa Catarina

Resumo

A indução de políticas de avaliação com objetivos de *accountability* constitui iniciativa recente na educação brasileira. A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) representa um dos passos mais expressivos empreendido nas últimas décadas nessa direção. Implantado, em 2007, como indicador objetivo de verificação do cumprimento das metas fixadas pelo Compromisso Todos pela Educação, o Ideb figura como instrumento eficaz de avaliação e monitoramento da qualidade na educação básica sendo considerado mecanismo para uma *accountability* descentralizada. Considerando o interesse de verificar tessituras intergovernamentais de políticas com finalidades de *accountability* na educação básica, o estudo compreende apreensão dos aspectos que conformam sistemas estaduais de avaliação, bem como dos mecanismos e estratégias mobilizados por esses governos para assegurar o cumprimento das metas nacionais de qualidade. Estudo dos documentos disponibilizados no sítio dos Estados da federação permitem evidenciar que os arranjos locais se alinham a tipologias gerenciais de *accountability* pouco contribuindo para o fortalecimento do processo democrático de gestão de sistemas educacionais, previsto na legislação brasileira desde 1988, e para a melhoria das condições de aprendizagem das crianças e jovens.

Palavras-chave: Políticas de avaliação educacional. *Accountability*. Sistemas estaduais de avaliação.

Intergovernmental arrangements of educational *accountability* policies

Abstract

The introduction of assessment policies aiming at promoting accountability is a recent initiative in Brazilian education. The design of the Index of Development of Basic Education (Ideb in Portuguese) is one of the most significant steps undertaken in recent decades for that purpose. Introduced in 2007 as an indicator to ensure compliance with the targets set by the Education for All movement, Ideb stands as an effective tool for monitoring and evaluating the quality of Brazilian basic education, also considered as a mechanism for decentralized accountability. As interested in verifying intergovernmental arrangements of these policies on the basic education, the study aims at capturing the



structure of assessment processes at state-level, as well as the mechanisms and strategies deployed by these governments to ensure compliance with quality targets at national-level. Referring to documents available on the Brazilian states' websites, it points out that local arrangements tend to align themselves to management typology of accountability, poorly contributing to strengthen the democratic process of educational systems management, as provided by Brazilian law since 1988, and improvement of the basic education. Keywords: Educational assessment policies. *Accountability*. Assessment processes at state-level.

Tesituras Intergubernamentais de las políticas de rendición de cuentas en educación

Resumen

La introducción de políticas de evaluación destinadas a promover la rendición de cuentas es una iniciativa reciente en la educación brasileña. La creación del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB en portugués) es uno de los pasos más importantes llevados a cabo en las últimas décadas con ese propósito. Introducido en 2007 como un indicador para garantizar el cumplimiento de los objetivos fijados por la iniciativa Educación para Todos, el Ideb se erige como una herramienta eficaz para el seguimiento y la evaluación de la calidad de la educación básica brasileña, también considerado un mecanismo de descentralización de rendición de cuentas. Interesándose en la verificación de tesituras intergubernamentales de estas políticas en educación básica, el estudio se propone reproducir la estructura de los procesos de evaluación a nivel estatal, así como los mecanismos y estrategias desplegadas por estos gobiernos para garantizar el cumplimiento de los objetivos de calidad a nivel nacional. Tomando como referencia los documentos disponibles en los sitios web de los estados brasileños, se señala que los acuerdos locales tienden a alinearse a tipologías de gestión sobre rendición de cuentas, lo que poco contribuye para el fortalecimiento del proceso democrático de la gestión de los sistemas educativos, conforme a lo dispuesto en la legislación brasileña desde 1988, e en la mejora de la calidad de la educación básica.

Palabras clave: Políticas de evaluación educativa. Sistemas estatales de evaluación.

Introdução

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, representa uma das medidas mais auspiciosas de monitoramento da qualidade em sistemas e instituições de educação básica, empreendidas pelo

governo brasileiro nas últimas décadas. Por trabalhar com objetivos concretos de aferição de certos padrões de qualidade que favorecem o desenvolvimento descentralizado de dispositivos de prestação de contas e responsabilização, o Ideb figura como um dos mais importantes mecanismos de indução de políticas com finalidades de *accountability* (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Para o alcance das metas definidas pelo indicador, a União conta com o comprometimento dos gestores de Estados e Municípios. Atua, deste modo, no sentido de incentivar o desenvolvimento de arranjos institucionais locais que assegurem o alcance das metas projetadas para cada uma das 188.673 escolas públicas (BRASIL, 2015) de educação básica do país.

O incentivo ocorre na forma de apoio técnico ou financeiro aos entes subnacionais, a partir da divulgação dos resultados da avaliação do Ideb. As escolas públicas que atingem as metas são beneficiadas com recursos financeiros e, as que não as atingem, recebem transferências voluntárias e assessoria técnica do Ministério da Educação (MEC) para o desenvolvimento de seu Plano de Ações Articuladas (PAR), uma política em vigor, desde 2007, cujo objetivo é induzir os governos locais à execução planejada de ações educacionais visando às metas nacionais de qualidade.

164

Uma das ações hodiernamente desenvolvidas por Estados e Municípios da federação nessa direção tem sido a implantação de sistemas próprios de avaliação educacional, visto que favorecem políticas de prestação de contas e responsabilização (*accountability*), muitas vezes, recriando, no âmbito local, a metodologia e a arquitetura do Ideb.

Considerando o exposto, o interesse deste estudo é verificar tessituras intergovernamentais das políticas de *accountability* na educação básica brasileira pela análise dos sistemas estaduais de avaliação educacional. Compreende, portanto, apreensão dos aspectos que conformam a avaliação nesses sistemas, bem como dos mecanismos e das estratégias mobilizados por esses governos para assegurar o cumprimento das metas nacionais de qualidade.

O corpus analítico do estudo é composto por documentos produzidos pelo MEC e governos estaduais, bem como informações disponibilizadas na página das Secretarias Estaduais de Educação e que dizem respeito aos processos de avaliação educacional no âmbito dos Estados da federação.



Accountability: peça da política de controle da qualidade na educação básica

A utilização de ferramentas de *accountability* na educação básica constitui estratégia recente do governo brasileiro. Associa-se intrinsecamente às reformas na administração pública ocorridas no final dos anos de 1980 nos Estados Unidos e Europa as quais focalizaram a desburocratização administrativa e a descentralização de responsabilidades visando a uma maior eficiência e eficácia nos/dos serviços públicos (SCHNEIDER; NARDI, 2014).

Do ponto de vista do recente debate acadêmico, a *accountability* é comumente associada à ideia de uma ferramenta de diálogo, exercício de uma cidadania crítica e conquista de *empowerment* da população em geral (SCHEDLER, 2004). Nesse contexto, processos articulados e integrados de avaliação, prestação de contas e responsabilização conformam um sistema ou programa completo de *accountability* (AFONSO, 2009; 2010), permitindo acompanhamento e monitoramento do uso e da destinação dos investimentos públicos.

Entretanto, é preciso atentar que, se o interesse é a “[...] consolidação de uma cultura social e política democrática de *accountability* [...] cujos princípios informam “[...] valores e movimentos sociais de cidadania ativa e crítica [...]” (AFONSO, 2010, p. 148), os pilares da avaliação, prestação de contas e responsabilização precisam conter articulações sustentadas em alguns valores, tais como “[...] a transparência, o direito à informação, a justiça, a participação e a cidadania” (AFONSO, 2010, p. 157). A prestação de contas somente faz sentido se acompanhada (antes ou depois) por um processo rigoroso de avaliação, e sucedida por mecanismos igualmente congruentes de responsabilização.

Admitindo-se, no entanto, diferentes articulações na relação entre os três pilares (avaliação, prestação de contas e responsabilização), as consequências de uma política de *accountability* podem ser ambíguas e divergentes ainda que, em sua defesa esteja a necessidade de, por um lado, exigir de governantes eleitos e funcionários informações quanto à utilização dos recursos públicos e, por outro, responsabilizar governantes e funcionários pelas ações praticadas. Dependendo dos usos que se faz e dos interesses em jogo, os efeitos de uma política de *accountability* não serão os mesmos em todos os lugares.

Especificamente no setor educacional, os discursos em favor da adoção de ferramentas de *accountability* vêm na esteira dos que proclamam a melhoria da qualidade, nomeadamente a da educação básica. Argumentos sobre a ineficácia dos métodos pedagógicos e o mau uso da autonomia profissional dos professores têm servido como mote para a implementação de programas com objetivos nem sempre convergentes aos pressupostos democráticos e participativos que informam a utilização de ferramentas de *accountability* numa perspectiva mais abrangente e menos verticalizada.

No tocante ao desenvolvimento de políticas pela melhoria da qualidade, organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Orealc) e o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal), recomendam aos países definir metas ambiciosas por escola, descentralizar responsabilidades no cumprimento delas e criar incentivos para motivar os responsabilizados a perseguir os resultados esperados (GAJARDO; PURYEAR, 2006). Integrados aos pilares da prestação de contas e da responsabilização estão os sistemas nacionais de avaliação focalizados no monitoramento e acompanhamento das aprendizagens das crianças e jovens.

No Brasil, desde a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, são desenvolvidas avaliações padronizadas em escolas de educação básica, visando ao monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Porém, as primeiras experiências em avaliação educacional não permitiam uma radiografia pormenorizada da situação das escolas visto que a avaliação era amostral. Apenas algumas instituições de ensino e Estados da federação participavam dessas avaliações, dificultando apreensão da diversidade educacional de um país com dimensões geográficas e diferenças regionais gigantescas como o Brasil.

A reformulação do Saeb, em 2005, tornou possível o desenvolvimento de estudos de abrangência censitária pela institucionalização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. Realizada a cada dois anos em todas as unidades escolares dos sistemas públicos municipais e estaduais, a Prova Brasil tornou-se a primeira experiência de avaliação a permitir incorporação de objetivos de *accountability* na educação básica brasileira.



Os resultados obtidos pelos estudantes nessa prova passaram a ser devolvidos às escolas, com ampla divulgação pública. Tinha-se convicção de que a divulgação pública dos resultados mobilizaria a comunidade pela melhoria educacional, produzindo consequências simbólicas na gestão das escolas e redes de ensino (BROOKE, 2006; BONAMINO, SOUZA, 2012).

Por produzir uma forma subjetiva de responsabilização, essa iniciativa foi considerada uma *accountability* “fraca” (FERNANDES, GREMAUD, 2009) com efeitos de baixo impacto (low stakes) (HANUSHEK, RAYMOND, 2004; BROOKE, 2006, 2013) haja vista não utilizar mecanismos, capazes de induzir as escolas e os profissionais da educação ao aprimoramento das práticas educativas. Os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações padronizadas eram divulgados na página do Inep, não sendo essa ação considerada suficientemente capaz de responsabilizar os docentes sobre os resultados alcançados pelos estudantes.

A criação do Ideb, em 2007, representou um avanço em relação ao modelo de *accountability* em curso no Brasil e às condições de implementação de medidas mais auspiciosas de prestação de contas e responsabilização. Constituído por informações sobre o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes em exames do Saeb e da Prova Brasil, o Ideb comporta um conjunto de metas objetivas e progressivas por escola e redes públicas de ensino, possibilitando acompanhamento de todas as escolas de educação básica que participam das avaliações externas.

Na visão de seu idealizador, Reynaldo Fernandes, o Ideb surgiu para “[...] contornar os riscos de agravar os problemas de fluxo que um sistema de *accountability* tradicional poderia gerar em um país como o Brasil” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 14). Isso porque a progressão das metas depende do equilíbrio entre as taxas de aprovação e os dados de desempenho na Prova Brasil/Saeb. A redução de qualquer um dos dois indicadores penaliza o resultado final, portanto, o alcance da meta.

Considerado um programa de *accountability* “[...] compatível com o federalismo existente no país” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 18), o Ideb focaliza o desempenho dos estudantes sem, no entanto, atribuir consequências às escolas que não alcançam as metas de qualidade prognosticadas.

Como se sabe, a gestão das escolas de educação básica brasileiras está, majoritariamente, sob responsabilidade dos entes federativos, os quais

possuem autonomia para o traçado de políticas educacionais no âmbito dos sistemas. A falta de elementos para a comparabilidade nacional torna difícil atrelar ao programa consequências materiais, tais como prêmios e/ou sanções, motivo pelo qual alguns pesquisadores acreditam que o Ideb, por si só, não é suficiente para induzir as mudanças almeçadas na educação básica brasileira.

A criação de formas mais consistentes de *accountability* ficaria, portanto, condicionada à possibilidade de o MEC atribuir “[...] prêmios, sanções e assistência a tais resultados [...]” (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 8) o que, segundo os autores, somente poderia ser assegurado na medida em que Estados e Municípios assumissem essa tarefa.

Um avanço em relação às políticas de avaliação deu-se com a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, ainda que revogada em momento imediatamente posterior pela Portaria MEC nº 981, de 25 de agosto de 2016.

A Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) articulado com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2016). Sob alegação de que as revisões da Base Nacional Comum Curricular “ainda estão em curso” e que o Sinaeb “[...] deve se pautar nas recomendações e orientações emanadas desse processo [...]” (BRASIL, 2016a, p. 1), a referida Portaria foi revogada em 25 de agosto de 2016 pelo ministro José Mendonça Bezerra Filho, do governo em exercício.

A despeito de sua revogação, essa Portaria apresentou sinais de mudanças importantes na metodologia do Saeb. Trata-se, especificamente, da perspectiva de adoção do Índice de Diferença de Desempenho (IDD) como cálculo agregado ao Ideb, anunciado no seu art. 3º, inciso III. Utilizado, hodiernamente, como um dos indicadores da avaliação na educação curso superior, o IDD determina o valor agregado pela escola na aprendizagem do aluno favorecendo, com isso, avaliação do ensino ofertado e as repercussões no aprendizado do estudante.

Apesar de o conceito de valor agregado reunir alguns consensos em torno de uma maior equidade das escolas com condições intra e extraescolares similares, é sabido que nem sempre a metodologia de operacionalização e a finalidade de utilização são convergentes. Na educação superior, o propósito do IDD é possibilitar informações comparativas dos desempenhos dos



estudantes de uma instituição em relação às demais com as mesmas características de estudantes. Portanto, é óbvio o uso simplificador do indicador na avaliação dos cursos.

Mesmo com possibilidade de equalização entre escolas com maiores e menores condições, o IDD se conecta com processos meritocráticos de avaliação (FREITAS, 2016). Nesses processos, que concordam com os pressupostos da Nova Gestão Pública (*New Public Management*), as práticas de *accountability* são movidas por razões instrumentais, destinando-se ao propósito de assegurar o projeto hegemônico de sociedade.

Por representar uma medida concreta de comparabilidade entre escolas, é possível que, se implantado na educação básica, o IDD torne ainda mais promissora a probabilidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação nacional para uma *accountability* forte. Como a comparabilidade e a competitividade constituem práticas desenvolvidas hodiernamente por alguns estados da federação como valor de uma política compensatória, há que se atentar para uma lógica ainda mais excludente e menos democrática de *accountability* educacional do que as formas parcelares praticadas até então.

Parece, pois, coerente a preocupação com ações sinalizadoras das mudanças na conformação das políticas nacionais de avaliação da educação básica, haja vista o interesse de implementação de programas verticalizados de *accountability* (FREITAS, 2012), mormente os que focalizam ações descentralizadas de avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Ferramentas de *accountability* mobilizadas por sistemas públicos estaduais

A centralidade das avaliações externas nas recentes políticas de regulação da qualidade em escolas de educação básica e o regime de colaboração sobre o qual estão alinhados os sistemas de ensino da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, têm sido fatores altamente motivadores para a criação de processos próprios de avaliação educacional pelos governos subnacionais.

Especialmente nos Estados da federação, a implementação de políticas de avaliação educacional com foco nas metas nacionais tem se tornado uma prática ordinária em quase todos eles, ainda que seja pouco corriqueira

a regulamentação dessa prática em termos de materialização de uma política pública pelos governos subnacionais.

De acordo com Lopes (2008), Game (2011), Alavarse, Bravo e Machado (2012), as iniciativas pioneiras de criação de sistemas próprios de avaliação partiram dos governos estaduais do Ceará e de Minas Gerais ainda no ano de 1992. De lá para cá, o número de Estados a criar sistemas próprios de avaliação educacional ampliou-se, gradativamente. De iniciativas tímidas e, por vezes, organizadas sem parâmetros claramente definidos, a aplicação desses exames pelos Estados federativos alcançou maior expressividade a partir de 2007.

Levantamentos efetuados nos sítios das Secretarias Estaduais de Educação e em documentos legais publicizados pelos Estados da federação, assim como revisita a estudos empreendidos por pesquisadores da área, tais como, Alavarse, Bravo e Machado (2012), indicam que, atualmente, dos 26 Estados e o Distrito Federal que compreendem a organização político-administrativa do Brasil, 22 deles (81,5%) possuem sistemas próprios de avaliação. Os que ainda não implantaram – Amapá, Distrito Federal, Rio Grande do Norte, Roraima e Santa Catarina – apontaram nos seus Planos de Educação como uma das metas para os próximos dez anos.

Em Santa Catarina, estudos nessa direção estão sendo desenvolvidos há alguns anos. Um dos mais recentes foi a elaboração de um documento denominado *As avaliações em larga escala e as contribuições ao processo de ensino e aprendizagem*, publicado, em 2014, pela Secretaria Estadual de Educação, em que se destaca como um dos objetivos do referido documento

[...] incitar o debate de uma proposta do Sistema de Avaliação da Educação Básica Catarinense, pois o processo construído na última década, pelas avaliações nacionais, trouxe elementos técnicos e políticos para essa tarefa (SANTA CATARINA, 2014, p. 5).

É fato, portanto, que as avaliações nacionais produzem elementos que induzem à reprodução dessas ações em perspectiva intergovernamental.

Apesar do expressivo quantitativo de Estados da federação que, atualmente, possuem seu próprio sistema de avaliação educacional, até a criação do Ideb a implementação desse sistema ocorria de forma pouco consistente.



Além disso, faltava regularidade na periodicidade de aplicação das provas por esses Estados.

Sobre esse aspecto, Machado, Alavarse e Arcas (2015, p. 671) destacam, inclusive, que “[...] em alguns Estados as avaliações de sistemas foram paralisadas, até mesmo extintas em alguns casos [...]”. Muitos deles retomaram em momento posterior ou criaram sistemas em outros formatos alguns anos depois.

É o caso do Estado do Paraná que, em 1995, criou seu sistema de avaliação, mantendo regularidade na aplicação de testes aos estudantes da rede até 2002 quando então o processo foi suspenso. Em 2012, o governo paranaense retomou a política de avaliação das escolas por meio da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep), em parceria com o Centro de Políticas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Nos anos de 2012 e 2013, estudantes do 9º ano do ensino fundamental, do 3º ano do ensino médio e do último ano do ensino técnico e de formação de docentes, matriculados em 2.100 escolas da rede pública estadual do Paraná, realizaram exames externos.

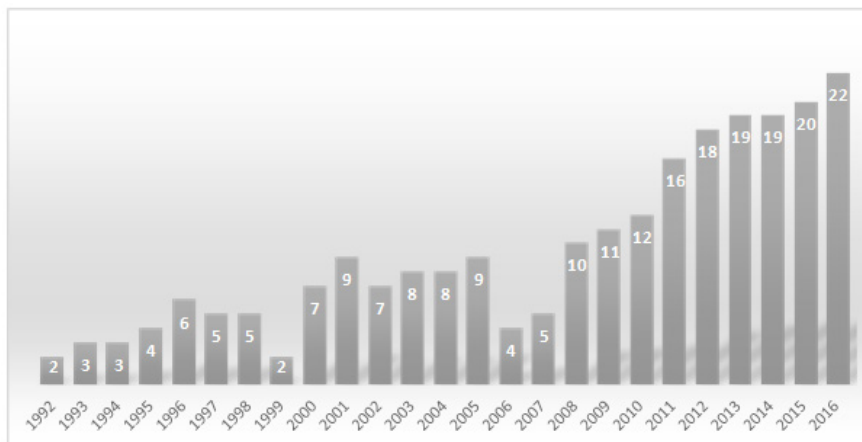
A descontinuidade das iniciativas de avaliação naquele Estado devia-se, até então, principalmente pela “[...] demora na efetivação de contratos com as empresas prestadoras de serviço [...]” (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 815) e na tramitação dos contratos em empréstimos de organismos internacionais; ainda, em virtude das trocas de governos que suspendiam programas iniciados por gestões anteriores. Por outro lado, não havia nenhum compromisso formal que vinculasse as avaliações nacionais com as criadas pelos entes subnacionais.

Essa situação foi alterada em 2007. O Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituindo o regime de colaboração intergovernamental e o compromisso com as metas fixadas no Ideb. Com a assinatura massiva do termo de adesão ao compromisso, os entes federativos passaram a se responsabilizar pelo cumprimento das metas nacionais.

Desde então, assistimos a um movimento intenso e ascendente de Estados da federação em direção à criação ou à retomada de seus próprios sistemas de avaliação como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1

Número de Estados e ano de criação dos sistemas estaduais de avaliação



Fonte | Atualizado a partir de Brooke e Cunha (2011)

172

Parece irrefutável a constatação de que foi com a criação do Ideb que os Estados brasileiros passaram a dar mais atenção às avaliações nacionais, especialmente à Prova Brasil. Além do expressivo aumento no número de Estados que passaram a desenvolver sistemas próprios de avaliação nos últimos nove anos, evidencia-se a regularidade na realização dessas avaliações a partir de então, não mais sendo observadas brechas entre um ano e outro por parte da maioria dos Estados da federação.

Dos vinte e dois Estados que, atualmente, desenvolvem sistemas próprios de avaliação, dezenove deles (86,4%) possuem parceria com o Centro de Políticas e Avaliação da Educação da UFJF. Criado a partir do Programa de Apoio à Avaliação Educacional, lançado em 1990 pelo Inep para “[...] alavancar a pesquisa em avaliação no país [...]” (BROOKE; ALVES; OLIVEIRA, 2015, p. 88), o Caed tem contribuído para a expansão de sistemas próprios de avaliação por meio de convênios com escolas e redes de ensino municipais e estaduais. Esses convênios incluem preparação de relatórios e elaboração de diagnósticos para a administração e gestão das instituições de ensino, bem como o desenvolvimento e monitoramento de sistemas locais de avaliação externa.



A parceria com o Caed vem propiciando a criação de sistemas estaduais de avaliação muito similares entre si e que espelham a organização e estruturação do Saeb, ainda que preservadas algumas especificidades, tais como a abrangência das escolas, dos estudantes e das áreas do conhecimento avaliadas.

É o caso do Estado do Mato Grosso que, diferentemente do Saeb, avalia estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental e do 1º e 2º anos do ensino médio, de escolas urbanas da rede pública, do campo e quilombolas (MATO GROSSO, 2016). Outros dois Estados, Amazonas e Bahia, avaliam, ainda, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos e em outras áreas de conhecimento, além das tradicionais língua portuguesa e matemática do Saeb.

Como peça dos sistemas de avaliação, 54,5% dos Estados criaram, nos últimos anos, seus próprios indicadores de desenvolvimento educacional, com metodologias similares às do Ideb. Esses indicadores combinam informações do sistema estadual de avaliação e do fluxo escolar com o propósito de estabelecer um índice de qualidade para o Estado, antecipando, por essa via, o alcance das metas nacionais de qualidade.

No Quadro 1, estão listados os sistemas e os indicadores educacionais dos Estados que possuem sistemas próprios de avaliação, bem como o ano de criação quando for o caso. Nos Estados onde os processos de avaliação externa foram estancados em um determinado período e retomados ou recriados em momento posterior, foi considerado, como referência, apenas o ano de retomada do sistema, em vigor até o fechamento deste trabalho.

Quadro 1
Sistemas de avaliação e indicadores educacionais dos Estados

Estado da Federação	Sistema de Avaliação	Índice de Desenvolvimento Educacional
Acre	<i>Seape</i> – Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (2013)	<i>Idea</i> – Índice de Desenvolvimento da Educação do Acre (2015)
Alagoas	<i>Saveal</i> – Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (2001)	<i>Ideal</i> – Índice de Desenvolvimento da Educação de Alagoas (2015)
Amazonas	<i>Sadeam</i> – Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (2008)	<i>Ideam</i> – Índice de Desenvolvimento da Educação de Amazonas (2008)
Bahia	<i>Sabe</i> – Sistema de Avaliação Baiano de Educação (2011)	Não possui
Ceará	<i>Spaece</i> – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (1992)	<i>Ide-Alfa</i> – Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização (2009) <i>IDE-5</i> – Índice de Desempenho Escolar – 5º ano (2009) <i>IDE-9</i> – Índice de Desempenho Escolar – 9º ano (2009)
Espírito Santo	<i>Paebes</i> – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (2009)	<i>IDE</i> – Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo (2011) <i>IMU</i> – Índice de Merecimento da Unidade (2011)
Goiás	<i>Saego</i> – Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (2011)	<i>Idego</i> – Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiânia (2011)
Maranhão	<i>Avalia Maranhão</i> (2014)	<i>Iede</i> – Índice Estadual Desenvolvimento Educacional (2014)
Mato Grosso	<i>Adepe-MT</i> – Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado do Mato Grosso (2016)	Não possui
Mato Grosso do Sul	<i>Saems</i> – Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (2008)	Não possui



Minas Gerais	<i>Simave</i> - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (2000) <i>ProAlfa</i> - Programa de Avaliação da Alfabetização (2000) <i>Proeb</i> - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (2005) <i>PAAE</i> - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (2011)	Não possui
Pará	<i>Sispae</i> – Sistema Paraense de Avaliação Educacional (2013)	Não possui
Paraíba	<i>Avaliando IDEPB</i> – Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba (2012)	<i>IDEPB</i> – Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (2012)
Paraná	<i>Saep</i> – Sistema de Avaliação da Educação Básica (2012)	Não possui
Pernambuco	<i>Saepe</i> – Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (2000)	<i>Idepe</i> – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (2008)
Piauí	<i>Saepi</i> – Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (2011)	Não possui
Rio de Janeiro	<i>Saerj</i> – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (2010)	<i>Iderj</i> – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (2012)
Rio Grande do Sul	<i>Saers</i> – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (2007)	Não possui
Rondônia	<i>Saero</i> – Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (2012)	Não possui
São Paulo	<i>Saresp</i> – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (1996)	<i>Idesp</i> – Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (2007)
Sergipe	<i>Saped</i> – Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho (2004)	<i>Exaeb-SE</i> – Exame de Avaliação da Educação Básica (2005)
Tocantins	<i>Sisapto</i> – Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Tocantins (2011)	Não possui

Fonte | Organizado pela autora

Constituídos por metodologias e instrumentos análogos aos do Ideb, indicadores de nove Estados brasileiros focalizam a escola, estabelecendo metas progressivas para cada uma delas com base nos resultados obtidos pelos estudantes da rede em provas aplicadas pela Secretaria de Estado da Educação e nas taxas de aprovação do ensino fundamental e médio. É o caso dos indicadores do Acre, Alagoas, Amazonas, Ceará, Goiânia, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo.

Três Estados da federação, que também possuem indicadores para monitoramento das metas de qualidade educacional, Espírito Santo, Maranhão e Sergipe, adotaram indicadores com metodologias e focos distintos aos do Ideb.

Em 2011, o Estado do Espírito Santo criou, a um só tempo, o Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo (Ide), que mede o desempenho das escolas estaduais, e o Índice de Merecimento da Unidade (Imu), que serve para atribuir o valor mensal da bonificação aos profissionais da educação mediante desempenho obtido pela unidade escolar e órgãos regionais de educação. São dois indicadores associados ao Programa de Avaliação da Educação Básica do Estado, mas destinados à concessão de bonificação aos profissionais no âmbito da SEE-ES (ESPÍRITO SANTO, 2011).

O indicador de qualidade daquele Estado tem como foco os docentes e profissionais da educação da rede. Calculado com base no nível socioeconômico dos alunos, na ocupação e escolaridade dos pais, na série dos alunos e no rendimento deles nos testes, o indicador permite acompanhamento longitudinal dos resultados educacionais das escolas do Espírito Santo.

No Maranhão, o Índice Estadual Desenvolvimento Educacional (Iede), criado em 2014, agregou indicadores de eficiência da gestão ao rendimento escolar expresso pelos resultados da proficiência dos estudantes em provas de língua portuguesa e matemática, realizadas pelo programa Avalia Maranhão. Ainda que com metodologia semelhante a do Ideb, o objetivo principal do indicador é medir aspectos da gestão associando-os aos indicadores de ensino e aprendizagem das escolas produzidos pela avaliação externa realizada no âmbito da rede pública estadual.

A aplicação de testes anuais aos estudantes de 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio do Maranhão gera dados por escola da proficiência dos estudantes em leitura e resolução de problema e, agregados aos dados de rendimento e das informações obtidas pela aplicação de



questionários socioeconômicos a gestores, docentes e supervisores escolares, estabelece metas alinhadas analiticamente com os dados da Prova Brasil e do Ideb (MARANHÃO, 2015).

Por sua vez, o indicador criado, em 2005, pelo Estado de Sergipe, Exame de Avaliação da Educação Básica (Exaeb), é constituído por uma avaliação cujo objetivo é influenciar o resultado auferido pelos docentes no Sistema de Avaliação de Desempenho (SERGIPE, 2005). Trata-se de um indicador de mensuração dos docentes da educação básica.

Embora integre a categoria de um exame, no Decreto n. 23.500, de 23 de novembro de 2005, o Exaeb é considerado um “instrumento objetivo identificador do efetivo grau de eficiência do processo ensino-aprendizagem da educação pública” (SERGIPE, 2005). Ou seja, ele se constitui em um indicador para a mensuração do desempenho docente e não da escola.

No que tange aos dez estados que não possuem indicadores de desenvolvimento educacional – Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, Rondônia e Tocantins –, todos utilizam algum mecanismo para o monitoramento das metas de qualidade pactuadas em âmbito nacional.

É o que ocorre no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers). Criado em 2007, o Saers avalia turmas de 3º e 6º séries do ensino fundamental e as do 1º ano do ensino médio, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Utiliza, ainda, questionários para estudantes, professores e diretores para verificar condições internas e externas da escola.

Os resultados obtidos pelos estudantes no sistema de avaliação daquele Estado geram ações de formação continuada de professores, permitem divulgar “boas práticas de escolas com melhores resultados” e efetuar apoio para replanejamento da gestão e da ação pedagógica “[...] das escolas com resultados insuficientes” (RIO GRANDE DO SUL, 2007). Verifica-se, nesse caso, a tentativa de implantação de uma responsabilização subjetiva, que se espera seja assumida coletivamente.

O mesmo pode ser observado em relação ao Sistema de Avaliação do Estado de Tocantins (Sisapto). Os resultados do desempenho dos estudantes nos testes aplicados nas escolas da rede pública estadual servem como subsídio para a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem para cada unidade escolar. Em 2011, o Estado criou o prêmio de Valorização da

Educação pública do Tocantins com o intuito de incentivar escolas, docentes e profissionais da educação a perseguir as metas do Ideb.

Como se pode constatar, as estratégias mobilizadas pelos sistemas mantêm importantes similitudes com as do sistema nacional de avaliação educacional, permitindo reconhecer, nesses sistemas, algumas ferramentas de *accountability* já em curso. Não obstante, considerando os três pilares que conformam um programa de *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização), é possível afirmar que um número expressivo de Estados opera com políticas próprias de avaliação para uma *accountability* de alto impacto, especialmente à conta da metodologia de operacionalização do pilar da responsabilização.

Na esteira de Afonso (2009), convém lembrar que a estruturação de um sistema democrático de *accountability* pressupõe considerar a prestação de contas como capacidade de fornecer informações e dar justificativas sobre ações ou atos praticados. Nesse contexto, o pilar comporta uma dimensão informativa e outra argumentativa. Considerada a partir de uma perspectiva democrática, a prestação de contas requer diálogo, “debate público aprofundado” (AFONSO, 2009, p. 58) e publicização de relatórios de avaliação não implicando, necessariamente, uma ação impositiva ou coercitiva.

Nos sistemas de avaliação dos vinte e dois Estados da federação, a prestação de contas ocorre *ex-post*, ou seja, em momento posterior ao da avaliação sendo praticada por meio da divulgação dos resultados, por escola, no sítio da SEE, ou em relatórios e revistas impressos e distribuídos aos docentes e gestores. Também é comum a realização de formação continuada aos profissionais da educação e divulgação de boletins de resultados por escola, como ocorre no Estado do Pará, por exemplo, ou por meio de boletins aos pais, como efetuado em Minas Gerais.

As informações, geralmente, são disponibilizadas às redes e às escolas pelo Sistema para Administração e Controle Escolar (Sislame) – programa de gestão oferecido pelo Caed às instituições parceiras.

Tendo em vista o caráter com que, comumente, é realizada no âmbito dos Estados, a prestação de contas contém uma dimensão impositiva integrada ao pilar da responsabilização (AFONSO, 2009) o que, de certa forma, permite distingui-la da prestação de contas operada pelo sistema nacional. A prestação de contas não ocorre como atitude de quem sente o dever de prestar contas pela atividade educativa realizada na instituição, mas por imputação



do sistema visto que os exames são realizados pelo Estado que, inclusive, calcula e divulga os resultados à mercê do desejo da escola.

Ainda que as informações mereçam uma análise pormenorizada pelo fato de guardarem especificidades, foi possível constatar que 36,4% dos Estados – Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Sergipe – associam a responsabilização à destinação de bonificação, individual ou coletiva, mediante resultados apresentados nas avaliações, o que configura um modelo de *accountability* tipo *high stakes*.

As bonificações variam entre repasse de dinheiro às escolas mais bem colocadas nas avaliações, aos docentes e aos funcionários das coordenadorias regionais de educação; distribuição de recursos financeiros com base no desempenho e no nível socioeconômico dos alunos; premiação individual aos professores pela produtividade; adoção de escolas com piores resultados nas avaliações praticadas por escolas que alcançaram melhor desempenho em termos das metas projetadas.

O Estado do Amazonas, por exemplo, pratica um sistema de bonificações para diferentes categorias de profissionais da educação. Os resultados obtidos no Ideb e no Ideam são utilizados para premiar escolas, docentes e funcionários das coordenadorias regionais de educação. Os prêmios, em dinheiro, são distribuídos às instituições de ensino que ampliaram a pontuação em relação à avaliação anterior. Àquelas que alcançam as maiores pontuações, são atribuídos 14º e 15º salários aos professores da escola e aos funcionários das coordenadorias regionais.

No Espírito Santo, a bonificação tem como base as classes de desempenho, fixadas no Ide. Regulamentado pela Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015, o Prêmio Escola Nota Dez é concedido às escolas públicas da rede com melhores resultados nas avaliações da alfabetização, 5º e 9º séries (PERNAMBUCO, 2015).

Porquanto leve em consideração o nível socioeconômico dos alunos da escola tomando por base os “dados sobre a renda, ocupação e escolaridade dos pais” coletados pelo Programa de Avaliação do Estado e a série dos alunos, o indicador utilizado no Espírito Santo representa um esforço de equalização do nível de dificuldade dos estudantes e uma forma de compensação do empenho dos docentes.

Situação similar ocorre no Ceará, onde as escolas que atendem a critérios estabelecidos recebem prêmio em dinheiro por aluno matriculado no 2º,

5º e/ou 9º anos do ensino fundamental. Em contrapartida, devem desenvolver parcerias, por dois anos, com escolas que obtiveram resultados desfavoráveis nas avaliações do Spaece. A estas últimas, é também auferido auxílio financeiro por aluno matriculado nas séries avaliadas e ações de cooperação técnico-pedagógica das escolas premiadas (CEARÁ, 2015). Não se trata, propriamente, de uma tentativa de equalização das escolas com estudantes em situação socioeconômica similar, mas de compensação em virtude do nível dos estudantes.

Em Minas Geras, o prêmio por produtividade foi regulamentado pela Lei nº 17.600, de 1º de julho de 2008. Trata-se de um bônus destinado aos servidores públicos com base no acordo de resultados. Para os servidores da educação, a premiação é coletiva e tem como referência o desempenho dos alunos nas avaliações do Simave (MINAS GERAIS, 2008).

Por fim, em Pernambuco o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), criado em 2008, visa premiar os profissionais das escolas e das gerências regionais de educação que cumprirem, parcial ou integralmente, as metas do Indicador de Desenvolvimento do Estado (Idepe). Calculado com base no percentual de alcance das metas pactuadas com cada uma das escolas da rede, o bônus daquele Estado toma a forma de um incentivo coletivo.

Ainda que com variações, em termos da metodologia ou das estratégias de bonificação, as formas de responsabilização protagonizadas pelos Estados brasileiros sempre atingem os professores e as escolas, trazendo consequências funcionais ou econômicas.

Apesar de considerado justo por alguns pesquisadores uma vez premiar o “[...] bom desempenho dos professores e de outros profissionais [...]” (BROOKE, 2013, p. 38), o bônus nem sempre representa um incentivo capaz de melhorar o nível de aprendizagem das crianças e jovens. Estudos desenvolvidos sobre os impactos dos sistemas de bonificação têm evidenciado que “[...] as políticas de responsabilização formuladas em termos de incentivos salariais podem ser inócuas no que se refere ao seu objetivo primordial de melhorar a qualidade do ensino” (GAME, 2011, p. 185).

Segundo esses estudos, “[...] os esquemas de incentivos coletivos podem impactar a assiduidade dos professores, mas dificilmente alteram sua forma de ensinar [...]” (GAME, 2011, p. 185) uma vez que todos os professores da escola tendem a receber a bonificação quando os resultados são favoráveis ou, então, nenhum deles recebe. Uma vez que a bonificação tende



a ser destinada a todos os docentes daquela escola que cumpriram as metas, acredita-se que tal estratégia não teria potencial para alterar significativamente as práticas pedagógicas individuais (GAME, 2011).

Entretanto, é preciso considerar que, apesar de distinta da culpa, que é pessoal, a responsabilidade coletiva implica que, sendo parte de um grupo do qual não seja possível aos membros sair a qualquer tempo, cada membro individualmente é considerado responsável até mesmo por acontecimentos dos quais não participou diretamente mas que dizem respeito ao grupo a que pertence (ARENDT, 2004).

A responsabilidade coletiva tem uma dimensão estritamente política remetendo a uma ação humana realizada frente à comunidade na qual está inserida, por opção ou por causalidade. Assim, o pertencimento a uma comunidade escolar gera sempre alguma forma de responsabilização, principalmente se atrelada a incentivos monetários. Portanto, ainda que os professores não se sintam culpados pelo (mau) desempenho dos estudantes, seguramente serão afetados de alguma maneira, quer simbólica ou financeiramente, principalmente se a escola da qual fazem parte for abstraída da bonificação.

O risco que se corre é de que a corresponsabilidade do grupo resulte em práticas pedagógicas que alterem os resultados finais sem, no entanto, melhorar as aprendizagens dos estudantes. A focalização, nesse caso, poderá estar no atendimento das metas e não nos processos educativos o que pode levar ao fortalecimento de um currículo *back to basic* no âmbito da escola de educação básica.

Considerações finais

A falta de estudos longitudinais, avaliando impactos dos modelos *accountability*, protagonizados por sistemas estaduais de avaliação e suas contribuições nas condições de melhoria da qualidade educacional, impede uma análise aprofundada das consequências das ações protagonizadas pelos Estados da federação na constituição de sistemas próprios de avaliação.

Não obstante, os aspectos tensionados, neste estudo, permitem afirmar, provisoriamente, que os arranjos mobilizados pelos governos subnacionais na implementação de sistemas próprios de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) não ocorrem, exclusivamente, por conta do

compromisso assumido pelos governos locais em proveito da melhoria da qualidade na educação básica.

A meu ver, eles estão atrelados também à possibilidade de destinação de recursos financeiros e de assistência técnica, pelo MEC, mediante o cumprimento das metas pactuadas.

O compromisso dos entes federativos com as metas do Ideb implica a tessitura de uma política de *accountability* que, apesar de descentralizada do ponto de vista da autonomia dos entes federativos, submete-se aos interesses do Estado no controle da educação básica. Nessa direção, os mecanismos e as estratégias mobilizados concorrem para uma *accountability* forte, porém não mais efetiva nas condições de melhoria da qualidade educacional, mormente a da educação básica.

Esses mecanismos e suas estratégias conformam medidas alinhadas a perspectivas gerenciais de regulação e controle dos serviços educacionais, combinando o centralismo da União no delineamento da política de avaliação com a indução de modelos descentralizados de prestação de contas e responsabilização pelos resultados educacionais.

182 Reforça-se, por essa tessitura, o movimento de (re)centralização do Estado no delineamento dos parâmetros avaliativos, intensificando o caráter ambíguo dos modelos de regulação da qualidade educacional em curso no Brasil. Por conta dessas ambiguidades, as iniciativas mobilizadas podem levar a melhorar, majoritariamente, as metas do Ideb sem, no entanto, melhorar as aprendizagens dos estudantes.

As alternativas que, nesse momento, são passíveis de imaginar passam, entre outras possibilidades, por um movimento de resistência dos Estados subnacionais às iniciativas de *accountability* nos formatos que se vislumbram no contexto macro; mas também pela construção de formas mais propositivas e democráticas de regulação e avaliação da qualidade educacional.

Urge mobilizar mecanismos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) comprometidas com uma qualidade que não esteja reduzida a indicadores de desempenho, tampouco, torne ainda maiores as já gigantescas desigualdades sociais e econômicas entre as unidades da federação. Perspectivando esse caminho, o compromisso das gestões locais continua sendo o divisor de águas no traçado de um programa democrático de *accountability* no Brasil.



Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: Subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Feira de Santana, v. 9, p. 57-69, 2009.

_____. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3; 2012, Zaragoza. **Anais...** Zaragoza (Espanha): Conservatório Superior de Música de Aragon Espanha, 2012.

ARENDDT, Hanna. **A condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. **Decreto n. 6094, 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. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

_____. **Portaria n° 369, de 5 de maio de 2016**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

_____. **Portaria n° 981, de 25 de agosto de 2016**. Revoga a Portaria MEC n° 369, de 5 de maio de 2015, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2016a.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização social no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

_____; CUNHA, Maria Amália. Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos Estados. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-2-2011.shtml>> Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013.

_____; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. As avaliações chegam à maioria. Introdução. Seção 2. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte: Fino Traço. 2015.

CEARÁ. Lei n. 15.923, de 15 de dezembro de 2015. Institui o prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do ensino fundamental. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, 15 dez. 2015, Série 3, v. 7, n. 234.

ESPÍRITO SANTO. Decreto n. 2761-R, de 31 de maio de 2011. Regulamenta concessão da bonificação por desempenho para os profissionais em efetivo exercício, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, instituída pela Lei Complementar n. 504, de 20 de novembro de 2009. **Diário Oficial dos Poderes do Estado do Espírito Santo**, Espírito Santo, 31 maio 2011.

FERNANDES, Reinaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando; PESSÔA, Samuel; HENRIQUES, Ricardo; GIAMBIAGI, Fabio (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. Disponível em: <<http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/>> Acesso em: 3 ago. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

_____. IDD, o novo índice da educação no SINAEB. **Avaliação Educacional** – Blog do Freitas. 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/07/idd-o-novo-indice-da-educacao-no-sinaeb/>>. Acesso em: 6 jul. 2016. (Publicado em 7 maio 2016).

GAJARDO, Marcela; PURYEAR, Jeffrey. Prefácio. In: CORVALÁN, Javier; MCMEEKIN, Robert. **Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional**. Santiago: CIDE; PREAL, 2006.



GAME. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos Estados. **Relatório Final**. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2011.

HANUSHEK, Eric Alan; RAYMOND, Margaret. **Does school accountability lead to improved student performance?** Cambridge: The National Bureau of Economic Research, 2004. Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w10591>>. Acesso em: 20 jan. 2013. (Series 10591).

LOPES, Valéria Virgínia. **Cartografia da avaliação educacional no Brasil**. 2008. 396f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiás, v. 31, n. 3, p. 667-680, set./dez. 2015.

MARANHÃO. **Avalia Maranhão**. Secretaria de Educação. Governo do Maranhão, 2015. Disponível em: <www.educacao.ma.gov.br>. Acesso em: 20 ago. 2016.

MATO GROSSO. **Avaliação diagnóstica do ensino público estadual de Mato Grosso – ADEPE/MT**. Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Lazer. SEDUC. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Núcleo de Avaliação, investigação e análise de dados educacionais. Governo de Mato Grosso. Cuiabá: Caed, 2016.

MINAS GERAIS. **Lei nº 17.600, de 1 de julho de 2008**. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Governo do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte: Palácio da Liberdade, 1º jul. 2008.

PERNAMBUCO. **Lei nº 13.486, de 1 de julho de 2008**. Institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Fortaleza: Governo do Estado de Pernambuco, 1º de julho de 2008.

_____. Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015. Institui o prêmio Escola Nata Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do ensino fundamental. Governo do Estado de Pernambuco. **Diário Oficial [do] Estado de Pernambuco**, Poder Executivo, v. 7, n. 234, Recife, 15 dez. 2015. (Série 3).

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 45.300, de 30 de outubro de 2007. Institui o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SERS. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Sul**, Poder Executivo, Porto Alegre, n. 207, 31 out. 2007.

SANTA CATARINA. **As avaliações em larga escala e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem**. Florianópolis: Diretoria de Educação Superior da Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SCHEDLER, Andreas. Que es la rendición de cuentas? **Cuadernos de Transparencia**, Ciudad de México, n. 3, jan. 2004. Disponível em: <http://works.bepress.com/andreas_schedler/6>. Acesso em: 23 fev. 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

SERGIPE. **Portaria nº 8.386, de 14 de novembro de 2005**. Dispõe sobre os procedimentos para a avaliação periódica de desempenho referente ao exercício de 2005, fixa as faixas de pontuação para a Gratificação Variável de Desempenho – GRAVAD, e dá outras providências correlatas. Governo de Sergipe. Sergipe: Secretaria de Estado da Educação, 14 nov. 2005.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

Profa. Dra. Marilda Pasqual Schneider
Universidade do Oeste de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania | GEPPeC
E-mail | marilda.schneider@unoesc.edu.br

Recebido 31 ago. 2016

Aceito 6 out. 2016



A educação para o civismo e o patriotismo no Colégio Triângulo Mineiro de Uberaba (Minas Gerais, Brasil) nas décadas de 1940 e 1950

Edilene Alexandra Leal Soares

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Giseli Cristina do Valle Gatti

Universidade de Uberaba

Resumo

O presente artigo analisa as práticas cívico-patrióticas, desenvolvidas no Colégio Triângulo Mineiro de Uberaba (Minas Gerais, Brasil), nas décadas de 1940 e 1950, com foco privilegiado nas festas escolares e nos eventos esportivos. Para abordar essa temática, foram utilizados importantes referenciais teóricos, tais como, Da Matta (1997), Nóbrega (1952), Cândido (2007), Vaz (2007), Souza (2008) e Julia (2001). As fontes utilizadas na investigação pertencem ao Arquivo Público de Uberaba, à Superintendência Regional de Ensino de Uberaba e ao Memorial Mário Palmério. Faz-se uma reflexão sobre a cultura e as práticas escolares, detendo-se nos eventos cívicos e patrióticos, notadamente, as festas escolares. Em seguida, examina-se a forma tomada pelas atividades esportivas e de suas relações com o civismo e o patriotismo. Conclui-se pela observação do alto nível de correspondência entre o ideal cívico-patriótico estatal posto na época com o efetivado no âmbito das práticas escolares no Colégio Triângulo Mineiro.

Palavras-chave: Instituição escolar. Civismo. Patriotismo.

Education for civic responsibility and patriotism at the Colégio Triângulo Mineiro of Uberaba (Minas Gerais, Brazil) in the 1940s and 1950s

Abstract

Analysis of the civic-patriotic practices developed at the Colégio Triângulo Mineiro de Uberaba (Minas Gerais, Brazil) in the 1940s and 1950s, with a special focus on school parties and sporting events. To approach this theme, important theoretical references were used, such as Da Matta (1997), Nóbrega (1952), Cândido (2007), Vaz (2007), Souza (2008), and Julia (2001). The sources used during the investigation belong to the Arquivo Público de Uberaba (Uberaba Public Archives), to the Superintendência Regional de Ensino de Uberaba (Uberaba Regional Office of Education), and to the Memorial Mário Palmério (Mário Palmério Memorial). This study begins with a reflection

on culture and school practices, with an emphasis on civic and patriotic events, most notably school parties. After that, the form assumed by sports activities is examined and their relationship to civil responsibility and patriotism. It concludes with observation of the high level of correspondence between the government civic-patriotic ideal established at that time and that carried out in the environment of school practices in the Colégio Triângulo Mineiro.

Keywords: School institution. Civic responsibility. Patriotism.

La educación para el civismo y el patriotismo en el Colegio Triangulo Minero de Uberaba (Minas Gerais, Brasil) en las décadas de 1940 y 1950

Resumen

Análisis de las practicas cívico-patrióticas desarrolladas en el Colegio Triangulo Minero de Uberaba (Minas Gerais, Brasil), en las décadas de 1940 y 1950, con foco privilegiado en las fiestas escolares y en los eventos deportivos. Para tratar esta temática fueron utilizados importantes referenciales teóricas como, Da Matta (1997), Nóbrega (1952), Cândido (2007), Vaz (2007), Souza (2008) e Julia (2001). Las fuentes accionadas durante la investigación pertenecían al Archivo Público de Uberaba, a la Superintendencia Regional de Enseñanza de Uberaba y al Memorial Mário Palmério. Se parte de la reflexión sobre la cultura y las practicas escolares, deteniéndose en los eventos cívicos y patrióticos, notadamente, las fiestas escolares. En seguida, se examina la forma tomada por las actividades deportivas y sus relaciones con el civismo y el patriotismo. Se concluye por la observación, el alto nivel de correspondencia entre el ideal cívico-patriótico estatal puesto en la época y el efectuado en el ámbito de las prácticas escolares en el Colegio Triangulo Minero.

Palabras clave: Institución escolar. Civismo. Patriotismo.

A criação do Colégio Triângulo Mineiro coincide no tempo, com o regime político do Estado Novo no Brasil, com seu viés autoritário muito presente e com a educação e os meios de comunicação de então muito utilizados como meio de propaganda política. O Colégio nasce, a princípio, com a denominação de Liceu do Triângulo Mineiro, permanecendo com essa denominação até 1942, quando requereu inspeção prévia para oferecer o 1º ciclo do ensino secundário – o Ginásial. Assim, apenas no ano de 1943, o Colégio obteve sua inspeção preliminar para funcionar como Ginásio, sendo que, por



meio da publicação do Decreto nº 21.901, de 7 de outubro de 1946, obteve a inspeção permanente para o 1º ciclo do Ensino Secundário – o Ginásial. Cabe salientar que, após a publicação do Decreto nº 22.523, de 27 de janeiro de 1947, o Ginásio Triângulo Mineiro recebeu autorização para funcionar como Colégio Triângulo Mineiro.

É válido observar que o recorte temporal escolhido para analisar as práticas relacionadas às festividades cívico-patrióticas na instituição escolar compreendeu as décadas de 1940 e de 1950, época marcada por grande efervescência de valores cívicos, para o que foi acionado, sobretudo, um corpus documental que comportou jornais locais e acervo fotográfico. Essas fontes foram analisadas com base em aportes teórico-metodológicos consubstanciados na perspectiva da história das instituições educativas. Nesse sentido, Justino Magalhães assevera que:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (MAGALHÃES, 1999, p. 64).

Cabe ressaltar que essas festividades faziam parte do contexto escolar, visto que envolviam professores, alunos, corpo administrativo e a própria direção do estabelecimento de ensino. Nessa perspectiva, pode-se reportar à Julia (2001), que compreende que essas atividades podem ser parte de uma cultura escolar, destacando que cada escola desenvolve seus hábitos e rotinas, fazendo, assim, com que cada uma tenha a sua própria identidade. Assim, tomando Julia (2001) como referência, pode-se descrever a cultura escolar como,

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Dessa maneira, o Colégio Triângulo Mineiro esteve inserido em determinados valores e condutas e procurou disseminá-los aos seus discentes, uma vez que as festividades tinham caráter pedagógico, demonstrando a ideia de educação integral, que perpassa, também, pelos valores da sociedade da época. Nesse sentido, Vaz (2006) explica que as escolas tornavam-se instrumentos para difundir a civilidade e ordem no País. Segundo a autora, a preparação para os eventos cívico-patrióticos contribuiriam para essa civilidade, portanto "A festa instaura a alegria, legitima o regime e rememora as obrigações e contributos para aqueles que fazem parte do país". Dessa forma, "A festa instaura uma nova ordem e, neste sentido, em momentos autoritários, ela mostra o regime como a nova ordem preestabelecida" (VAZ, 2006, p. 43). A esse propósito, Gatti explica que,

A escola é concebida não só como um espaço de disseminação de conhecimentos, mas também em sentido mais amplo de produção e transmissão de cultura, valores e normas que são aplicados tanto no espaço interno da escola, quanto perante a sociedade. Historicamente, essa instituição constrói uma cultura e estabelece uma identidade única, com maior ou menor aproximação ao contexto no qual está inserida, criando assim, uma imagem frente à sociedade, por meio de suas práticas cotidianas que são efetivadas por seus agentes (professores, administradores, alunos e funcionários), estabelecendo, desse modo, importante papel no desenvolvimento da sociedade (GATTI, 2010, p. 188).

Nessa perspectiva, ficou evidente que o Colégio Triângulo Mineiro, além de disseminar conteúdos disciplinares, também colaborava, sobremaneira, para a formação de uma consciência cívico-patriótica relacionada à ideologia estatal vigente, contribuindo, assim, para difundir valores, considerados ideais para a população uberabense e brasileira. Alguns exemplos já podem ser mencionados, visando evidenciar melhor essa constatação, tais como os eventos e as atividades desenvolvidas concernentes às comemorações do Dia da Independência do Brasil, e, também, as práticas esportivas e à comemoração da data de aniversário da instituição. Assim, existiam ritos e intenções que não estavam explícitos para as pessoas que acompanhavam aquelas comemorações, contudo havia o propósito de disseminar normas que contribuiriam para a ordem desejada pelo Estado naquele período.



Segundo Vaz (2006, p. 43), as comemorações cívico-patrióticas constituíram uma “[...] das formas mais características de propaganda política no Estado Novo [...]” sendo que, para ele, aquelas festas representavam verdadeiros “[...] palcos de exaltação nacionalista, tentando esconder os conflitos no próprio interior das relações políticas, para legitimar a ordem existente”.

Em Uberaba, os eventos patrióticos eram assistidos por muitas pessoas e aconteciam na parte central da cidade, sendo a escola e suas atividades, nessas ocasiões, instrumentos utilizados para projetar e, possivelmente, introjetar os valores e as condutas condizentes com o que estava preconizado pelo Estado, estabelecendo, assim, o que as pessoas precisavam para ser cidadãs detentoras de amor e de respeito à pátria.

Salienta-se, ainda, que, além dos valores patrióticos tão enfatizados a partir do Estado Novo, o culto ao corpo, à sua vitalidade, como um instrumento a serviço da pátria, era outro fator que assinalava a relevância da prática de atividades físicas. Isso corroborava a utilização dos eventos esportivos na e pela escola, demonstrando à população a necessidade de colocá-los em prática. O Colégio Triângulo Mineiro inseriu seus discentes em atividades tanto cívico-patrióticas quanto esportivas e, nesse aspecto, percebe-se que toda essa dinâmica de atividades foi também estendida à sociedade, como forma não só de demonstrar a excelência do Colégio para essa formação integral da juventude que ali estudava, mas também para imbuir, na sociedade uberabense, o patriotismo.

Para a análise das práticas relacionadas às festividades cívico-patrióticas do Colégio Triângulo Mineiro de Uberaba nas décadas de 1940 e 1950, o artigo está estruturado em duas partes. Na primeira, discorre-se sobre as festividades cívico-patrióticas promovidas no Colégio Triângulo Mineiro de Uberaba. Na segunda parte, são abordados os eventos esportivos destinados à formação da juventude estudantil.

Festas escolares no Colégio Triângulo Mineiro de Uberaba

De acordo com Candido (2007), as festas escolares têm um caráter pedagógico, o que pode ser evidenciado desde a escolha das datas que figuram no calendário escolar até o conteúdo que estará presente no programa de

comemorações, chegando, inclusive, a influenciar as formas de agir e de se comportar no momento da solenidade.

Constata-se, também, que os rituais festivos escolares trazem uma dimensão política e um cunho patriótico muito forte, que ajudam a perpetuar a ideia do progresso, da civilidade e da ordem instaurada em determinado momento histórico. Schemes (1995) afirma que a festa cívica reforça a imagem de poder, comemorando a morte do passado – o velho e a instauração do novo – futuro.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que as festas escolares eram carregadas de intencionalidade, ou seja, não apenas projetavam a escola para a sociedade, mas também disseminavam valores para a coletividade, reforçando a ideia de amor à pátria e a exaltação aos símbolos nacionais.

Cabe ressaltar, ainda, que a imprensa também foi corresponsável pela propagação desses valores patrióticos, enaltecendo a importância desses eventos e aclamando a juventude como portadora desses ideais cívico-patrióticos, além de disseminar essa relevante postura perante a pátria.

Na cidade de Uberaba, verifica-se esse movimento da imprensa no sentido de enfatizar as atividades de cunho patriótico, a exemplo do que acontecia em todo o País, sobretudo no que se refere às comemorações do Dia da Independência, consideradas relevantes e que eram divulgadas na imprensa local, no caso de Uberaba, representada pelo jornal *Lavoura e Comércio*.

O presidente Vargas pronunciou, ontem, importantíssimo discurso. [...] É preciso manter alertados os espíritos, é preciso que o patriotismo exalte os nossos sentimentos e a disciplina das nossas atividades se torne cada vez mais estreita e mais firme [...] (COMO UBERABA COMEMOROU O DIA DA PÁTRIA, 1941, p. 2).

Getúlio Vargas impunha, como condição para a ordem do País, a imprescindível missão de manter os valores preconizados pelo Estado Novo. Assim, a nação permaneceria pacífica e detentora de valores essenciais ao povo brasileiro. Os desfiles cívicos seriam a expressão dos valores consagrados pelo Estado Novo. O jornal *Lavoura e Comércio* (UBERABA comemorou, de modo brilhante, o Dia da Pátria [...], 1941, p. 6) destaca um desses momentos na cidade: "Uberaba comemorou de modo brilhante o Dia da Pátria, realizando sessões cívicas e brilhantes paradas pelas ruas da cidade". O mesmo jornal ainda detalhava a programação e mencionava que "[...] no 4º Batalhão



do Comando Militar e no Tiro de Guerra 168 foram realizadas bonitas reuniões em suas sedes falando, nesta ocasião, vários oradores sobre a efeméride da independência". Apesar de nesse período já haver ocorrido a fundação do Colégio Triângulo Mineiro, na época ainda conhecido como Liceu do Triângulo Mineiro, não foi mencionado se ele participou daquele desfile. Contudo, não tardaria para a instituição, fundada por Mário de Assunção Palmério, participar daqueles atos patrióticos.

Convém mencionar, nesse momento do trabalho, que Mário de Assunção Palmério nasceu em 1º de março de 1916, na cidade de Monte Carmelo, em Minas Gerais, com formação em Matemática. Em 1940, inaugurou o Liceu Triângulo Mineiro e, após a expansão das atividades educacionais, a instituição recebeu a denominação de Ginásio e, posteriormente, Colégio Triângulo Mineiro. Em 1972, inaugura-se nova fase e surgem as Faculdades Integradas de Uberaba (FIUBE), que, em 1988, transformaram-se na Universidade de Uberaba (UNIUBE). Salienta-se que Mário Palmério foi deputado federal e escritor de obras como *Vilas dos Confins*, *Chapadão do Bugre* e *O Morro das Setes Voltas*. Seu falecimento ocorreu em 24 de setembro de 1996.

Conforme mencionado, o jornal *Lavoura e Comércio*, principal veículo de informação da cidade, divulgava, em primeira página, os atos cívicos e, em 1942, a manchete destacava que,

O presidente Vargas falará hoje ao mundo. Todo o Brasil comemora hoje, com estrondosas manifestações cívicas e patrióticas, a magna data de nossa independência. O presidente Vargas falará hoje ao mundo, às 15 horas, durante a grande concentração cívica que terá lugar no estádio de São Januário (UBERABA VIVE HOJE UM DE SEUS MAIS GLORIOSOS DIAS CIVICOS, 1942, p. 1).

Em todo o País, o 7 de Setembro era comemorado, exaltando o patriotismo do Estado Novo:

A oração do presidente Vargas nunca teve a ressonância histórica que terá na tarde de hoje. Cerca de 25 mil escolas, sob a regência do maestro Vila Lobos, interpretarão várias canções patrióticas, durante a 'Hora da Independência' (UBERABA VIVE HOJE UM DE SEUS MAIS GLORIOSOS DIAS CIVICOS, 1942, p. 1).

De acordo com Da Matta (1997), o 7 de Setembro é um dos rituais mais comemorados no Brasil, somente comparado ao Carnaval e à Semana Santa. Da Matta afirma, ainda, que

Nesse sentido, o tempo do Dia da Pátria é único, acentuando o rompimento definitivo com o período colonial e o início da maioridade política. É pois, um rito histórico de passagem, já que sua performance visa não só recriar um momento glorioso do passado, mas muito especialmente a marcar a passagem entre o mundo colonial e o mundo da liberdade, da autodeterminação. Desse modo os eventos históricos e empiricamente registrados são tomados como paradigmáticos e os personagens que o engendram, como heróis nacionais oficiais (DA MATTÁ, 1997, p. 54).

Assim, as escolas tornavam-se meios para difundir a civilidade e ordem no País. Nessa perspectiva, Vaz (2006, p. 90) explica que “O dia 7 de Setembro, comemoração da Independência do Brasil, foi uma das datas cívicas mais celebradas, principalmente no período do Estado Novo, tendo a escola como um dos principais centros das realizações festivas”.

Ainda reportando às notícias dos desfiles cívicos na cidade, o jornal *Lavoura e Comércio* (1942, p. 1) citou, em manchete, que “Uberaba vive hoje um de seus mais gloriosos dias cívicos” destacando a participação de toda a sociedade e evidenciando a organização e a imponência das escolas que desfilaram naquele dia.

Em Uberaba, o evento acontecia na parte central da cidade, na Praça Rui Barbosa, em frente ao Paço Municipal, e contava com a presença de inúmeras pessoas que assistiam às apresentações do 4º Batalhão do Comando Militar, com a “[...] refinada banda desta garbosa corporação militar, que deu grande realce à solenidade, ao lado da ‘Corporação Musical Uberabense’ do maestro Benedito Nascimento” (*Lavoura e Comércio*, Uberaba vive hoje um de seus mais gloriosos dias civicos, p. 1).

O jornal registrou, ainda, que o “Tiro de Guerra 168, sob o comando do 1º Sargento Teófilo Lamounier, também deu uma nota de muito garbo à expressiva cerimônia”. Todo esse ritual, com suas intenções subjacentes, era disseminado à população que presenciava o evento, sendo as escolas as legítimas representantes desses preceitos, por meio dos atos cívicos, e também



das práticas esportivas, como, por exemplo, em 1943, quando ocorreram as comemorações de aniversário da instituição,

O aniversário do Liceu Triângulo, que obedece á esclarecida orientação do sr. prof. Mário Palmério, moço de grandes predicados pessoais e espirito progressista desenvolvido, comemorou sabado ultimo, o seu terceiro ano de bons e profucuos serviços prestados á causa da instrução e da educação da nossa mocidade. Comemorando esta grata efeméride, o Liceu organizou uma bonita passeata com os seus alunos do Centro de Instrução Pré-Militar, os quais desfilaram com muito garbo e disciplina pelas principais ruas de nossa cidade ostentando o seu alvo uniforme de paradas e transportando a bandeira nacional e o pavilhão do educandario. O magnifico desfile teve para ainda maior brilhantismo, o concurso valioso da afinada banda do 4º B.C.M, de Uberaba. Grande número de pessoas correu ás sacadas de nossos prédios e as janelas de nossas residências particulares, a-fim-de apreciar aquele espetáculo, digno de ser visto pela magnífica impressão causada e pela nota distinta da perfeita organização técnica e física do renomado estabelecimento de ensino uberabense. Nossos parabéns ao prof. Mário Palmério e nossos votos de prosperidade para sua progressista casa de instrução (O ANIVERSÁRIO DO LICEU DO TRIÂNGULO MINEIRO, 1943, s/p).

195

O jornal enalteceu o desfile do então Liceu do Triângulo, contudo o que chama a atenção é que não se tratava de comemoração do Dia da Independência, mas do aniversário da instituição, celebrado junto à população com toda uma simbologia que remete aos valores patrióticos. Assim, os olhares voltaram-se para aquela ação de civilidade e respeito que a escola demonstrava à cidade de Uberaba. Eram ritos e intenções que corroboravam os valores preconizados no período, e, ainda, dava visibilidade à instituição educativa.

Segundo Fonseca (2012, p. 10), o Colégio Triângulo Mineiro também participava de outras comemorações cívicas como o Centenário de Castro Alves e o Dia de Tiradentes e isso evidenciava o “[...] culto dos homens que souberam engrandecer a pátria brasileira”. Nessa mesma perspectiva, Vaz (2006, p. 97) explica que os eventos destacavam os nomes de figuras eminentes do País, o que contribuía para enaltecer “o culto aos grandes heróis do Brasil”. Assim, o Colégio Triângulo Mineiro participou de desfiles cívicos que chamavam a atenção da população uberabense que se aglomerava em

avenidas e praças, no intuito de prestigiar tais eventos. Vale ressaltar que esses eventos, também, eram importantes para a comunidade escolar que apresentava a parada patriótica com visível elegância, destacando-se perante a sociedade, pela disciplina, civilidade e patriotismo. Cabe salientar que as paradas cívicas também eram fundamentais para incentivar a população, valorizar a pátria em conformidade com os valores vigentes no contexto social, político e cultural do país. Vaz (2006) comenta sobre a importância desses eventos promovidos pelas escolas,

A escola, para o Brasil, seria modelo de conduta, amor e sacrifício patriótico, fazendo dos jovens e das crianças um exemplo para que a pátria pudesse ser educada. O imaginário construído da criança que nasce e estuda num Brasil 'novo' reforçava o papel da escola e da educação como formadoras da nação, utilizando as comemorações cívicas como canais úteis de exteriorização da criança e da escola para o restante da sociedade (VAZ, 2006, p. 94).

Ademais, era um ritual que permitia enaltecer o trabalho desenvolvido na instituição, identificando-a junto a outros estabelecimentos de ensino, que também estavam presentes naqueles momentos. Nesse sentido, a atividade da educação física contribuía para o bom desempenho dos alunos durante os eventos cívicos. De acordo com documentos encontrados no acervo da Superintendência Reginal de Ensino (SER) de Uberaba, a organização para a participação do colégio, nessas atividades, era de responsabilidade do Prof. Teófilo Lamounier. Ele era diplomado pela Escola de Educação Física do Exército do Rio de Janeiro e estava à frente da disciplina de Educação Física no Colégio. De acordo com Vaz,

As paradas cívicas nas datas comemorativas denotam importância que o corpo físico exerce como metáfora do corpo da nação. A educação física era obrigatória para que a criança e o jovem obtivessem uma saúde equilibrada, tornando-se 'sadios' e resistentes (VAZ, 2006, p. 102).



Figura 1

Parada dos alunos do Colégio Triângulo Mineiro [1950?]



Fonte | Superintendência Regional de Ensino de Uberaba (Minas Gerais)

Nessa perspectiva, os desfiles do Colégio Triângulo Mineiro apresentavam a organização e imponência que as paradas requeriam dos alunos. As vestimentas impecáveis e desfilando de forma harmônica, denotando a ordem e o respeito, desenvolvendo a estética corporal para aquelas atividades. Essas solenidades atraíam toda a comunidade, deixando explícita a importância e o papel desenvolvido pela escola, em que era reafirmada a sua identidade e seu prestígio social. Assim, a centralidade da instituição escolar na formação da juventude da cidade evidenciava-se, não apenas no interior da unidade escolar, mas também, na forma como atingia a população do município, disseminando conteúdos que interessavam ao Estado brasileiro, sobretudo àqueles relacionados à legislação educacional da época e aos pressupostos ideológicos nela contidos, em especial, à ideia de unidade nacional, centralização estatal e patriotismo.

Figura 2

Desfile cívico dos alunos do Colégio Triângulo Mineiro [1950?]



Fonte | Superintendência Regional de Ensino de Uberaba (Minas Gerais)

198

A Figura 2 traz a imagem dos alunos em desfile, com bicicletas, o que denota uma prática que incentivava os costumes de hábitos saudáveis devendo, conseqüentemente, ser estendidos ao público. Nesse sentido, percebe-se que o Colégio Triângulo Mineiro proporcionava aos alunos atividades que compreendiam tanto intenções cívicas como também um ideal de cidadãos sadios. Assim, pode-se afirmar que o colégio atendia aos princípios colocados por Capanema a partir da Portaria 467, de 16 de julho de 1943, que revela o caráter educativo das atividades físicas que ele chamava de “educação patriótica”, que tinha “[...] por finalidade a formação da consciência patriótica” uma vez que estava destinado à preparação “[...] dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo [...]”, por isso, era primordial concebê-lo como um “[...] ensino patriótico por excelência [...] capaz de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidades diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino” (NÓBREGA, 1952, p. 311).

Nas Figuras 3 e 4, podem ser observados desfiles dos alunos do Colégio Triângulo Mineiro, sendo possível notar, primeiramente, a presença de cavalos, típicos na região, e, depois, de um aluno que porta a bandeira nacional, a qual é considerada símbolo do patriotismo, respeito e manutenção da ordem e valores cívicos. Observa-se que a escola tinha o compromisso de disseminar esse amor à pátria e reforçar o nacionalismo como maneira



de estabelecer a coesão da população brasileira. Fonseca (2012, p. 10) menciona que, em 7 de setembro de 1944, os alunos da instituição educativa de Mário Palmério realizaram desfiles, ratificando o compromisso do estabelecimento com os valores da pátria brasileira. De acordo com o autor, houve “[...] a demonstração cabal do esforço que se desenvolve no Ginásio Triângulo Mineiro, em prol da educação cívica da nossa juventude”.

Figura 3

Desfile cívico dos alunos do Colégio Triângulo Mineiro [1950?]



Fonte | Superintendência Regional de Ensino de Uberaba (Minas Gerais)

199

Figura 4

Desfile cívico dos alunos do Colégio Triângulo Mineiro [1950?]



Fonte | Superintendência Regional de Ensino de Uberaba (Minas Gerais)

As Figuras 5 e 6 apresentam a passagem das alunas do Colégio Triângulo Mineiro e mostram o uniforme que sobressaía pela cor branca, cuja camiseta era de manga curta, com saia longa, evidenciando-se ao centro a imagem de um triângulo, caracterizando, assim, a instituição. A elegância e postura das alunas também revelam o comportamento que elas deveriam ter diante da sociedade. Percebe-se que o público acompanhava os desfiles cívicos, o que evidencia que esses atos corroboravam um modo de socialização para a população uberabense. Esses eventos ainda tinham por objetivo mexer com o imaginário coletivo, visando legitimar os ideais do governo de então. A ideia era que todo esse espetáculo pudesse despertar nas pessoas um sentimento de compromisso e dever à pátria. Nessa perspectiva, a festa propaga e reflete um momento de confraternização, além de legitimar o poder e despertar o sentimento de amor à pátria.

Figura 5

Parada do Colégio Triângulo Mineiro – Rua Artur Machado com Av. Leopoldino de Oliveira [1950?]



Fonte | Centro de Documentação Mário Palmério



Figura 6

Parada do Colégio do Triângulo Mineiro – Praça Rui Barbosa esquina com rua São Sebastião [1950?]



Fonte | Centro de Documentação Mário Palmério

As práticas esportivas no Colégio Triângulo Mineiro

A educação física, com o Estado Novo, passou a ser considerada obrigatória e se materializou a partir da Reforma Capanema em 1942 como prática educativa obrigatória. Por isso, na referida reforma, a educação física ganhou um espaço no documento em capítulo denominado “da educação física”, que traz o seguinte teor em seu artigo 19:

A educação física constituirá uma prática educativa obrigatória para todos os alunos de curso diurno, até a idade de vinte e vinte e um anos. Parágrafo único: a educação física será ministrada segundo programas organizados e expedidos na forma do artigo anterior, nos próprios estabelecimentos, ou em centros especializados, que para esse fim se constituam (apud NÓBREGA, 1952, p. 316).

Na perspectiva de Vargas, o cuidado com o corpo refletia-se à mente. Em seu discurso proferido em maio de 1940, destacou o seguinte:

[...] a educação do corpo, na mais ampla acepção da palavra, significa também o cultivo de nobres e excelentes atributos do espírito. [...] A agilidade, a destreza, a resistência muscular, estimulam

e fortalecem aptidões intelectuais e a alta ascendência no desenvolvimento harmônico da personalidade [...] também adquire a firmeza nas decisões, a segurança de ação, o hábito salutar da disciplina consciente [...] (VARGAS, 1940, p. 311-312).

Constata-se, pela fala de Vargas a importância da atividade física como forma de manter não apenas o corpo em forma, mas também manter a mente sã, pois a mente precisa dessa estrutura corporal para se manter ativa e útil para servir à nação. O Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de março de 1940, em seu artigo 4º destaca que,

A educação física, a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia. Parágrafo Único: Buscará ainda a educação física dar às crianças e jovens os hábitos e práticas higiênicas que tenham por finalidade apreensão de toda a sorte de doenças, a conservação do bem estar e o prolongamento da vida. Será, neste particular, objeto de especial atenção o esclarecimento do papel que, na manutenção da saúde, desempenha a alimentação, e bem assim preceitos que sobre ela devam ser continuamente observados (BRASIL, 1940).

As atividades físicas eram destinadas a rapazes e moças, porém com o cuidado necessário em relação ao sexo feminino, visto que várias atividades não poderiam ser praticadas pelas mesmas, em função da delicadeza e fragilidade da mulher. De acordo com Foá,

A educação física da jovem não é somente para prepara-la para uma sábia maternidade física, mas fará dela uma mãe moralmente forte e corajosa, capaz de educar seus filhos. [...] A educação física faz, portanto, parte integrante da educação geral do indivíduo, contribuindo de modo eficaz e decisivo para formar a saúde física e moral do indivíduo, a saúde física e moral da nação (FOÁ, 1942, p. 221).

Cabe destacar que o esporte também foi uma forma de propaganda política, uma vez que o governo de Vargas propunha uma ideia de formação moral, física e patriótica. Nesse sentido, o Colégio Triângulo Mineiro



coadunava-se com essa política. De acordo com Fonseca (2010), Mário Palmério, por ser um entusiasta do esporte, acompanhava e se envolvia nas aulas e exposições de educação física. Fonseca (2010, p. 155) ainda enfatiza a narrativa do então diretor, “[...] viciá-los na educação física e no esporte. Ensiná-los a cuidar de seu corpo, supremo bem. Prepará-lo para a rudeza da vida, formando-o fisicamente, este seria o modelo de aluno formado no contexto da educação física. Assim, Fonseca (2010, p. 156) faz uma análise de que, na perspectiva da instrução secundária, o Colégio Triângulo Mineiro poderia ser considerado um triângulo, onde as suas vértices representavam “[...] a educação moral, a educação intelectual e a educação física”.

Dando ênfase à educação física por seu diretor Mário Palmério, o jornal *Lavoura e Comércio*, em 1944, trouxe a seguinte manchete sobre a instituição: “A maior realização de sentido educacional de todo interior do país”, destacando a narrativa de seu diretor sobre a construção das piscinas no colégio:

As duas piscinas que se veem e que mal desmontados esses andaimes, serão iniciadas, são o que há de mais moderno. Esta, a grande, é de dimensões padronizadas, para competições oficiais. É a piscina conhecida como 'olímpica', cheia de majestade, com seu trampolim de 10 metros. Esta, a menor, isto é, bem mais estreita, é o 'cocho da aprendizagem', na gíria dos esportistas. Aqui aprende o aluno as suas primeiras lições na água e aqui ele permanece até que conheça perfeitamente bem os segredos da natação. Só então lhe é permitido passar para a maior. O 'cocho' é pouco profundo e tem o mesmo comprimento da piscina olímpica, o que afasta qualquer perigo de acidente e oferece as mesmas vantagens nos treinamentos de velocidade e resistência. A natação, como aliás, qualquer esporte, não pode ser praticada sem assistência técnica constante e competente. E essa assistência não faltará. [...] A natação é a 'cachaça' dos alunos aqui do ginásio. E eu, em vez de criá-lhes embaraços, abro-lhes facilidades para praticá-la (A MAIOR REALIZAÇÃO DE SENTIDO EDUCACIONAL DE TODO INTERIOR DO PAÍS, 1944, p. 2).

Nessa perspectiva, percebe-se que o Colégio Triângulo Mineiro coadunava com as ideias propagadas pelo governo no período em questão. No caso do colégio, pode-se constatar o valor atribuído a essas questões pelo incentivo de seu diretor, Mário Palmério, pois as atividades físicas escolares

desdobravam-se em atividades esportivas, agregadas aos eventos cívicos que aconteciam na cidade.

Em função desse apreço da direção da escola, o Colégio Triângulo Mineiro constituiu uma equipe de futebol masculino, uma equipe de vôlei feminino, que pertenciam ao colégio e que se destacavam nos eventos esportivos da cidade de Uberaba. Entre os anos de 1943 a 1959, os seus alunos participaram dos campeonatos com outras escolas. Fonseca, menciona que

Uma das ações que aparentemente mais entusiasmavam o diretor era o incentivo às práticas esportivas estudantis. Mário Palmério vez ou outra se manifestava sobre a importância que conferia à educação física na formação escolar. A propósito, o slogan da escola em 1943 era 'Uma perfeita educação intelectual ao par de uma completa educação física'. Pois bem, em geral, naquela época, as colunas de esporte da imprensa local noticiavam precisamente os torneios entre os times de colégios, associações e clubes recreativos. Foi nesse contexto que, no segundo semestre de 1942, Mário Palmério incentivou a criação do time de voleibol feminino e, a partir de então, as garotas do chamado 'six do Liceu' entraram animadas no circuito desportivo da cidade (FONSECA, 2012, p. 8).

204

A esse respeito, Souza (2008) aponta estudos sobre a vida nos ginásios e colégios do Brasil, mostrando que os desfiles cívicos, as passeatas, as confraternizações e as disputas esportivas foram atividades realizadas com maior intensidade pelos alunos no período de 1930 a 1960. A autora ressalta que essa gama de diversidade das práticas das escolas secundárias evidenciava a riqueza e variedade do conjunto universo das culturas escolares.

O relatório redigido por uma professora de Educação Física, do ano de 1956, corrobora a importância que era dada para essas atividades. Em relação às alunas, segundo a referida professora, elas eram preparadas, gradativamente, para a inserção nessas práticas:

Realizamos dois desfiles, nos quais nosso estabelecimento se destacou pelo brilhantismo e elegancia de nossas alunas. Procuramos cativar o interesse, o gosto das alunas pela Educação Física e para isto introduzimos sempre que possível um jogo (RELATÓRIO..., 1956, s/p).



Figura 7

Mário Palmério e a equipe de vôlei do Colégio Triângulo Mineiro [1950?]



Fonte | Centro de Documentação Mário Palmério

As meninas do voleibol feminino do colégio entraram para o circuito desportivo da cidade e mobilizavam a participação da sociedade da época, imprimindo mais prestígio à escola e à figura de seu diretor Mário Palmério. Em 1959, foi publicada matéria sobre a equipe feminina de vôlei do Colégio Triângulo Mineiro, que ganhou campeonato contra as alunas da Escola Normal. Não foi citado, pelo jornal, o nome da Escola Normal. Apesar de não ser possível afirmar se as alunas que aparecem, na Figura 7, eram as que o jornal divulgou em 24/4/1959, cabe ressaltar que, nessa data, a instituição de Mário Palmério foi vencedora na disputa. Assim, o jornal relatava:

Mais um triunfo do Triangulo – No encontro numero dois, as moças do Colegio do Triangulo venceram com justiça as 'estrelas' da Escola Normal por 2x0. Foi um jogo fraco tecnicamente e falho na parte conjuntiva. Pela maior categoria de algumas integrantes do Triangulo pode-se dizer que ficou bem a vitoria das pupilas da professora Helice Ferreira. Os 'sets' foram de 15x6 e 15x7. Magoga e Edison foram os juizes. Os dois quadros estiveram assim representados: TRIANGULO: Darci, Lidia, Neide, Dalva, Maria Ivone, Marilene, Mariza, Zilda e Sandra. NORMAL: Nilza, Edna, Antonia, Romilda, Glorinha, Marília e Vania (MAIS UM TRIUNFO DO TRIÂNGULO, 1959. s/p).

Em outro recorte de jornal encontrado na Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, com a data de 15 setembro de 1959, havia uma referência às olimpíadas entre as escolas. Sem identificação do nome do veículo de comunicação, o recorte trazia a manchete estampada em letras maiúsculas, destacando o evento: "OLIMPIADAS COLEGIAIS: TRIÂNGULO, CRISTO-REI E MAGISTERIO OS VENCEDORES DE ONTEM". Dessa forma, o jornal detalhava:

FORAM os seguintes, os resultados da 2ª rodada das olimpíadas Ginásio-Colegiais, realizada ontem: ATLETISMO – local UTC -75 metros – juvenil feminino: Silvia Garcia, com 11'2 –(Col. Triangulo); Rosa Crosara com 11',4 do Triangulo; Lilia S. Almeida 11', 5 do Colégio Cristo Rei, 100 metros rasos – rapazes: 1) Celso R. da Cunha (Triangulo) 12'2; 2) Divino (Triangulo) 12',6; 3) Valter V. Silva (Cristo Rei) 12'8. 75 metros juvenil – masculino: Aparecido A. Cruz (Senai) 9',8 – Rubens Staciarini (C.Rei) 10',0; Heitor A. Pinto (Triangulo) 10'1 e Hely Silva (Senai) 10'1 (OLIMPIADAS COLEGIAIS..., (OLIMPIADAS COLEGIAIS: TRIÂNGULO, CRISTO REI E MAGISTERIO OS VENCEDORES DE ONTEM, 1959, s/p).

206

Verifica-se, desse modo, que o Colégio Triângulo Mineiro obteve destaque tanto em eventos cívicos quanto esportivos e isso contribuiu para enfatizar o papel da instituição como exemplo de boa conduta, não só aos alunos como também para a sociedade, e como colaboradora para a manutenção da ordem no país e o desenvolvimentos de hábitos salutareos, além de reforçar a identidade da instituição.

Considerações finais

Ao analisar os eventos cívicos escolares, verifica-se que essas atividades faziam parte do calendário escolar. Além dos conteúdos a serem apreendidos, as atividades cívicas e esportivas tinham um espaço especial no contexto da escola, incorporado a outros elementos da chamada cultura escolar.

Esses rituais, levados para fora dos portões da escola, ajudavam a construir não apenas a identidade da escola, mas também reforçar a importância dos símbolos nacionais. Essas manifestações eram carregadas de



simbolismo e significações que contribuía para a construção da ideia de Estado Nacional.

No que se refere às ações do Colégio Triângulo Mineiro, é perceptível a incorporação desses valores patrióticos e esportivos, pela forma como a imprensa noticiava tais eventos. Tanto as festividades cívicas quanto os eventos esportivos eram divulgados com tamanha pompa, enaltecendo a juventude que, naquele momento, era o centro das atenções.

O jornal *Lavoura e Comércio* enfatizava a importância do respeito e amor à nação, atribuindo uma significação tão forte para tais atividades a ponto de detalhar inclusive a programação que seria apresentada durante a semana em comemoração à pátria.

Ressaltava a importância do evento e o compromisso que todos os cidadãos deveriam ter para com a festividade. O veículo reforçava, ainda, as dimensões políticas e patrióticas, legitimando a importância da ordem e a civilidade no Brasil. Em outras palavras, a imprensa ajudava a reforçar esses princípios cívicos, que ajudam a construir um novo sujeito social, o que era imprescindível para o contexto histórico da época.

Além disso, as festas cívicas e esportivas tinham, sobretudo, um caráter de propaganda política, haja vista a estratégia de valorizar o governo da época, buscando reforçar a ideia de patriotismo e de defesa da nacionalidade.

Assim, esses eventos buscavam, por meio da juventude, consolidar os ideais políticos de época, mostrando a importância da disciplina e da ordem evidenciando os deveres e obrigações para com a pátria. Certamente, o Colégio Triângulo Mineiro contribuiu para a disseminação desses valores e do espírito de patriotismo na sociedade uberabense.

É interessante destacar que, mesmo que os alunos não percebessem a significação desses símbolos nacionais apresentados em festividades cívicas, eles acabavam deixando-se levar pela celebração e, de alguma forma, conseguiam partilhar desse espírito de civismo. Em síntese, pode-se afirmar que as festividades além de movimentarem a cidade, também visavam à perpetuação de um ideal político, ou seja, disseminar sentimentos patrióticos, alinhados aos ideais de Estado e construindo uma identidade coletiva.

Sem dúvida, as práticas escolares, desenvolvidas no âmbito do Colégio Triângulo de Uberaba, estavam em perfeita consonância com o ideário político vigente à época. Essas práticas escolares, efetivamente, colaboravam

para a legitimação desse ideário cívico e patriótico, seja na mente e nos corações dos alunos, seja no âmbito das famílias a que pertenciam esses alunos, e, ainda, junto às pessoas que habitavam a cidade nas décadas de 1940 e 1950.

Referências

A MAIOR realização de sentido educacional de todo interior do país. **Lavoura e Comércio**, Uberaba, p. 2, 14 jul. 1944.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de março de 1940**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 21.901, de 7 de outubro de 1946**. Concede reconhecimento ao curso ginásial do Ginásio do Triângulo Mineiro, de Uberaba. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=133041&norma=154660>. Acesso em: 10 out. 2015.

208 BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 22.523, de 27 de janeiro de 1947**. Autoriza o Ginásio de Triângulo Mineiro, com sede em Uberaba, no Estado de Minas Gerais, a funcionar como colégio. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=133486&norma=155108>. Acesso em: 15 out. 2015.

CANDIDO, Renata Marcilio. **Culturas da escola**: as festas nas escolas públicas paulistas (1889-1930). 2007. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012008-163237/pt-br.php>. Acesso em: 10 out. 2015.

COLÉGIO Triângulo Mineiro. **Acervo fotográfico**. Uberaba (1943 a 1956). (Centro de Documentação Mário Palmério).

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis** (para uma sociologia do dilema brasileiro). Rio de Janeiro: Guanabara, 1997.

FOÁ, Carlo. O ensino da fisiopatologia para professores e médicos especializados em educação física. CONGRESSO PAULISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 1, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Associação de Professores de Educação Física (APEF), 1942.



FONSECA, André Azevedo da. **A consagração do mito Mário Palmério no cenário político do Triângulo Mineiro (1940-1950)**. 2010. 335f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Franca (São Paulo) 2010. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103080/fonseca_aa_dr_fran.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 out. 2015.

FONSECA, André Azevedo da. Imagem e representação social do professor Mário Palmério na imprensa mineira dos anos 1940. In: CONGRESSO DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL, 13; 2012, Chapecó. **Anais...** Chapecó: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Regional Sul. 2012. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2012/resumos/R30-0875-1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

GATTI, Giseli Cristina do Valle. **Tempo de cidade, lugar de escola: dimensões do ensino secundário no Ginásio Mineiro de Uberlândia (1929-1950)**. 2010. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/3487/1/TempoCidadeLugar.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

MAGALHÃES, Justino. Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (Org.). **Para a história do ensino liceal em Portugal**. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Universidade do Minho, 1999, p. 63-77.

MAIS UM Triunfo do Triângulo. **Lavoura e Café**, Uberaba, s. p. 24 abr. 1959.

MINAS GERAIS. Superintendência Regional de Ensino de Uberaba. **Colégio Triângulo Mineiro**. Acervo Fotográfico. Uberaba (1943- 1956).

NÓBREGA, Vandick Lopes. **Enciclopédia da legislação do ensino**. Rio de Janeiro, 1952.

OLIMPIADAS Colegiais: Triângulo, Cristo-Rei e Magisterio os vencedores de ontem. **Lavoura e Comércio**, Uberaba, s/p. 15 set. 1959.

RELATÓRIO da professora de Educação Física. Uberaba, 1956. (Superintendência Regional de Ensino de Uberaba).

SCHEMES, Cláudia. **Festas cívicas e esportivas no populismo: um estudo comparativo dos governos Vargas (1937-1945) e Peron (1946-1955)**. 168fls 1995. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de São Paulo, São Paulo. 1995.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário). São Paulo: Cortez, 2008.

O ANIVERSÁRIO do Liceu Triangulo Mineiro. **Lavoura e Comércio**. s/p. 19 jul. 1943.

COMO Uberaba comemorou o Dia da Pátria. **Lavoura e Comércio**. p. 2, 08 set. 1941.

UBERABA comemorou de modo brilhante o Dia da Pátria, realizando sessões cívicas e brilhantes paradas pelas ruas da cidade. **Lavoura e Comércio**, Uberaba, p. 6. 8 set. 1941).

UBERABA vive hoje um de seus mais gloriosos dias cívicos. **Lavoura e Comércio**, Uberaba, p. 1, 7 set. 1942.

VARGAS, Getúlio. A nova política no Brasil. **No limiar de uma nova era** (20/10/1939 a 29/06/1940). Rio de Janeiro: José Olimpio, 1940.

VAZ, Aline Choucair. **A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945)**. 2006. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/hiseduminas/disserts/disser_alinechoucair.pdf. Acesso: em 10 out. 2015.

Ms. Edilene Alexandra Leal Soares
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira
E-mail | edilenealexandra@yahoo.com.br

Profa. Dra. Giseli Cristina do Valle Gatti
Universidade de Uberaba
Programa de Pós-Graduação em Educação
Beneficiária do Edital Universal da Fapemig
Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira
E-mail | giseli.vale.gatti@gmail.com

Recebido 28 jul. 2016

Aceito 14 nov. 2016



Reflexões sobre a função social do professor na universidade

Lais Boveto
Terezinha Oliveira
Universidade Estadual de Maringá

Resumo

Neste artigo, abordamos questões consideradas cruciais para a formação docente, partindo de ideias e condutas naturalizadas na educação. O cotejo dos aspectos que fundamentam a função social do professor é estabelecido com base na história, especificamente na origem medieval da universidade. A finalidade principal é ressaltar a noção de que disciplina abrange o esforço e a responsabilidade, que são características essenciais para a formação, fazem parte do conjunto de conhecimentos que o professor necessita para sua atuação. Para tanto, seguiremos os princípios teórico-metodológicos da História Social, particularmente em relação ao conceito de *fundamentum* de Marc Bloch e de longa duração de Fernand Braudel. Desse modo, entendemos que um dos resultados da divisão (ou hierarquização) entre teoria e prática é a fragilidade do conhecimento, prejudicial à educação em todos os níveis, pois atuamos por meio do conhecimento que possuímos.

Palavras-chave: Universidade Medieval. Formação docente. Disciplina.

211

Reflections on the social function of the university professor

Abstract

In this article, we approached the issues considered crucial for teacher training, starting at the habitual ideas and behaviors in education. The comparison of aspects which support the teacher's social role is established based on History, specifically on the medieval origins of the university. The main purpose is to highlight the notion that discipline include effort and responsibility, that are essential features for training as well as make part of a knowledge that a teacher needs for his performance. We follow the principles theoretical and methodological of Social History, particularly the Marc Bloch's concept of *fundamentum* and the perspective of long-term developed by Fernand Braudel. We understand that one of results of division (or ranking) between theory and practice is the fragility of knowledge, harmful to education at all levels, once we act by using the knowledge we have.

Keywords: Medieval University. Teacher training. Discipline.

Reflexiones sobre la función social del profesor universitario

Resumen

En este artículo, analizamos cuestiones consideradas cruciales para la formación docente, a partir de las ideas y los comportamientos naturalizados en la educación. El debate acerca de los aspectos que apoyan la función social del maestro se establece en base a la historia, específicamente el origen de la universidad en la Edad Media. El objetivo principal es acentuar la idea de que la disciplina abarca el esfuerzo y la responsabilidad que son características esenciales para la formación, son una parte del conjunto de conocimientos que el maestro necesita para su trabajo. Para eso, seguimos los principios teóricos y metodológicos de la Historia Social, en particular el concepto de *fundamentum* de Marc Bloch y el largo tiempo de Fernand Braudel. Entendemos que uno de los resultados de la división (o jerarquía) entre la teoría y la práctica es la fragilidad del conocimiento, perjudicial para la educación en todos los niveles, a medida que actuamos a través del conocimiento que tenemos.

Palabras clave: Universidad Medieval. Formación del profesorado. Disciplina.

Introdução

212

Neste artigo, refletiremos sobre questões contemporâneas da educação, particularmente considerando a 'disciplina'¹ na formação e na ação docente que são eixos centrais nos processos educativos. Entendemos ambos (formação e ação) como indissociáveis e interdependentes, por este motivo, principiamos a nossa análise narrando um episódio que ocorreu há poucos anos, em uma aula da pós-graduação em Educação. O discurso de um dos professores e as leituras realizadas no decorrer do curso originaram essa reflexão.

Diante das angústias dos alunos em relação à produção da dissertação exigida para a conclusão do curso, o professor (docente há mais de 20 anos no ensino superior) alertou para o que ele considerava ansiedade exagerada e autocobrança excessiva. Manifestou o incômodo que sentia ao ver que havia alguns colegas seus que 'aterrorizavam' os alunos exigindo que fizessem leituras e trabalhos muito complexos; comentou, inclusive, que soube que havia docentes que obrigavam seus filhos, ainda muito jovens, a realizar leituras de textos clássicos, o que ele considerava um grande absurdo. Encerrou suas



reflexões afirmando que os alunos deviam relaxar, pois a vida não poderia se resumir aos estudos. Muitos alunos sorriram, alguns com certo alívio.

Retomamos, portanto, essa breve narrativa por considerarmos o docente – tanto em relação a sua formação, quanto atuação – como o alicerce que sustenta o ensino e, por conseguinte, a aprendizagem. A ação do professor marca e influi na vida dos alunos e, nesse sentido, as ideias presentes nesse discurso que, a princípio, pode parecer inocente – somente um comentário sem intenção alguma –, revelam noções que permeiam, em geral, a Educação no país. Entre elas, destacamos a necessidade de tornar o ensino mais suave e ameno, subestimando a capacidade de os alunos se dedicarem a temas mais complexos e desencorajando o empenho e a responsabilidade. Por um lado, há professores que se queixam dos alunos que não têm disciplina, por outro, ao que parece, há aqueles que minimizam a importância desse aspecto na própria formação docente. Dessa maneira, desde o início da vida escolar, os jovens são submetidos a uma forma de ensino que exige muito pouco de sua responsabilidade e dedicação e, ao mesmo tempo, são constantemente cobrados por sua falta de disciplina para o estudo e a para a vida. Salientamos que não consideramos disciplina como submissão, sujeição ou ausência de liberdade, pelo contrário, o termo disciplina será tomado por dois significados que se complementam, indicando tanto o respeito às regras, quanto a determinação e disposição para realizar algo, ou seja, uma qualidade como responsabilidade, dedicação e comprometimento². Dessa maneira, recorreremos aos pensadores que têm sido objeto de nossas pesquisas na perspectiva de longa duração da história e a informações e fatos recentes relativos à educação em nosso país para formularmos um entendimento sobre essas questões.

Tomamos como referência a ideia de conhecimento e de instituição/instituição educativa encontrada nos princípios que marcaram as origens da Universidade na Idade Média. O ponto de partida dos mestres medievais era pensar o conhecimento como indissociável da ação dos indivíduos que dela fazem parte. Desse modo, analisaremos o papel da universidade especialmente no que concerne à formação integral, fundamentada no conhecimento, e como esta interfere, por meio das licenciaturas, em outros níveis do ensino, demonstrando a indissociabilidade da formação e da atuação docentes, por conseguinte, do que concebemos como teoria e prática educativa.

Propomos, portanto, pensar sobre a responsabilidade – como conceito explícito na noção de disciplina – dos professores universitários, especialmente

nas licenciaturas, em relação à qualidade no ensino básico. Nossas reflexões partem de uma concepção social de educação na qual há uma relação de circularidade entre a formação do docente e a sua prática. Logo, é possível questionar: qual a responsabilidade do professor da pós-graduação, cujo discurso apresentamos, para melhoria ou agravamento desse problema? Por se tratar de uma aula de um programa na área da educação, que atende a todas as licenciaturas, principalmente, o curso de Pedagogia, esse pensamento pode fazer parte da formação de profissionais que atuarão em todos os níveis de ensino³. Podemos perceber que, ao reforçar a necessidade de que os professores em formação não se preocupem demasiadamente com os estudos, duas mensagens são evidenciadas: a primeira, conforme já apontamos, é minimizar as preocupações em relação ao estudo, desvinculando-as da disciplina, particularmente em seu sentido de esforço e responsabilidade. A segunda é tratar a leitura e o estudo, especialmente dos clássicos, como algo desagradável por ser complexo e que, portanto, deve ser suavizado ou descartado, especialmente para os mais jovens. Naturalizam-se⁴, desse modo, essas percepções que serão disseminadas pelos professores em formação como algo também natural. Os professores, ao terem essa noção do conhecimento, no momento de sua formação, tendem a amenizar as atividades que exigem grande esforço por parte dos alunos e, por outro lado, os alunos apresentam cada vez mais motivos para não realizar esforços no momento da aprendizagem.

Assim, aliada a essa necessidade de 'facilitar' a obtenção de diplomas (nas escolas e universidades), independentemente da leitura e da aquisição do conhecimento, é necessário tratar da eterna dicotomia atribuída à relação entre a teoria e a prática na educação. É muito expressivo, por exemplo, o número de professores que se questionam sobre qual seria o conteúdo mais relevante para ser aprendido e ensinado⁵. Nas escolas, especialmente, os professores que já passaram pelo ensino superior, muitas vezes, não conseguem estabelecer a relação entre o que foi estudado na licenciatura e o cenário com o qual se deparam nas salas de aula. Aparentemente, também não há um interesse efetivo, por parte dos organizadores dos currículos das licenciaturas, para que essa relação seja estabelecida ou mesmo compreendida⁶.

A Base Nacional Comum Curricular, documento em elaboração que deveria ser destinado a sintetizar os conteúdos obrigatórios das matérias escolares, é um reflexo recente dessas imprecisões na formação docente. Inúmeras



são as incoerências conceituais. Como exemplo, podemos citar a disciplina de História.

O componente curricular História tem por objetivo viabilizar a compreensão e a problematização dos valores, dos saberes e dos fazeres de pessoas, em variadas espacialidades e temporalidades, em dimensões individual e coletiva.

[...]

Uma questão central para o componente curricular História são os usos das representações sobre o passado, em sua interseção com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro. As análises históricas possibilitam, assim, identificar e problematizar as figurações construídas por e sobre sujeitos em suas diferentes noções de tempo, de sensibilidade, de ritmos (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2015, p. 241).

Mais adiante, os elaboradores do componente de História prosseguem com indicações do modo como os conteúdos serão tratados no ensino fundamental:

Para tanto, *ênfatiza-se a História do Brasil como o alicerce a partir do qual tais conhecimentos serão construídos ao longo da Educação Básica*. Tal ênfase, é importante ressaltar, não significa exclusividade na abordagem da história brasileira nem tampouco a exclusão dos nexos e articulações com as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias [...].

A percepção da historicidade presente em questões do cotidiano favorece a compreensão do passado de pessoas, individual e coletivamente, em suas dimensões política, econômica, cultural e social [...].

Aos anos finais do Ensino Fundamental cabe o desenvolvimento de conhecimentos necessários ao enfrentamento de processos históricos, *ênfatizando-se o estudo da História do Brasil e de indivíduos e coletividades que demarcaram mudanças e permanências nas conformações sociais, econômicas, culturais e políticas da trajetória histórica brasileira*, o que envolve, como sinalizado anteriormente, o estabelecimento de nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nos mundos europeus (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2015, p. 242, grifo nosso).

Salientamos que apresentamos essas passagens com a finalidade de oferecer uma noção da proposta estabelecida, pois, no documento, há indicações ano a ano, contemplando todo o ensino fundamental e médio. Inicialmente, afirma-se a proposta de que o aluno entenda as relações humanas em diferentes espaços e tempos e, posteriormente, indica como conteúdos a serem ensinados prioritariamente aqueles que se referem à história brasileira. Por haver recebido inúmeras críticas, inclusive do próprio ministro da educação (à época, o professor Renato Janine Ribeiro conduziu a elaboração do documento), os elaboradores acrescentaram explicações sobre o foco quase exclusivo no Brasil. Algumas questões elementares podem ser suscitadas com a leitura dessas passagens: como oferecer noção de temporalidade e espacialidade adequadamente promovendo a ideia de que é possível entender a história da humanidade a partir da história de um país relativamente jovem como o Brasil? Ao propor que se ensine a disciplina partindo da história nacional, priorizando as inter-relações e os nexos com outros países, devemos supor que apresentaremos aos alunos uma historiografia iniciada no século XVI? Observemos, primeiramente, que o documento prevê conteúdos para o ensino que principiará com crianças de 6 anos e se encerrará com adolescentes de 17 anos. Sob este aspecto é preciso considerar as diferenças que ocorrem nos processos mentais de formação na infância e adolescência, em relação a conceitos como, por exemplo, tempo e espaço. A Base, que tinha por finalidade orientar e tornar mais objetiva a seleção de conteúdos a serem ensinados, estabelece, do nosso ponto de vista, ainda mais confusões, pois, além de não deixar claro como esses conteúdos serão trabalhados, busca aplicar uma concepção de história em que um país se torna o centro das questões a serem compreendidas – como se a história existisse relativamente ou em função de um acontecimento, como o descobrimento do Brasil.

Vemos, assim, que a Base Nacional Comum Curricular é um dos documentos que podem ser analisados e que indicam a relação de mutualidade entre o ensino superior e o ensino básico. A maneira de lidar com o conhecimento teórico – que pode ser compreendida, também, pela análise dos currículos das licenciaturas – é disseminada pelas universidades e interfere diretamente na educação recebida pelos jovens nas escolas. No caso da teoria relativa à disciplina de história, transmite-se, vinculado aos conteúdos propostos, um modo de olhar para o conhecimento e, por consequência, um



modo de compreender o presente. Logo, não se trata de uma proposta neutra, mas está carregada de subjetivações política^{s7}.

Segundo Marc Bloch (2001, p. 68), a história trata da vida, dos aspectos humanos que sobrevivem desde os tempos mais longínquos e que nos permitem compreender o presente e atuar nele. Assim, o estudo de um tempo específico e limitado leva a um entendimento parcial do próprio período estudado. Com isso, o autor não questiona a existência dos especialistas em um ou outro tema, somente alerta para o fato “[...] de que as investigações históricas não sofrem de autarquia. Isolado, nenhum deles jamais compreenderá nada senão pela metade [...]; e a única história verdadeira, que só pode ser feita através de ajuda mútua, é a história universal”. Ao estudar um tempo ou tema específico é necessário, ao menos, ter em mente como estes se situam em relação à história geral. Nesse sentido, podemos observar que a aquisição da noção de temporalidade histórica depende do estudo do passado remoto, tanto quanto da percepção de que as divisões na história só ocorrem em nome de um aprimoramento da compreensão da história universal.

Portanto, buscar na teoria histórica elementos que se ajustem à atualidade, ou que atendam às nossas necessidades cotidianas – ou mesmo nacionais – implica uma distorção do que seja a ciência histórica. No caso da concepção presente na BNCC, reforça-se essa atitude ao indicar um ensino que tem por base e fundamento o nosso próprio país e o nosso cotidiano. Nesse sentido, será uma disciplina predominantemente inútil, afinal, na maior parte do tempo, não se adequará a essas finalidades. Ocorre, dessa maneira, uma forma de estímulo ao desgaste da teoria em geral, ou de torná-la o que Bloch (2001, p. 62) denomina de “[...] inofensivo luxo do espírito”.

Derivada dessa expectativa em relação ao conhecimento teórico, uma situação comum é a de professores que ‘acusam’ os pesquisadores da educação (muitos deles, também professores) de não conhecerem a realidade da sala de aula (nas escolas) e, por esse motivo, proferirem discursos que desconsideram as dificuldades enfrentadas. A nosso ver, por meio das considerações sobre a história, podemos refletir que, primeiramente, as teorias têm sido ‘ensinadas’ com base tanto nessa falsa expectativa, quanto na ideia de que não é preciso esforço para lê-las e conhecê-las, portanto, elas, de fato, não têm sido ensinadas e, por conseguinte, apreendidas. Desse modo, não há como pensar e atuar por meio dessas teorias, assim como não há meio de avaliar se realmente é o ‘excesso’ de teoria que atrapalha a formação docente

e/ou discente. Vincula-se a essa situação paradoxal, o imobilismo que parece atingir os docentes em todos os níveis, a resistência em detectar e enfrentar os problemas e em modificar e questionar posicionamentos teóricos e políticos que se baseiam em ideias 'mortas'⁸.

Certamente, é um debate delicado que abrange aspectos diversos e, também, formas de apreensão e inter-relação diferentes, mas é absolutamente urgente e necessário que seja realizado. A ação dos professores não está desvinculada de sua formação e da sua maneira de lidar com o conhecimento.

Também é quase completo o consenso em relação à precariedade dos cursos de magistério, pedagogia e licenciatura [...].

Mas a formação do educador tem sido apenas habilitação técnica, aquisição e domínio de informações e habilidades didáticas. Essa atividade deveria ser uma autêntica *Bildung* [termo alemão que designa formação humana em seu mais alto nível], formação humana em sua integralidade. Daí a complexidade dessa função social, que implica muito mais em condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica tem certa autonomia em relação à qualificação. Espera-se que qualquer profissional tenha todas as qualidades exigidas pelo convívio social, em nome do respeito à dignidade das outras pessoas [...]. Mas para que a atividade do educador seja fecunda, sua personalidade e condição pessoal exige esse perfil, senão os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivam (SEVERINO, 2012, p. 142-143).

Conforme o autor, nenhuma outra profissão exige tanto em termos de formação como a do professor. Isso porque não demanda somente capacidade técnica e certa polidez para lidar com outras pessoas. A formação integral a qual Severino se refere abarca tanto a erudição, quanto o comportamento e, até mesmo, o afeto que tem para com seu ofício. Como já afirmava Tomás de Aquino (1224/25-1274): "[...] o ensino pressupõe um perfeito ato de conhecimento no professor [...]" (TOMÁS DE AQUINO, 2001, p. 41). Trata-se, portanto, de um perfeito conhecimento tanto da matéria a ser ensinada, quanto do comportamento que se espera do aluno.

Como professores universitários, especialmente atuando na formação de outros professores, nosso principal papel é refletir sobre nossa função dentro das instituições educacionais na sociedade. Com base nessa ideia, qual seria o objetivo fundamental do ensino que oferecemos? O que se deve constituir



em centro da nossa dedicação e das nossas atenções? Só podemos nos aproximar de argumentos para desenvolver as respostas ao compreender algumas das ideias que permearam a origem do nosso ofício no interior das instituições universitárias. Essa é uma atividade que não deve ser finalizada, é um trabalho constante e indispensável, na medida em que a pessoa sempre está em formação, especialmente professor.

Para a reflexão proposta, inicialmente, trataremos de aspectos da universidade brasileira, que nos motivam a pensar sobre a finalidade dessa instituição na sociedade. Em seguida, teceremos considerações sobre a origem da corporação *universitas* e a sua característica de reunir pessoas cujo objetivo era o conhecimento. Com essa compreensão sobre a instituição, refletiremos sobre a relevância da dedicação e da disciplina como hábitos essenciais à formação do docente e, por conseguinte, à produção do conhecimento.

Alguns aspectos sobre a universidade brasileira

A instituição educativa nos ultrapassa em tempo e espaço, a geração atual não criou a universidade ou a escola, tampouco, conhece todas as formas possíveis para sua constituição. Não possuímos, na maior parte do tempo, a dimensão de nossa atuação dentro desses estabelecimentos, pois nos mantemos mais envolvidos na resolução das questões cotidianas. Dessa maneira, tendemos a pensar pouco sobre como esses espaços se tornaram necessários no decorrer da história. Com isso, privamo-nos de percepções que levem a observar a instituição como algo maior do que os indivíduos que dela fazem parte em cada tempo. Reconhecer isso é um dos primeiros passos para compreender melhor a complexidade que nos envolve nesses espaços de produção do conhecimento.

As instituições universitárias brasileiras – apesar de suas especificidades – podem ser analisadas por meio de um aspecto comum: o baixo desempenho nas avaliações internacionais. Nenhuma universidade brasileira figura entre as 100 melhores do mundo e, em 2013, no ranking da *Times Higher Education* (THE), as duas universidades que ocupavam as melhores posições entre as instituições brasileiras perderam suas colocações (Universidade de São Paulo (USP) – de 158º para 226º e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – de 251º para 301º)⁹. Buscar as causas desse baixo desempenho não é tarefa simples. Aliás, a simplificação tem sido, provavelmente, parte

do problema. Utilizaremos como exemplo a USP, considerada a melhor instituição de ensino superior brasileira. Em relação ao ranking acima, o vice-reitor proferiu as seguintes observações:

‘A USP respeita tais classificações, mas não molda suas atividades a elas, mas sim às necessidades sociais’, afirma Agopyan.

‘Nossa pesquisa é reconhecida internacionalmente, o que pode ser expresso, por exemplo, na colocação alcançada na mais recente edição do ranking da Scimago [divulgado em setembro], em que a USP está entre as dez instituições mundiais que mais produzem trabalhos científicos de qualidade e relevância’ (G1 GLOBO, 2014).

É importante observarmos que, segundo o vice-reitor, ao mesmo tempo que um ranking não molda as atividades da universidade, em outro serve de argumentação para exaltar essas mesmas atividades. Se o ranking em que a instituição vai mal não serve como guia para orientar as ações, aquele em que vai bem não deveria ser relevante como forma de demonstrar um bom desempenho. A incoerência da argumentação revela, entre outros aspectos, uma necessidade de justificativas, sem que estas estejam respaldadas pelo reconhecimento das falhas, ou da designação de medidas que aprimorem o desempenho da universidade.

Em relação aos trabalhos científicos, mencionados pelo representante da USP, é importante pensarmos sobre o artigo, publicado em 2014 por uma revista de circulação nacional, intitulado: *Uma praga da ciência brasileira: os artigos de segunda* (ALLEGRETTI, 2014). Nele, é possível visualizar alguns dados preocupantes, como o fato de que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem não só oferecido um bom conceito a veículos que desprezam o rigor científico, como também permite que os seus pesquisadores, até mesmo o ocupante do cargo de presidente da instituição, publiquem nesses periódicos sem credibilidade.

A fim de testar a idoneidade de editoras do modelo open Access com perfil duvidoso, o biólogo e jornalista John Bohannon enviou um manuscrito científico falso a 304 periódicos sediados em dezenas de países. Um deles foi a publicação brasileira *Genetics and Molecular Research* (GMR), de propriedade do biólogo Francisco Alberto de Moura Duarte, professor titular aposentado da Universidade de São Paulo e presidente da Fundação de Pesquisas Científicas de Ribeirão Preto. Além de o trabalho conter



erros crassos, os biólogos que o assinavam (Roboodee Agnor, Annyassee Barree e Bellakah Motoday) foram simplesmente inventados, assim como o Instituto de Medicina Wasee, do qual diziam fazer parte, supostamente sediado na Eritreia. Das 304 editoras, 157 caíram na armadilha do americano e publicaram o artigo falso. A GMR, que tem jornais classificados com as notas A1 e A2 no Qualis, estava entre elas. 'O jornalista agiu de má-fé', defende-se Duarte (ALLEGRETTI, 2014, p. 104-110).

Ao editor, professor aposentado da USP, coube a afirmação de que o jornalista agiu de má-fé, todavia, não houve menção à incorreção cometida pela equipe editorial, ou mesmo a demonstração de intenção de se apurar a situação, ou de assumir a responsabilidade pelo ocorrido. No artigo, há um destaque para as consequências das notas estabelecidas pela Capes, que são utilizadas para conceder financiamentos aos pesquisadores. Assim, ao desprezar o rigor científico para avaliar criteriosamente uma publicação, poderá haver "[...] pesquisadores beneficiados a partir de falsos méritos. É isso, muitas vezes, com recursos públicos" (ALLEGRETTI, 2014, p. 104-110).

De fato, o ranking da *Times Higher Education* utiliza os indicadores qualitativos de publicação científica, o que leva as universidades brasileiras a posições mais desfavoráveis do que quando somente os aspectos quantitativos são levados em conta. Segundo Phil Baty, responsável pelo ranking *THE*, o Brasil deveria preocupar-se com "[...] estudos de alto impacto que ampliem os limites de nossa compreensão do mundo" (ALLEGRETTI, 2014, p. 110).

É importante ressaltar que a intenção não é de fazer julgamento à Capes, ou à própria USP, para aferir se são boas ou más instituições, mas de apresentar o posicionamento de seus líderes diante dos problemas. Entendemos que toda e qualquer instituição tem e sempre terá problemas. Por esse motivo, se as pessoas assumem suas responsabilidades e demonstram, por meio de suas ações e palavras, que estão atentas para buscar soluções, o resultado é o fortalecimento institucional. No caso de quem ocupa cargos de liderança isso é ainda mais significativo, a valorização da instituição e dos serviços que ela presta à sociedade parte de seus membros. Em relação à universidade, os professores ocupam, praticamente, todos os cargos de liderança, além de exercerem papel de líderes dentro das salas de aula, portanto, sua conduta expressa a relevância de todo o trabalho universitário. Exatamente por

entendermos a função docente dessa maneira, as observações do professor na aula da pós-graduação despertaram as reflexões presentes neste texto.

Para encerrar nosso exemplo, o artigo do sociólogo José de Souza Martins¹⁰, *A USP sob ataque*, relata a crise vivida pela instituição no decorrer da greve em 2014. Aborda, justamente, a responsabilidade de alunos, professores e funcionários em relação ao que a universidade representa e destaca uma “[...] cultura de depreciação do ensino e do estudo que consolida o despreço pela missão essencial da Universidade” (MARTINS, 2014, p. 1). Para o sociólogo, os ataques sofridos por professores que não aderiram à greve – que não são negligentes com as atividades de pesquisa e ensino e são exigentes em relação ao desempenho dos alunos – demonstram que há uma inversão de valores. Mascaram-se os problemas reais que seriam merecedores de atenção e críticas e permite-se que uma parcela da comunidade acadêmica reivindique direitos que não são compatíveis com as atividades relativas ao ensino superior – alunos, por exemplo, se veem no direito de utilizar o nome e as dependências da instituição para festas que, nos últimos anos, têm resultado em mortes e violência sexual e moral¹¹.

222

Na USP, já não são as majorias que decidem [...].

Há dias, uma professora foi agredida aos berros por um aluno num dos prédios do campus: ‘Sou eu quem paga teu salário! Vou arruinar tua carreira!’. No retorno às aulas, após a greve, ela comunicara o calendário de reposição de aulas decidido pela direção de seu departamento, o que incluía aulas aos sábados e em horários diferentes do convencional [...].

Professores escolhidos a dedo estão sendo satanizados, transformados em objeto de manifestos e denúncias pelo simples fato de serem competentes na pesquisa e no ensino e exigentes no aprendizado de seus alunos [...].

Isso vale também para a minoria dos funcionários mais leais ao sindicato do que à Universidade, cuja precedência inverteram, como se fossem a finalidade da instituição e não os agentes das importantes atividades meios que completam a missão dos professores. [...] Vale ainda para a minúscula porção de professores que gosta do poder, mas não gosta da coragem de decidir com propriedade, de defender a instituição e a missão, os que tratam os alunos como imberbes pupilos de jardim da infância (MARTINS, 2014. s/p.).



Martins faz alusão a várias questões, das quais destacamos o elemento comum: os partícipes da instituição não compreendem, e não parecem almejar compreender, suas funções dentro da universidade. O exercício de direitos é colocado acima dos deveres de cada um e aqueles que buscam se dedicar às atividades relativas ao conhecimento são hostilizados. Não se trata, portanto, de uma inversão de papéis ou de valores, mas sim, de uma deturpação sobre a função da instituição. Seja por ignorância, ou por oportunismo, a comunidade acadêmica se mantém à mercê do que Martins chama de 'minorias'. Evidenciamos, assim, várias faces de um mesmo problema: professores e pesquisadores isentam-se de suas responsabilidades com o ensino superior e se destituem da necessária autoridade para as atividades de pesquisa e ensino, o que fomenta um comportamento também incompatível por parte dos acadêmicos. Temos um quadro que abala todo o sistema educacional do país, tendo em vista que é, na universidade, que os professores e gestores se formam. Todavia, é essencial que se considere que esse quadro afeta o conjunto da sociedade, pois resulta, principalmente, de um comportamento naturalizado por grande parte das pessoas.

Outro dado importante, diretamente vinculado ao desempenho e à formação discente, é que, em meio a essa situação, os estudantes leem pouco ou nada em sua passagem pelo ensino superior. Segundo dados divulgados pela Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), os alunos no ensino superior leem apenas de um a quatro livros por ano. Na Universidade Federal do Maranhão, por exemplo, aproximadamente 23% dos estudantes não leem um livro sequer durante um ano e 28,5% não frequentam a biblioteca (MOURA, 2011). O Fecomércio-RJ (Federação do Comércio do Rio de Janeiro), em pesquisa feita em 70 cidades brasileiras, revelou que 70% dos brasileiros não leram nenhum livro em 2014 (TELES, 2015). Já na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, publicada em 2012, foram entrevistadas cinco mil pessoas, das quais aproximadamente 50% não são leitoras. Os resultados apontam que o brasileiro lê em média quatro livros por ano, mas, completa a leitura de aproximadamente dois – enquanto na Espanha, por exemplo, cada pessoa lê em média dez livros por ano (ALENCASTRO, 2012). Um dado nessa pesquisa chamou a atenção da socióloga Zoara Failla (gerente do Instituto Pró-Livro até 2015): entre essas pessoas, somente 145 eram professores, dos quais apenas três disseram que gostavam de ler em seu tempo livre. A leitura preferida desses três professores

eram livros de autoajuda e religiosos (POLATO, 2012). Segundo a estudiosa, isso é preocupante, tendo em vista que a formação de leitores passa, essencialmente, pelas escolas. Já no artigo *Um terço dos professores não lê livros* são apresentados os dados do questionário da Prova Brasil de 2011, nos quais podemos observar um elevado percentual de professores que não têm interesse na leitura.

[...] 21% dizem que leem às vezes e 34% nunca entram em contato com um livro. [...] As causas são várias, entre elas a formação deficiente do docente, que não inclui a leitura como parte importante de seu desempenho profissional; a falta de tempo devido à dupla jornada para compensar os baixos salários; e o pouco incentivo do poder público.

No primeiro caso, a falta de valorização da leitura é apenas mais um fator da defasagem de qualidade dos cursos de Pedagogia e licenciatura, apontada pelos especialistas como um dos grandes problemas da educação hoje. Além de um currículo fraco, a carreira não consegue atrair jovens com um bom histórico escolar (SIMAS, 2013, s/p. grifo nosso).

224

Para nossa reflexão, destacamos a passagem em que se afirma que a formação docente não inclui a leitura como parte importante da formação, pois, de início, isso contraria a afirmação de que o problema das licenciaturas é o excesso de teoria. O que se pode depreender desses números é que tanto professores quanto alunos, em grande maioria, não demonstram interesse em relação à leitura. Evidentemente, também para esse fato há muitas justificativas, desde o custo dos livros, até a falta de tempo. No entanto, o que precisa ser considerado é o significado da leitura quando tratamos do processo de ensino e aprendizagem em qualquer instância. É possível oferecer uma boa formação nas licenciaturas e, por conseguinte, no ensino fundamental, prescindindo ou negligenciando a leitura? Quais os tipos e gêneros textuais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo? São questões que objetivamente norteariam a escolha dos conteúdos tanto para a formação dos professores, quanto para o ensino fundamental. Entretanto, raramente fazem parte da apreciação dos professores, pesquisadores e gestores, especialmente quando precisam responder pelo baixo desempenho avaliativo de aprendizagem das universidades e das escolas.



Laços entre as origens da Universidade e os nossos dilemas formativos

Com o objetivo de compreender o papel que a universidade cumpriu em sua origem de modo que isso nos forneça, também, uma noção de nossas responsabilidades no presente, recorreremos a autores que tratam da educação historicamente e, mais especificamente, que analisam o ensino superior a partir de seu início na Idade Média. A história, em nosso entendimento, desempenha um papel fundamental na prática educativa muitas vezes não reconhecido pelos professores e, por conseguinte, pelos alunos. A noção que se estabelece é de que conhecer a história não é necessariamente útil para, por exemplo, educar crianças no ensino fundamental, portanto, não seria uma disciplina relevante nas licenciaturas¹². Trata-se, assim, da reflexão sobre teoria e prática apontada no início do texto, a qual, muitas vezes, segue uma única via na busca pela utilidade para o que pode ser conhecido pelo homem, em detrimento do conhecimento necessário (teórico) que é aquele que, justamente, diferencia o nosso intelecto na natureza. Essa diferença biológica é que determina, em última instância, a existência de instituições como a universidade, uma vez que se tudo o que é necessário ao homem fosse do universo da prática, provavelmente, não teríamos desenvolvido uma sociedade tão complexa.

225

O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (mind), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura (MORIN, 2000, p. 52).

Desse modo, conforme Morin, o cérebro humano é dotado de capacidade para desenvolver cultura e somente com ela se realiza plenamente. Não podemos, assim, desconsiderar que a principal atividade humana, da qual todas as outras dependem, é o pensar.

A Universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias, valores [...].

A esse título, a Universidade tem uma missão e uma função transeculares, que vão do passado ao futuro, passando pelo presente;

conservou uma missão transnacional, apesar da tendência ao fechamento nacionalista das nações modernas. Dispõe de uma autonomia que lhe permite executar essa missão.

Segundo os dois sentidos do termo 'conservação', o caráter conservador da Universidade pode ser vital ou estéril. A conservação é vital quando significa salvaguarda e preservação, pois só se pode preparar um futuro salvando um passado, e estamos em um século onde múltiplas e poderosas forças de desintegração cultural estão em atividade. Mas a conservação é estéril quando é dogmática, cristalizada, rígida (MORIN, 2015, p. 81, grifo nosso).

Nessa passagem, Edgar Morin evidencia o que é o cerne da universidade e o submete à 'herança cultural de saberes' dos homens. A missão dessa instituição está vinculada diretamente à conservação dos conhecimentos produzidos pelos homens como seres biológicos e culturais. Essa percepção se aproxima muito das raízes medievais da universidade, tendo em vista que ela surge com o anseio dos homens por constituir um espaço onde pudessem se dedicar ao estudo.

Nesse sentido, para compreender historicamente a universidade, julgamos necessário considerá-la a partir de algumas das características da sociedade medieval, especialmente, do século XIII. A instituição se apresenta como resultado do desenvolvimento citadino, da disputa de poder político entre realeza e papado e, também, da disseminação das ideias aristotélicas no Ocidente. Ao apresentar a origem da universidade medieval, Oliveira (2006) faz uma síntese da concepção do historiador Jacques Verger.

Segundo ele, diferentemente de Savigny e de Stenberghen, que procuram as origens dessa Instituição em um aspecto, uma lei, um grande acontecimento, Verger busca explicitar o nascimento da Universidade em função de elementos variados.

[...] do ponto de vista de Verger, não se pode entender as origens das Universidades sem considerar os acontecimentos sociais que marcaram o Ocidente medieval do século XIII. Exatamente por isso vincula sua origem aos principais aspectos históricos desse período (OLIVEIRA, 2006, p. 73).

Segundo a autora, Verger considera conflitos e avanços que levaram a três formas diferentes de origem das primeiras universidades. A primeira, denominada 'espontânea', refere-se àquelas que foram resultados da expansão



de escolas já existentes. São exemplos as universidades de Paris, Bolonha e Oxford. Há, também, aquelas que surgiram por 'migração', ou secessão, em virtude de conflitos entre as autoridades locais e os homens que se dedicavam ao saber. Muitas vezes, essas universidades funcionavam antes mesmo de serem oficializadas, são exemplos as universidades de Cambridge (nasceu da secessão de Oxford em 1208, porém só foi reconhecida em 1318), Orléans e Angers (nascidas da secessão da universidade de Paris, por volta de 1229-1231, reconhecidas em 1306 e 1337, respectivamente). À terceira forma, Verger denomina universidades 'criadas', pois foram instituídas pelo poder papal ou pelo poder imperial. Tiveram poucos resultados no século XIII, quando comparadas às universidades espontâneas, porém são notáveis pelo reconhecimento que a corporação começou a despertar. "Significava reconhecer na formação universitária, além de seu valor cultural e de seu prestígio, uma utilidade prática e um alcance político" (OLIVEIRA, 2006, p. 75).

Dessa maneira, a universidade surge como espaço completamente inovador, para atender, inicialmente, às demandas daqueles que procuravam diálogo para compreender tanto os novos conhecimentos que vinham se disseminando desde o século XII com a entrada de obras aristotélicas no Ocidente, quanto o desenvolvimento citadino que provocava novas interações entre os homens.

227

Assim, lembremos o fato de que a universidade foi o primeiro espaço de saber *universalizante* que o Ocidente construiu nos últimos dois mil anos. *Universalizante* no que diz respeito ao conhecimento e no que respeita a integração das pessoas. Também esse espaço delineou nossas identidades sociais e científicas. Por meio da sua memória poderemos, quiçá, nos aconselharmos sobre o seu futuro. Afinal, ela pode orientar nosso caminhar e agir. Concluímos reiterando algo que colocamos no início: se uma instituição existe há 800 anos e continua atuante (evidente dentro de novas condições e características), é porque ela ainda faz parte da História e continua construindo a identidade dos homens (OLIVEIRA, 2007, p. 129).

Conforme a autora, a necessidade dessa instituição está ligada ao fato de que, por meio da ideia de 'saber universalizante', a universidade moldou a sociedade e as pessoas, orientando uma forma de agir e pensar que, antes de sua existência, não parecia possível. Essa abordagem nos leva a

compreender a relevância de pensar as instituições por meio de suas características históricas. Entender a origem da universidade nos situa diante do quadro geral (totalidade) de existência da instituição, o que orienta diretamente nossa ação cotidiana. Isso é pertinente para que tenhamos a noção de que pertencemos à instituição, mas ela nos ultrapassa. Sua representação coletiva é maior do que a existência individual de cada um de nós que dela somos parte; é a essa ideia que precisamos nos ater, para não sucumbir à vaidade, ao egocentrismo e à ilusão de poder. Todos esses sentimentos fazem parte dos homens, porém, quando priorizamos o desenvolvimento pleno do conhecimento, tendemos a torná-los secundários em nossas ações para que nossa mente se mantenha aberta à necessidade essencialmente humana de buscar o saber.

Vemos, assim, que, por meio do entendimento da origem da universidade podemos considerar, entre muitos aspectos, a motivação original para sua criação e a relevância social que esse espaço conquistou. Em síntese, a corporação universitária surge como forma de os homens se reunirem para, dentro da realidade vivenciada, compreender disseminar e desenvolver o conhecimento a que tinham acesso. Com isso, ao pensarmos na universidade contemporânea, precisamos compreender que, evidentemente, não se trata mais da mesma forma de sociedade, as demandas, também, não são mais as mesmas, portanto, a universidade revestiu-se de novas responsabilidades e encargos. Porém, diante dessa nova realidade, a questão que permanece – agora sob a luz dos motivos que originaram a instituição – é: qual a finalidade do ensino superior? Será que a universidade atende aos anseios de quem a ela recorre para obter conhecimentos necessários para o exercício de uma profissão? Será que há ainda quem busque na universidade o diálogo entre os saberes disponíveis atualmente? E, ainda, é possível indagar se, em nosso país, a universidade exerce seu caráter ‘universalizante’, em que a teoria e a prática são mutuamente essenciais para a formação dos alunos.

Além de cientificamente qualificado, o professor deve poder reconhecer a relevância de seu próprio trabalho para a reflexão permanente sobre o todo; ele deve ser capaz de introduzir no diálogo filosófico esse conhecimento, sem generalização diletante ou apressada. Isto pressupõe, sem dúvida, alguma coisa a mais, isto é, que em caso de necessidade ele não se recuse a trazer para o debate as últimas posições. [...] Contudo a mais resoluta simplicidade exige que o professor, como tal, se manifeste



necessariamente, quando solicitado acerca do problema da coesão global do mundo (PIEPER, 2000, p. 8, grifo nosso).

Conforme o autor, a principal característica do professor universitário é a capacidade do diálogo, do debate e do posicionamento com base filosófica. Isso porque em seu entendimento a universidade é uma instituição caracterizada, principalmente, por alguns aspectos, como: a cristalização das “[...] experiências humanas grandes e fundamentais”; pelos vocábulos *universum* e *universitas*, que conferem o vínculo com a totalidade do real (PIEPER, 2000, p. 2, 3, 19); e, conseqüentemente, pela ideia da *disputatio* escolástica, que “[...] não recusava nenhum argumento e nenhum contendor, prática que obrigava, assim, à consideração temática sob um ângulo universal”. Abarcar o todo, dialogar e debater sobre as ciências específicas, inserindo-as no universo geral dos conhecimentos humanos, transcendendo-as, seria o objetivo fundamental e original da instituição. Para o autor, o que faz com que a universidade seja uma instituição necessária, não é somente a ciência, mas também, esse caráter de ser o local onde o conhecimento é debatido e inserido no todo da realidade. Esse é o espírito da universidade: replicar, coletivamente, o espírito humano, pois a mente humana é essencialmente filosófica, vislumbra a realidade por completo, questionando-a e, por isso mesmo, exerce sua capacidade de transformação. Assim, Pieper traça um quadro amplo do significado da universidade na sociedade. Indica sua ‘utilidade’ que, além de formar profissionais técnicos, pode ser definida como desenvolver o pensamento de seres que são, por essência, pensantes. Com base nos ensinamentos de Tomás de Aquino, Pieper entende que, apesar de termos a capacidade de utilizar a razão, é preciso que ela seja desenvolvida para ser colocada em prática.

Com base nessa linha de raciocínio, podemos afirmar que a ação educativa só pode ser praticada efetiva e qualitativamente por meio do conhecimento que o educador possui. O professor que dispensa o conhecimento histórico – e que, muitas vezes, dispensa junto a reflexão filosófica – prescinde da essência (teórica e prática) de seu ofício que consiste, basicamente, em valorizar o pensamento reflexivo. E, conforme Tomás de Aquino na questão *De magistro*, é possível para o homem ensinar somente aquilo que ele conhece em ato (TOMÁS DE AQUINO, 2001). Como ensinar os alunos a valorizar o conhecimento, se o professor não o valoriza? E se ambos não o valorizam, qual o sentido das instituições educativas para a sociedade?

Desse modo, não é só uma questão pragmática que nos leva a buscar conhecer a história, ou outras ciências. A utilidade daquilo que aprendemos pode nem sempre ser imediata e aplicável a situações cotidianas, mas é útil no sentido de desenvolver o intelecto, a capacidade de compreender, em longo prazo, o que acontece a nossa volta e, principalmente, de entender – ou, ao menos, tentar – a natureza ou condição humana. E, nesse sentido, se trabalhamos no âmbito da educação, assimilar essas questões é de vital importância.

A prática educativa é essencialmente uma modalidade técnica e política de expressão do universo simbólico e um investimento formativo nessas práticas [...].

O conhecimento é o instrumento fundamental para oferecer referências na condução da existência humana [...].

Uma vez que a intencionalização de nossa prática histórica depende de um processo de significação simultaneamente epistêmico e axiológico, são imprescindíveis as referências éticas do agir e a explicitação do relacionamento entre ética e educação (SEVERINO, 2012, p. 91).

230

Severino observa a relação entre a teoria e a prática, indicando que a educação fornece as referências conceituais e axiológicas para um agir ético, portanto, político. É o conhecimento que aprimora a ação ética dos indivíduos e, conseqüentemente, as relações sociais. Nesse sentido, no fortalecimento do intelecto, da subjetividade, é que é possível ao homem aprimorar a prática produtiva, política e cultural. Evidentemente, não é somente a escola ou a universidade que participam dessa construção de referências conceituais e valorativas, porém são essas instituições as responsáveis em nossa sociedade por oferecer formalmente, de maneira intencional e sistematizada, esses saberes.

Salientamos que, ao mesmo tempo que deixamos o conhecimento em segundo plano nas atividades e formação docentes, manifestamos certa indignação com o fato de que há outras instâncias sociais que exerceriam forte pressão para que a educação não se concretizasse adequadamente. É como se existisse uma 'pressão', externa às instituições educativas, que impedisse ou dificultasse a realização do trabalho. A esse propósito, Morin afirma:

Antes de tudo, existe uma pressão superadaptativa, que leva a adequar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas



e administrativas do momento; a conformar-se aos últimos métodos, às últimas estimativas do mercado, a reduzir o ensino geral, a marginalizar a cultura humanista. Ora, na vida como na história, a superadaptação a condições dadas nunca foi um indicio de vitalidade, mas prenuncio de senilidade e morte pela perda da substância inventiva e criadora (MORIN, 2015, p. 83).

Portanto, cabe ao professor essa tarefa de não deixar que o ensino reduza-se a uma pequena, quase insignificante e passageira parcela da vida humana que é o presente e o cotidiano. Faz parte do ofício, enfrentar as forças e os discursos que contrariam uma formação aprofundada e que questionam o valor do conhecimento e da disciplina/responsabilidade, isolando-o em teoria ou prática, na educação formal. Em todas as outras profissões, essa seria uma atitude salutar, mas, no caso da docência, é a condição que sustenta o professor e as instituições educacionais como entes necessários à sociedade. Se o conhecimento não perpassar os principais processos e procedimentos das escolas e universidades, constituindo-se em princípios e finalidades, como dizer que a educação formal está se concretizando? Como dizer que há excesso de teoria em um ensino que mal prioriza a leitura?

Como vimos inicialmente, há um hábito impregnado, atualmente, na sociedade e que atinge, sobremaneira, as instituições educacionais, que consiste em 'mascarar' os problemas. Entre os motivos que levaram à formação dessa atitude, podemos apontar o desconhecimento, voluntário ou não, da essência dessas instituições. Começamos por desqualificar as avaliações de aprendizagem (especialmente se o desempenho for ruim) e, concomitantemente, a afastar a responsabilidade pelo baixo desempenho, atribuindo a outras instâncias da sociedade a 'culpa' pelas ações praticadas e pelos resultados obtidos.

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo (ARENDRT, 2011, p. 239).

Assim, a função do professor assume outro contorno. Sua necessária qualificação, ou seja, o conhecimento que precisa dominar, não está desvinculado de sua autoridade, porém esta se assenta em um comportamento de comprometimento não só com sua própria instrução, mas também com a de seus alunos. No texto do qual esse excerto foi retirado, Arendt trata da crise na educação e se refere, essencialmente, à formação do ser humano na infância. A autora destaca que, ao educar, o adulto precisa reconhecer-se como responsável pelo mundo, pela realidade tal qual ela se apresenta no presente. Destituir-se dessa responsabilidade é abandonar a autoridade e, por conseguinte, negligenciar a disciplina a ser exercida perante os mais jovens. Se em outras áreas essa atitude é importante, na educação é fundamental porque ensinamos, acima de tudo, pelo exemplo.

Desse modo, especialmente no caso do ensino superior, é fundamental que os envolvidos não se isentem da responsabilidade por sua função institucional e social. Nesse sentido, discursos, comportamentos e, essencialmente, o conhecimento presente neles, são considerados objetos de ensino. Os professores universitários, principalmente aqueles que formam outros docentes, são os responsáveis por manter a característica essencial da instituição de conservar e valorizar os saberes acumulados pela humanidade. Com efeito, a possibilidade de conservação só se efetiva com a demonstração de que o conhecimento é valorizado, é um comportamento que precisa ser assimilado para que seja, também, ensinado. Essa compreensão só é possível quando consideramos a atuação do indivíduo e os resultados sociais dessa atuação. Assim, a conduta dos professores; a forma como exercem e ensinam a disciplina; até que ponto assumem responsabilidades; qual o grau de coerência e prudência desses profissionais: são questões relevantes para ser pensadas nesse debate e, fundamentalmente, na formação da pessoa, especialmente dos alunos/acadêmicos.

Considerações finais

O papel social da universidade na conservação dos conhecimentos produzidos pela humanidade cumpre-se pela ação dos homens que dela fazem parte. Por esse motivo, iniciamos este texto com um discurso de um professor na pós-graduação que, aliado aos estudos que realizamos, propiciou uma reflexão sobre a disciplina em seu sentido de responsabilidade e esforço.



Como pesquisamos a história da educação na perspectiva de longa duração, pensamos a educação inserida no todo da história humana, como prática coletiva sobre a qual cada um de nós, professores, tem responsabilidade.

Nesse sentido, a universidade medieval surge como objeto de pesquisa que nos possibilita compreender a essência original desse espaço dedicado ao saber. Essa característica deve permanecer, pois essa conservação é que asseguraria à instituição o seu papel fulcral na formação da pessoa, mas, para isso ocorrer, é preciso que a ação do professor, norteada pelo empenho e responsabilidade, seja direcionada ao conhecimento. É, pois, desse modo que consideramos que o comprometimento, a responsabilidade e o empenho com que professores exercem seu ofício deveria, também, constituir-se em objeto de pesquisa e de ensino, especialmente quando se trata da formação docente. Para nós, historiadoras da educação, são essas qualidades que podem conduzir a apreensão dos conhecimentos de modo que, efetivamente, façam parte de nossas ações.

Há outras maneiras de encarar a mensagem? Certamente. Porém, consideramos, nessa análise, o quadro crítico da educação no país, o baixíssimo nível de aprendizagem dos alunos nas escolas e todas as limitações com que esses mesmos alunos têm chegado aos cursos superiores¹³. São limitações impostas, sobretudo, pelas dificuldades (representadas no decorrer do texto pelos Inaf) em leitura e escrita, que restringem a aprendizagem de todas as outras disciplinas, por conseguinte, prejudicam a formulação de ideias e a organização do pensamento. Logo, devemos refletir se é o caso de simplificar a formação do professor, ou, pelo contrário, reforçar que é uma profissão árdua e que, para exercê-la, é necessária muita disciplina e que, justamente por isso, é um trabalho muito gratificante.

Apresentamos algumas informações que indicam uma preocupação evidente dos profissionais da área da educação em buscar 'culpados' para os problemas educacionais. Uma lista de motivos para que o professor não realize seu trabalho é insistentemente exposta: o desinteresse dos pais pela educação formal dos filhos, o salário baixo que leva à sobrecarga de trabalho em dupla jornada para complementar a renda. Outro motivo muito frequente é o 'sistema', seja ele político ou econômico. É como se houvesse uma pressão externa para que fosse oferecida uma educação formal aligeirada e voltada somente para o mercado de trabalho. Mas, o que causa até mesmo constrangimento é que mais de 90% dos professores no país consideram que os responsáveis por não

aprenderem são os próprios alunos, que não se esforçam o suficiente, e suas famílias que não colaboram com os deveres de casa¹⁴. Como apontamos no decorrer do texto, é o paradoxo de exigir cada vez menos atenção e disciplina por parte do aluno e, por outro lado, esperar que ele desenvolva e, no caso das licenciaturas, ensine essas mesmas características.

De fato, esses aspectos fazem parte da realidade, do cotidiano do professor, porém eles devem ser assim considerados: como parte do trabalho. Não são justificativas para que o trabalho não se desenvolva, são os desafios que precisam ser enfrentados. Mesmo porque estes não são fatos desconhecidos, as pessoas quando adentram nos cursos de licenciatura conhecem essa realidade, sabem sobre boa parte dessas dificuldades. Contudo, além de não receberem os conhecimentos necessários para lidar com essa realidade (e a partir dela), têm, muitas vezes, o hábito de buscar culpados reforçado pelos professores das universidades que, por sua vez, também parecem isentar-se do enfrentamento dessas questões. Difícil imaginar uma profissão que não tenha desafios, a docência, por ser tão complexa, evidentemente, possui desafios também complexos. Por esse motivo, procuramos ressaltar a necessidade de que o professor busque compreender a base de sua função social, para que não transfira suas responsabilidades e, com isso, como afirmou Hannah Arendt, prive-se da autoridade para resolver os problemas que lhe competem. O domínio e a valorização do trabalho demandam que os profissionais se responsabilizem e busquem soluções para os problemas concernentes à profissão que exercem. As especificidades da docência acentuam essa necessidade, pois a personalidade do professor, a forma como lida com suas responsabilidades, suas virtudes e vícios, como apontamos anteriormente com Severino e Arendt, constituem o conjunto de conhecimentos a ser ensinado.

Para pensar sobre nosso papel, nossas ações na sociedade e sobre a função das instituições educativas, é necessário ir além dos aspectos imediatos. Quanto mais distante na história buscarmos a essência de conceitos e instituições, as chances de nos depararmos com um conhecimento mais aprofundado sobre nós mesmos aumentarão. Abarcar o todo não significa saber tudo o que há para se saber – o que seria improvável e improdutivo. É, sim, a atitude diante da realidade, é a noção de que há sempre muito que aprender (o que requer humildade e esforço) e de que todos esses conhecimentos estão, necessariamente, vinculados à teia da realidade (o que requer amplitude de pensamento).



Essas reflexões vêm sendo realizadas em nosso grupo de pesquisa (NOME GRUPO), fazemos um esforço constante por valorizar os clássicos, por meio da leitura, da pesquisa, das relações intertextuais, dos debates e da reflexão sobre a importância que esses homens do passado possuem em nossas vidas. Portanto, chegamos a essas considerações apoiados nos autores aqui apresentados, mas, também, em todos aqueles que temos estudado, como Aristóteles, Agostinho, Hugo de São Vitor, Boaventura de Bagnoregio, Guilherme de Ockham, entre outros pensadores de tempos históricos distintos que indicam a permanência do conhecimento como a essência das instituições educacionais. Todos eles nos ensinam que nossos pensamentos e ações são aprimorados por meio da disciplina para o estudo e que o mestre tem o papel fundamental de ensinar tanto o conteúdo quando a atitude para a aprendizagem. Tomás de Aquino sintetiza essa ideia em uma de suas questões disputadas sobre a verdade, ao afirmar que o mestre não infunde a luz da razão no aluno, mas, por meio de suas ações, ajuda essa luz a caminhar para a verdade, para a perfeição do conhecimento.

Assim, entendemos que a abertura de nossas instituições de ensino superior para o 'todo', tratado pelo filósofo Pieper, passa pela vontade e escolha dos professores, pela sua atuação. Consideramos importante ressaltar que não estamos em busca de atitudes 'salvacionistas' da educação, ou mesmo de simplismos, tratamos do que consideramos ser a base para a compreensão do nosso ofício e que, a nosso ver, apesar de ser um problema significativo, é pouco discutido. A função social do professor, nesse sentido, não é externa a ele próprio, é exercida em relação direta à forma como o professor lida internamente com o conhecimento.

Notas

- 1 Disciplina, no universo que estamos analisando, é o hábito que cada indivíduo tem em relação as suas ações cotidianas. Quando nos referimos à disciplina do professor estamos considerando o modo diário da sua docência, em termos de dedicação e responsabilidade. É preciso alertar ainda que o conceito de hábito que usamos é o de Aristóteles presente na obra *Ética a Nicômaco*.
- 2 Na perspectiva kantiana, a disciplina promove a liberdade humana, pois quanto mais o homem possui controle racional sobre suas ações, mais tem condições de exercer a liberdade coletivamente. É, portanto, necessário que desde cedo o jovem aprenda este hábito (KANT, 2011).

- 3 No decorrer do texto, será possível notar que tratamos escola e universidade como instituições que possuem uma 'via de mão dupla', que as vincula em termos de resultados.
- 4 Sempre que utilizarmos o termo relativo à 'naturalização' de comportamentos, estaremos nos referindo à aquisição de hábitos e formação de disposições virtuosas ou não, conforme as definições de hábito encontradas em Aristóteles (*Ética a Nicômaco*, liv. II) e Tomás de Aquino (Suma teológica, 1^o Ilae, q. 49-54).
- 5 "Não dá para formar um professor só lendo Piaget", foi a frase do ministro da Educação Aloizio Mercadante, que mereceu aplausos em encontro com mil secretários municipais da área de ensino em 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321237-formacao-do-professor-tem-muita-teoria-e-pouca-pratica.shtml>. Consulta em: 5 abr. 2016.
- 6 No caso do curso de Pedagogia, por exemplo, a resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação nessa área, trata pedagogia e docência como se fossem a mesma coisa e limita a formação e a atuação do pedagogo com um currículo aligeirado e conceitualmente equivocado (LIBÂNEO, 2006).
- 7 Importante, nesse sentido considerar a ideia de currículo apresentada por Tomaz Tadeu da Silva (1999), no qual ele tece uma analogia entre o currículo e a carteira de identidade.
- 8 "Disse que a sociedade vive da morte dos indivíduos. Não se poderá dizer igualmente que uma sociedade vive da morte das suas teorias? Visto que a melhor maneira de assassinar uma ideia é venerá-la. [...] A partir do momento em que tenho uma certeza, a certeza é o melhor dos meus tranquilizantes[...]" (MORIN; CYRULNIK, 2004, p. 43-44).
- 9 Em 2014, a USP passou para a 201^o posição e a UNICAMP permaneceu no mesmo patamar.
- 10 Professor emérito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.
- 11 Uma busca no Google sobre as festas da USP indica que há um site (baladasnausp.com.br) organizado para a venda de ingressos e divulgação dos eventos. Em jornais e revistas é possível ver os resultados dessas festas, com denúncias de abuso sexual, uso de drogas ilícitas e, até mesmo, mortes.
- 12 Recomendamos a leitura do artigo de Oliveira (2009): A importância da leitura de escritos tomazianos na formação docente.
- 13 O PISA revela esse quadro a cada 3 anos. Em 2012, o Brasil ficou em 58^o, entre 65 avaliados. Em leitura, 49,2% dos alunos não alcança o nível 2, pois não conseguem compreender as relações entre as informações presentes num texto. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>. Consulta em: 10 maio 2016.
- 14 Para 91% dos professores o baixo desempenho de aprendizagem é culpa dos próprios alunos e 95% atribui a culpa à família. Porém, ao tratar das questões que envolvem o trabalho docente, o percentual não excedem os 30%. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/para-professores-deficit-no-ensino-e-culpa-dos-alunos-euhry1kdvsjkh3zknzzkzeb7y>. Consulta em: 5 abr. 2016.

Referências

ALENCASTRO, Catarina. Brasileiro lê, em média, quatro livros por ano, revela pesquisa. **O Globo**, Rio de Janeiro, 28 mar. 2012. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/>



educacao/brasileiro-le-em-media-quatro-livros-por-ano-revela-pesquisa-4436899. Acesso em: 5 abr. 2016.

ALLEGRETTI, Fernanda. Artigos de segunda. **Veja**, São Paulo, n. 50, p. 104-110, 10 dez. 2014.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 3. ed. Bauru: Edipro, 2009.

BASE Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CONSED, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2016.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

G1 GLOBO. 2014. **Brasil fica de novo fora do top 200 de ranking das melhores universidades**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/10/brasil-fica-de-novo-fora-do-top-200-de-ranking-das-melhores-universidades.html>. Acesso em: 1º dez. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora da Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

MARTINS, José de Souza. A USP sob ataque. **O Estado de S. Paulo**, 29 nov. 2014. Disponível em: <http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,a-usp-sob-ataque,1599621>. Acesso em: 1º dez. 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; CYRULNIK, Boris. **Diálogo sobre a natureza humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MOURA, Rafael Moraes. Universitários brasileiros leem apenas de 1 a 4 livros por ano, revela Andifes. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 ago. 2011. Disponível em: <http://>

www.estadao.com.br/noticias/geral,universitarios-brasileiros-leem- apenas-de-1-a-4-livros- por-ano-revela-andifes-imp-,758017. Acesso em: 10 maio. 2016.

OLIVEIRA, Terezinha. A universidade medieval: uma memória. **Mirabilia**, n. 6, p. 63-78, jun./dez. 2006.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Varia história**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, Terezinha. A importância da leitura de escritos tomasianos para a formação docente. **Notandum**, São Paulo/Porto, n. 21, p. 75-83, set.-dez. 2009.

PIEPER, Josef. Abertura para o todo: a chance da universidade. **Mirandum**, n. 9, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/mirand9/mirand9.htm>. Acesso em: 1 dez. 2015.

POLATO, Amanda. Zoara Failla: “Se o professor não é leitor, não consegue transmitir o prazer da leitura”. **Época**, 11 set. 2012. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/noticia/2012/09/zoara-failla-se-o-professor-nao-e-leitor-nao-consegue-transmitir-o-prazer-pela-leitura.html>. Acesso em: 5 abr. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d’água, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMAS, Anna. Um terço dos professores não lê livros. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 9 fev. 2013. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/um-terco-dos-professores-nao-le-livros-cyfb5mg6wkgu8czf3cehrnj0>. Acesso em: 5 abr. 2016.

TAKAHASHI, Fábio. Muita teoria e pouca prática formam os professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4 ago. 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321237-formacao-do-professor-tem-muita-teoria-e-pouca-pratica.shtml>. Acesso em: 5 abr. 2016.

TELES, Lília. 70% dos brasileiros não leram em 2014, diz pesquisa da Fecomércio-RJ. **G1 Globo**, 1º abr. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/04/70-dos-brasileiros-nao-leram-em-2014-diz-pesquisa-da-fecomercio-rj.html>. Acesso em: 5 abr. 2016.

TOMÁS DE AQUINO. **De magistro**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



TOMÁS DE AQUINO. **Suma teológica**. São Paulo: Loyola, 2005. (v. IV. I seção, II parte)

Doutoranda Lais Boveto
Universidade Estadual de Maringá
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo Transformações Sociais e Educação na Antiguidade e Medievalidade
E-mail | laisboveto@hotmail.com

Profa. Dra. Terezinha Oliveira
Universidade Estadual de Maringá
Departamento de Fundamentos da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Bolsista produtividade CNPq-1D
Líder do Grupo Transformações Sociais e Educação na Antiguidade e Medievalidade
| GTSEAM
E-mail | teleoliv@gmail.com

239

Recebido 31 maio 2016

Aceito 20 dez. 2016



Avaliação e gestão da autossustentabilidade organizacional: estudo de caso em Faculdade Particular de Fortaleza-Ceará

Marcos Antonio Martins Lima
Universidade Federal do Ceará

Antonio Cabral Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O presente artigo objetiva discutir sobre a avaliação e a gestão da autossustentabilidade organizacional, baseada nas suas estruturas essenciais junto a uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada de Fortaleza-Ceará. Trata-se de um estudo de caso que é apresentado com base na estratégia metodológica quadripolar tendo, como categorias epistemológicas e teóricas, a avaliação e a gestão nos campos da Educação e da Administração. Para tanto, utilizou-se de um questionário com questões objetivas e abertas. Na análise dos dados objetivos, foram utilizadas técnicas estatísticas com a aplicação do programa SPSS, enquanto na análise de dados qualitativos foi aplicado o software Atlas.ti7.

Palavras-chave: Autossustentabilidade organizacional. Gestão educacional. Avaliação educacional.

Evaluation and management of organizational self-sustainability: a study case at a Private College in Fortaleza, state of Ceará

Abstract

This paper aims to discuss the evaluation and management of organizational self-sustainability, based on its essential structures in a private Higher Education Institution (HEI) in Fortaleza-Ceará. It is a study case presented within the quadripolar methodological strategy, that has the evaluation and management in the fields of Education and Administration as epistemological and theoretical categories. For this purpose, we used a questionnaire with objective and open questions. We applied the SPSS program in the analysis of the objective data statistical techniques, and the Atlas.ti7 software in the analysis of qualitative data.

Palabras clave: Programa de educación para la salud. Educación para la salud. Higiene.



Evaluación y gestión de la autosostenibilidad organizacional: estudio de caso en una Facultad Particular de Fortaleza-CE

Resumen

Este estudio tiene por objetivo discutir sobre la evaluación y la gestión de autosostenibilidad organizacional, basada en sus estructuras esenciales junto a una institución de enseñanza superior de Fortaleza, ciudad brasileña ubicada en el estado de Ceará. Se trata de un estudio de caso presentado según la estrategia metodológica cuadripolar, teniendo como categorías epistemológicas y teóricas la evaluación y la gestión en los campos de la Educación y de la Administración. Para ello recurrió a un cuestionario con preguntas objetivas y abiertas. En el análisis de los datos objetivos, se utilizaron técnicas estadísticas con el uso del aplicativo SPSS; en cuanto al análisis de los datos cualitativos, se recurrió al programa Atlas.ti7.

Palabras clave: Autosostenibilidad organizacional. Gestión educacional. Evaluación educacional.

Introdução

A avaliação e a gestão nos campos da Educação e da Administração, como temas complexos, são aqui compreendidos como categorias teóricas que requerem diferentes nuances de tratamento, tocando as estruturas epistemológica, histórica, social, econômica, política e organizacional.

A problematização é o contexto ambiental em que se inserem os problemas da pesquisa. Materializa-se, portanto, na possibilidade de apresentação de problemas a serem discutidos, refletidos, minimizados ou até solucionados.

O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse 'sentido do problema' que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (BACHELARD, 1996, p. 18).

A problemática desta pesquisa está representada nos seguintes questionamentos epistemológicos e teóricos: as propostas de avaliação estrutural-sistêmica no campo da Educação, e das teorias administrativas da dependência de recursos e da visão baseada em recursos (VBR) são viáveis para fundamentação do conceito de autossustentabilidade organizacional em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas? O conceito de tríade da autossustentabilidade organizacional (colaboradores; alunos; e econômico-financeiro) pode ser aplicado na avaliação e na gestão de IES particular de Fortaleza-Ceará que oferta cursos de graduação presencial em Administração e em Pedagogia?

Os estudos sobre a avaliação e a gestão na educação superior têm buscado como alvo predominante as instituições públicas. As instituições privadas, porém, com o seu crescimento em número de instituições, de cursos e de matrículas, precisam ser pesquisadas mais aprofundadamente, com a ênfase na qualidade educacional que deve ser demonstrada para a sociedade e para o País.

A história da expansão do ensino superior atingiu patamares nunca antes vistos com o advento do século XX e com a industrialização decorrente do avanço do modo de produção capitalista. No Brasil, esse fator de crescimento econômico, então atingindo a era da globalização, foi o principal motivador da continuidade da expansão do ensino superior. Após a criação da primeira faculdade isolada de ensino superior em 1810 e a primeira universidade em 1912, o primeiro e significativo expansionismo da Educação superior do Brasil aconteceu no período de 1912 a 1915, com um desordenado crescimento do número de instituições privadas, viabilizado pela Reforma Rivadávia Corrêa, logo seguida por outra reforma, a de Carlos Maximiliano, em 1915. A “Era Vargas” e a Revolução de 1930 marcaram um novo momento de expansão de universidades e faculdades isoladas, baseado no suporte jurídico-educacional da Reforma Francisco Campos, de 1931. Essa fase foi marcada pela consolidação do ensino superior privado no Brasil. “Foi nesse cenário maior de disputa pelo controle do ensino superior entre elites laicas e católicas, sob uma moldura legal centralizadora – como a legislação de 1931 – que se consolidou o ensino superior privado no País” (SAMPAIO, 2000, p. 46).

Essa fase expansionista perdurou até 1961, embora em 1950 tenha sido adotada a estratégia de federalização de faculdades particulares isoladas, ampliando o número de universidades públicas no País. Com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, reconhecendo a incapacidade



de absorção da demanda crescente, o governo estimulou uma nova fase de expansão privada de instituições isoladas de ensino superior a partir de 1965, sendo o ano de 1968 marcado como o primeiro boom das IES privadas isoladas (VAHL, 1980, p. 38), chegando à equiparação histórica de 50% das matrículas entre as instituições públicas e privadas em 1970.

Nos anos de 1974 e 1977, o governo aplicou uma política de contenção para frear a expansão privada de IES. Mesmo assim, o movimento expansionista continuou a sua caminhada pelo Brasil com a ditadura militar e, mais precisamente, com o advento da “Nova República”, em 1985, e uma situação econômica de desemprego crescente. Verificou-se um movimento de retração no grau de expansão no período de 1980 a 1990, fenômeno que Sampaio (2000) assim analisa, embora, nos anos seguintes, se tenha retomado um novo momento de alto crescimento do setor privado na educação superior. Essa tendência de ampliação do ensino superior vai se configurando nos anos subsequentes (1999-2010), marcada inclusive, pela maior atuação do setor privado do que do setor público. Essa situação foi bem ilustrada por Fávero e Sguissardi (2012, p. 76) quando constata que “[...] no período referido o crescimento das instituições privadas foi de 252% enquanto o aumento das públicas ficou em 44%”.

Essa realidade vem se consolidando no país, considerando que - segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/BRASIL, 2015), sobre os resultados do Censo da Educação Superior de 2013, que são os últimos disponibilizados pelo Ministério da Educação, - o Brasil possui 7,3 milhões de universitários, 5.373.450 (73,60%) estudam em instituições particulares e 1.932.527 (26,40%), em públicas. Na quantidade de instituições, são 2.391 instituições de ensino superior, sendo 2.090 (87,41%) particulares e 301 instituições públicas (12,59%). Vê-se um campo de relevância para pesquisas sobre essa maioria crescente de matrículas e de instituições privadas de ensino superior no Brasil.

Esses números representam resultados concretos da aplicação de políticas educacionais neoliberais não só no Brasil, mas também em toda a América Latina e Caribe e consolidada na década de 1990, em decorrência de financiamento e assessoramento do Banco Mundial, que passou a tratar a Educação como um serviço, continuando a valorizar a sua marcante execução por instituições privadas, em detrimento das instituições públicas em minoria (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007).

Pode-se observar, portanto, que a atual política de expansão adotada mantém algumas das características, ao mesmo tempo em que incentiva, cada vez mais, o crescimento do ensino particular, ampliando o processo de privatização da educação (BARBALHO, 2007, p. 77).

Desse modo, a avaliação e a gestão tornam-se fatores-chave para a busca de níveis de qualidade educacional e de sustentabilidade organizacional nas IES privadas, com a necessária autonomia para cumprimento do seu papel essencial de construção e multiplicação de conhecimentos e competências capazes de contribuir para o desenvolvimento científico e humano, nos níveis individual, grupal, local, regional, nacional e internacional.

O objetivo central deste artigo é discutir sobre a gestão da autossustentabilidade organizacional, baseada nas suas estruturas essenciais junto a uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada de Fortaleza-Ceará.

O enfoque na avaliação e na gestão da autossustentabilidade organizacional de cursos presenciais de graduação em Administração e Pedagogia, voltados para modelos práticos e aplicáveis (polo morfológico) em instituições de ensino superior privada instalada em Fortaleza-Ceará, possibilita o desafio de explorar, sob uma exigência de maior fundamentação epistemológica e teórica, a qualidade educacional nesta organização, tomando por base epistemológica o estruturalismo e o sistemismo; e por base teórica e morfológica a integração entre as teorias organizacionais da dependência de recursos e da visão baseada em recursos (VBR), e a teoria da avaliação estrutural-sistêmica de Lima (2008).

A sobrevivência e o desenvolvimento de uma instituição educativa dependem da sua qualidade educacional conquistada e reconhecida como satisfatória a partir da diversidade de interesses dos seus diferentes atores ou "stakeholders". A sustentabilidade organizacional nos planos individual e grupal dos educandos, do corpo docente e da própria organização educacional torna-se viável a partir de uma autocrítica a respeito da sua situação passada e presente, buscando uma transformação satisfatória em relação a uma circunstância pretendida. Com esse desafio, a avaliação e a gestão educacional desempenham forte papel viabilizador, ampliando e facilitando o aprimoramento da educação superior e das suas organizações condutoras.



Os estudos em ciências sociais e humanas, nos quais se inserem as ciências da Educação e da Administração, necessitam, em seu desenvolvimento, de melhor consciência metodológica que permita uma maior exploração do seu objeto científico, mesmo que isso seja um processo em construção permanente em sua natureza humana e política.

O presente artigo, produto do trabalho de estágio pós-doutoral, corresponde a uma proposta de investigação com aplicação do espaço metodológico quadripolar. Segundo De Bruyne, Herman e De Schoutheete (1977), o campo científico pode ser estruturado a partir de uma metodologia geral em 4 (quatro) polos distintos, mas que se complementam e interagem como eixos de uma mesma prática metodológica: os polos epistemológico, teórico, morfológico e técnico.

Segundo De Bruyne, Herman e De Schoutheete (1977), o polo epistemológico corresponde ao eixo das indagações e da problemática, dos fundamentos de base do conhecimento. O eixo teórico é o campo dos conceitos, das abordagens teóricas a serem exploradas ou adotadas como referenciais teóricos para a pesquisa. O polo morfológico registra os modelos conceituais ou operacionais resultantes das formulações teóricas e epistemológicas. E, finalmente, o polo técnico é o campo da concretização da pesquisa no *locus* do objeto, com o levantamento e análise de dados, buscando respostas para os problemas e questões geradas no empreendimento.

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, aplicada em um estudo de caso junto a vários "stakeholders" de uma IES privada de Fortaleza-Ceará (discentes, docentes, dirigentes, gestores, técnicos-administrativos, terceirizados e estagiários) com o suporte dos softwares SPSS versão 21.0 para Windows (*Statistical Package for the Social Sciences*) e Atlas.ti7 versão 7.1 para Windows (*Computer – Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS*).

Polo epistemológico

A epistemologia de Gaston Bachelard (1884-1962) preenche o campo epistemológico do presente artigo, contribuindo para a conquista do método contemporâneo, ao observar, na relação de conhecimento inacabado e provisório, uma interação constante e complementar do sujeito com o objeto do conhecimento.

Desde que o homem filosofa, indaga sobre a essência do conhecimento, e essa trajetória revela um processo de concepção de erros. Segundo Bachelard (1968), o espírito científico funda-se sobre a consciência de seus erros. Esse pensador defende uma filosofia crítica, que procura reformular os conceitos científicos e filosóficos da ciência, e, ainda, uma filosofia anti empirista, racionalista, integrada à ciência, renovadora e desprovida de qualquer ortodoxia, na qual as ciências devem produzir as suas normas de verdade e o emprego de métodos múltiplos capazes de considerar a complexidade do conjunto de relações que permeiam o objeto científico.

O termo sustentável provém do latim *sustentare* (sustentar, defender, favorecer, apoiar, conservar e cuidar), acrescente-se o objetivo da sustentabilidade em tornar algo duradouro, perene e longo, buscando sempre o longo prazo.

A origem do termo sustentabilidade sinaliza-a como sendo a capacidade de sobreviver, conservar, suportar, manter, amparar, impedir que algo decline. Ainda é a capacidade aplicada a fim de fornecer ou garantir o necessário para a sobrevivência no planeta, em uma sociedade ou em uma organização, com o uso racional dos seus recursos finitos e ainda disponíveis e potencialmente captáveis.

Por ser um constructo polissêmico, o termo sustentabilidade não apresenta um entendimento único e de aplicação universal, mas é aceito como aplicado a diversas dimensões integradas segundo as conjunturas econômica, social e ambiental.

Quando a organização dirige a reflexão da sustentabilidade para si mesma, sem perder de vista suas relações com o ambiente externo, passa a aplicar o conceito aqui proposto de autossustentabilidade organizacional. Assim como o termo sustentabilidade, o verbete autossustentabilidade refere-se à capacidade de autossustentar-se, como a qualidade de poder sustentar a si mesmo.

Assim o termo autossustentabilidade organizacional representa a capacidade de uma organização gerar, com recursos próprios, a sua sustentabilidade, tornando-a longa na sua sobrevivência ao ambiente (interno e externo) e nas suas interações com esse mesmo ambiente.

Assim, pode-se definir a autossustentabilidade organizacional aplicada a Educação, como a capacidade própria de alcançar a excelência em



seu segmento de atuação e na sociedade que participa, fortalecendo-se em termos econômico-financeiros, de alunos e de colaboradores, visando a sua longevidade existencial e interagindo, permanentemente, com seu ambiente externo.

As questões-problema colocadas na pesquisa consideram a viabilidade de aplicação das propostas teóricas de avaliação estrutural-sistêmica (LIMA, 2008) no campo da Educação, e das teorias administrativas da dependência de recursos (ALDRICH; PFEFFER, 1976; PFEFFER; SALANCIK, 1978) e da Visão Baseada em Recursos (VBR) (HITT; IRELAND; HOSKISSON, 2008) no estudo sobre a autossustentabilidade organizacional em IES privada. Ademais, busca a verificação da aplicação do conceito de tríade da autossustentabilidade organizacional (alunos; colaboradores; e econômico-financeiro) na avaliação e na gestão de uma IES privada de Fortaleza-Ceará que oferta cursos de graduação presencial em Administração e em Pedagogia.

○ polo seguinte visa explorar essas categorias presentes na problemática e fundamentar as alternativas teóricas e conceituais a serem adotadas para solucionar as questões norteadoras da pesquisa.

Polo teórico

○ propósito de avaliar a gestão da autossustentabilidade organizacional no ambiente educacional superior e presente em uma faculdade privada de Fortaleza-Ceará tem como foco principal a investigação da qualidade educacional específica dessa organização.

Embora seja um conceito polissêmico no campo da Educação, a “qualidade educacional”, a ser aqui considerada, está sintonizada com o conceito adotado por Lima (2008), ou seja, como sendo uma intencionalidade em promover uma educação que realmente contribua para o desenvolvimento individual, grupal e da sociedade de educandos, bem como para o desenvolvimento das instituições e das políticas educacionais, nos níveis científico, tecnológico, econômico, social e político com igualdade de oportunidades para todos e autonomia de atuação para as instituições.

Outro importante conceito a ser focado é o de autossustentabilidade organizacional, como sendo a capacidade própria da organização educativa de alcançar a qualidade educacional, fortalecendo-se em termos

econômico-financeiros, de resultados efetivos com os seus alunos, e de satisfação, competências e desempenho com os seus colaboradores, visando a sua longevidade existencial e interagindo, permanentemente, com seu ambiente externo.

A integração entre as teorias administrativas da dependência de recursos e da visão baseada em recursos (VBR), é fundamentada na abordagem teórica; e a teoria da avaliação estrutural-sistêmica de Lima (2008), na fundamentação epistemológica e morfológica.

Teoria da Avaliação Estrutural-sistêmica

Historicamente, o termo “estrutura” tem sua origem no latim *structura* que, por sua vez, vem do verbo *struere* que significa construir. Heráclito (540 a.C. – 480 a.C.), nos primórdios da filosofia, já definia o logos como uma unidade estrutural que domina o fluxo ininterrupto do devir e o torna inteligível. Nos séculos XVII e XVIII, o sentido do termo modifica-se e amplia-se do aspecto arquitetural, assumindo o sentido da descrição da maneira como as partes integrantes de um ser concreto organizam-se numa totalidade. Apesar de ser aplicada a várias áreas do conhecimento e a partir de variados conceitos, uma das importantes intenções do estruturalismo é mapear a totalidade das estruturas do objeto ou processo em estudo, obtendo o seu conjunto de relações determinantes, comportando as leis que produzem e buscam o equilíbrio ou feedback dos seus sistemas componentes.

Estrutura e sistema são termos que, por vezes, são adotados como sinônimos mesmo no campo científico. Aqui, estruturas são formadas por diversos sistemas componentes e interligados, imprimindo dinâmica à estrutura. O termo sistema vem do latim tardio e do grego *systema*, de *synistanai*: juntar. A noção de sistema, além da origem grega, enquanto reunir, ordenar e coligar, corresponde ao resultado de uma atividade sistematizadora. Sistematizar é, pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade.

Mas sistema e estrutura são conceitos diferentes. Embora ambos sejam formados por um conjunto de elementos, a estrutura implica a própria textura da realidade, indicando a forma como as coisas se entrelaçam, algumas vezes independentemente do homem, outras vezes envolvendo o homem, como no caso das estruturas organizacionais. O sistema, por sua vez, implica uma



ordem que o homem impõe à realidade, ou seja, é “[...] um arranjo lógico da realidade, com a identificação de fins comuns, para os quais concorrem harmonicamente os componentes de determinada estrutura” (SOUZA, 2001, p. 27).

A grande contribuição do “sistemismo” aqui não é a inter-relação dos elementos componentes da estrutura, pois esse aspecto é bastante explorado pelo estruturalismo, mas a sua capacidade de constante retroação, *feedback* ou autorregulação, não em relação ao ambiente puramente interno da estrutura, mas, especialmente, ao seu ambiente exterior e as variáveis exógenas influenciadoras.

A proposta de integração entre estruturalismo e “sistemismo” para uma avaliação estrutural-sistêmica, visa permitir o estudo das estruturas do objeto científico de forma sistematizada e relacionada a um contexto aberto ao seu sistema, que pode representar a própria totalidade resultante do estudo das estruturas e que também configura a existência do objeto.

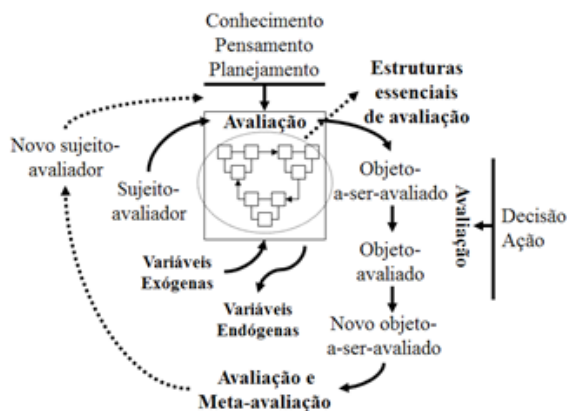
As estruturas essenciais de avaliação constituem os elementos principais que compõem um “objeto multidimensional a ser avaliado”, dispostos de forma sincrônica e diacrônica, e que representam a textura da realidade que envolve e absorve um “objeto a ser avaliado” (LIMA, 2008). Uma estrutura essencial é um conjunto de sistemas integrados por um processo de autorregulação ou *feedback*, porém que não abstrai o caráter não teleológico com possibilidade de presença na própria estrutura ou nas variáveis exógenas ou endógenas do seu ambiente, inseridas aí as variáveis sociais, psicológicas, políticas, éticas e ideológicas.

Com base nas ideias apresentadas para um estruturalismo-sistêmico (LIMA, 2008), propõe-se uma avaliação estrutural-sistêmica da autossustentabilidade de uma organização, como sendo um ato científico-humano consciente de forma a ampliar o conhecimento do valor sobre a autossustentabilidade organizacional, a partir da reflexão e percepção, do ato de planejar, da decisão e da ação correspondente, visando transformar, sistematicamente, o atual nível de desempenho da sustentabilidade da organização educativa em um novo e melhor nível de desempenho e que também promova, processualmente, uma transformação no desenvolvimento integral da própria organização.

A avaliação estrutural-sistêmica é plural e múltipla, pois absorve aspectos do ambiente interno e externo, mas também é consciente da sua limitação

avaliativa, pois toda avaliação é inacabada. Através, porém, do mapeamento das estruturas essenciais de autossustentabilidade organizacional, proporcionado pelos momentos de pensamento e planejamento, é possível identificar sistemas componentes dessas estruturas, construir um projeto com abordagem qualitativa-quantitativa, e aplicar a avaliação em nível estrutural-sistêmico, conforme ilustra a Figura 1, a seguir.

Figura 1
Avaliação Estrutural-sistêmica



Fonte | Lima (2008)

O contexto abrange os ambientes interno e externo influenciadores na avaliação das estruturas de autossustentabilidade organizacional, pela identificação de variáveis exógenas e endógenas envoltas em matizes sociais, ambientais, políticos, econômicos e históricos. Dessa forma, as variáveis de contexto buscam, embora possam ter perfis qualitativos ou quantitativos, maior objetividade ao estudo da autossustentabilidade em avaliação.

No estudo das estratégias visando à autossustentabilidade organizacional, muitas são as propostas teóricas, mas aqui se busca a teoria da dependência de recursos e a teoria da visão baseada em recursos (VBR) como referenciais, visto que se complementam quanto à gestão de recursos nos ambientes externo e interno, respectivamente.



Teoria de Dependência de Recursos

O termo gestão vem do latim *gestione*: ato de gerenciar. Pode-se considerar que gestão é o ato de gerir um empreendimento, uma organização, um projeto, uma unidade interna de uma organização ou uma equipe de pessoas. Gestão é uma macroestrutura organizacional essencial formada por vários sistemas integrados de planejamento, organização, direção, execução e avaliação.

Gerir, no campo da Administração, é o processo que visa conseguir a melhor relação entre recursos, capacidades e competências, visando ao alcance de vantagens competitivas e o consequente retorno acima da média dos seus concorrentes (HITT; IRELAND; HOSKISSON, 2008).

A importância da gestão no campo da Educação emerge, com maior ênfase, a partir das crises e da reestruturação do sistema capitalista na segunda metade de Século XX, caracterizada por recessão econômica, altas taxas de inflação, baixo índice de crescimento e excessivos gastos sociais, e levando-se a adoção de modelo de gestão baseado nos conceitos da Administração Capitalista.

Porém, gerir, no campo da Educação, é o processo que visa a

[...] dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LUCK, 2006, p. 35-36).

A tríade da autossustentabilidade organizacional é função das suas 3 (três) estruturas essenciais: (1) alunos; (2) colaboradores; e (3) econômico-financeiro e sua necessária integração estrutural-sistêmica.

A gestão da tríade da autossustentabilidade organizacional é o processo que visa contribuir para a excelência da organização educativa no atingimento da sua missão e para o fortalecimento, contínuo, das suas

estruturas essenciais (alunos; colaboradores; e econômico-financeiro) visando a sua qualidade educacional e a sua longevidade existencial e interagindo, permanentemente, com seu ambiente externo.

A teoria da dependência de recursos (*resource dependence theory*) surge na década de 1970 e tem como premissa básica considerar a influência do ambiente externo na organização, sendo que a correta gestão das interações com o ambiente externo é a chave para a sua sustentabilidade organizacional (ALDRICH; PFEFFER, 1976; PFEFFER; SALANCIK, 1978).

Assim, a teoria da dependência de recursos dá ênfase ao ambiente externo no estudo da estratégia organizacional e defende que todas as organizações apresentam dependência de algum elemento desse ambiente exterior, embora reconheça a importância do ambiente interno.

O ambiente externo afeta as organizações pela oferta ou não de determinados recursos. Essa dependência externa precisa ser devidamente gerenciada pela organização com a sua adaptação às realidades ambientais e ao fluxo de recursos em troca com esse ambiente externo. Para obter recursos externos que não podem ser gerados internamente, as organizações devem realizar relações de troca com *stakeholders* no ambiente exterior. Para tanto, podem até modificar as suas estruturas e comportamentos para adquirir e manter os recursos humanos e materiais necessários.

A competência em obter e controlar seus recursos, e em lidar com as contingências do ambiente e com os seus *stakeholders*, torna-se decisiva para a autossustentabilidade organizacional.

Na teoria da dependência dos recursos, o ambiente é visto como um sistema integrado de organizações componentes, sendo que cada organização precisa interagir a fim de conservar a sua existência. Logo, a autossustentabilidade da organização, segundo a teoria da dependência dos recursos, é fortemente impactada pelo seu ambiente externo, e o alcance de desempenhos satisfatórios depende também da sua competência em interagir com esse ambiente exterior e obter os recursos tangíveis e intangíveis necessários.

Ao se considerar a tríade da autossustentabilidade como sendo recursos organizacionais essenciais, cabe à organização desenvolver a capacidade permanente para obter e captar recursos econômico-financeiros; capacitar, motivar e reconhecer o recurso colaboradores e, também, captar, satisfazer e desenvolver o recurso alunos.



Teoria da Visão Baseada em Recursos (VBR)

Como a teoria da dependência dos recursos deu ênfase ao ambiente externo, na visão estrutural-sistêmica aqui empregada, não se pode abstrair o ambiente organizacional interno no estudo da autossustentabilidade organizacional.

A Visão Baseada em Recursos – VBR (*Resource Based View: RBV*) é uma outra proposta teórica sobre estratégia organizacional, porém, no caso de uma organização educacional, busca-se a qualidade educacional ou a excelência de serviços por meio de um modelo de desempenho com foco na avaliação e na gestão dos seus recursos e das suas capacidades internas.

Capacidades representam a combinação de diferentes recursos que permitem executar uma tarefa ou atividade de forma integrada. Existem capacidades quando os recursos são integrados, deliberadamente, para se executar uma tarefa ou um conjunto de tarefas específicas, as quais variam desde a seleção de recursos humanos até o marketing institucional (HITT; IRELAND; HOSKISSON, 2008).

Pode-se constatar que o objetivo central da teoria da visão baseada em recursos (VBR) é compreender a criação, a manutenção e a renovação da excelência de serviços ou qualidade educacional no que se refere aos recursos internos, garantindo a gestão dos retornos acima da média, por meio da avaliação da autossustentabilidade das suas capacidades (combinação de recursos) (HITT; IRELAND; HOSKISSON, 2008).

A teoria da dependência de recursos e a teoria da visão baseada em recursos podem ser perfeitamente integradas para a fundamentação da avaliação estrutural-sistêmica da autossustentabilidade de uma organização, pois ambas tratam da importância da gestão de recursos como dimensões, pilares ou estruturas fundamentais para a autossustentabilidade organizacional.

O polo seguinte tem o objetivo de traduzir esses conceitos teóricos, propostos para as categorias por meio de modelos viáveis de aplicação no polo técnico da pesquisa.

Polo morfológico

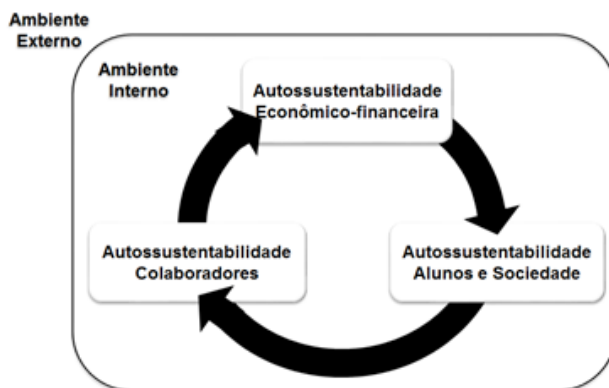
O modelo para a avaliação e a gestão da autossustentabilidade organizacional específica de uma Faculdade privadas deverá considerar a proposta teórica de avaliação estrutural-sistêmica de Lima (2008) e as teorias administrativas da dependência de recursos (ALDRICH; PFEFFER, 1976; PFEFFER; SALANCIK, 1978) e da visão baseada em recursos (VBR) (HITT; IRELAND; HOSKISSON, 2008) no estudo sobre a autossustentabilidade organizacional em IES particular.

Deve, ainda, em seu simulacro, considerar a aplicação do conceito de tríade da autossustentabilidade organizacional (alunos; colaboradores; e econômico-financeiro) na avaliação e na gestão de uma IES privada de Fortaleza-Ceará que oferta cursos de graduação presencial em Administração e em Pedagogia.

Assim, a avaliação da autossustentabilidade organizacional, conforme a Figura 2, a seguir, é um processo de apreciação crítica da organização educativa quanto a sua capacidade própria de chegar à excelência em seu segmento de atuação, ou seja, a sua qualidade educacional, analisando-a em termos de colaboradores (estagiários, terceirizados, técnicos, docentes e gestores); de alunos e sociedade (discentes, comunidade e sociedade do entorno); e no aspecto econômico-financeiro (relação receitas e despesas) que, de forma integrada, contribuam para a sua longevidade existencial.

Figura 2

Modelo de Avaliação e Gestão da Autossustentabilidade Organizacional



Fonte | Autores



A avaliação da autossustentabilidade organizacional, além de reflexiva, deve ter grande amplitude coletiva. Por ser coletiva e abranger a participação ativa dos seus *stakeholders*, a avaliação da autossustentabilidade organizacional deve ser amplamente negociada internamente, promovendo acordos de avaliação, por meio da validação e implantação de indicadores de autossustentabilidade, norteados pelo mapeamento prévio de estruturas essenciais de avaliação e componentes da autossustentabilidade organizacional (alunos; colaboradores; e econômico-financeiro).

A gestão da autossustentabilidade organizacional também deve ser reflexiva, participativa e democrática. Seu modelo deve ser amplamente negociado internamente, por meio do acompanhamento de indicadores de autossustentabilidade, norteados pelo mapeamento prévio de estruturas essenciais de avaliação e componentes da autossustentabilidade organizacional (alunos; colaboradores; e econômico-financeiro).

Com a proposição do modelo, torna-se mister realizar o empreendimento da pesquisa no *lócus* de uma IES privada de Fortaleza-Ceará. Isso é a intenção do polo técnico seguinte.

255

Polo técnico

O polo técnico constitui o espaço de experimentação concreta do racionalismo aplicado empregado nos demais polos, concretizando a relação bachelardiana racionalismo-experiência ou abstrato-concreto-abstrato (BACHELARD, 1968).

Ambiente organizacional da pesquisa

A Instituição de Ensino Superior (IES) selecionada para o estudo de caso preenche as condições requeridas pela pesquisa, quais sejam, IES privada instalada em Fortaleza-Ceará, oferecendo os cursos de graduação presencial em Administração e em Pedagogia em pleno funcionamento, porém o estudo não teve a autorização institucional para a identificação da IES.

Fundada em 2002, sua missão institucional busca contribuir para o desenvolvimento do País e do Estado do Ceará, centrada na qualidade do

ensino superior, com base nas condições de trabalho e na preparação para seus colaboradores, e, também, na infraestrutura física, material e econômica.

Desde o início das suas atividades em 2004, tem conquistado espaço na educação superior em Fortaleza-Ceará, tomando como referência um conceito moderno de desenvolvimento local e regional, ofertando cursos de graduação, pós-graduação e extensão universitária para a formação profissional.

Os cursos de Pedagogia e Administração foram reconhecidos em 2012, sendo o primeiro oferecido nos turnos da manhã e à noite e o segundo, no turno noturno.

Procedimentos de pesquisa

Trata-se aqui de uma pesquisa quali-quantitativa sobre a avaliação da gestão da autossustentabilidade organizacional, como estudo de caso em uma IES particular de Fortaleza-Ceará que oferta cursos de graduação presenciais em Administração e em Pedagogia.

Utilizou-se, como instrumento de levantamento de dados, um questionário com questões objetivas e abertas.

As questões objetivas exploraram as estruturas essenciais: colaboradores (estagiários, terceirizados, técnicos, docentes e gestores); alunos (discentes); e econômico-financeira (recursos em forma de receitas e despesas), considerando-se a seguinte escala de respostas: 1 – Muito insatisfeito; 2 – Insatisfeito; 3 – Nem satisfeito, nem insatisfeito; 4 – Satisfeito; 5 – Muito satisfeito; 0 – Não sei responder.

Na análise de dados da parte quantitativa, foram utilizadas técnicas de estatística descritiva, teste T, Alfa de Cronbach e Correlação de Pearson com a utilização do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 21.0.

As questões qualitativas (abertas) compreendem justificativas apresentadas facultativamente pelos respondentes para cada estrutura essencial do conceito de autossustentabilidade: colaboradores; alunos; e econômico-financeira.



Na análise de dados em sua parte qualitativa (questões abertas), foi aplicado o software Atlas.ti7 versão 7.1 (*Computer – Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS*).

A equipe potencial (universo) da IES a ser envolvida na pesquisa foi dimensionada em: 1 diretor geral, 2 coordenadores de curso (Administração e Pedagogia), 18 docentes de Pedagogia, 27 docentes de Administração, 293 alunos de Pedagogia, 391 alunos de Administração, 53 técnicos-administrativos, 18 terceirizados e 10 estagiários.

A amostra retornada da pesquisa foi a seguinte: 1 diretor geral, 2 coordenadores de curso (Administração e Pedagogia), 8 docentes de Pedagogia, 8 docentes de Administração, 78 alunos de Pedagogia, 65 alunos de Administração, 29 técnicos-administrativos, 5 terceirizados e 3 estagiários.

O período de aplicação da pesquisa foi iniciado em 21 de agosto de 2016 e finalizado em 15 de novembro de 2016 junto aos integrantes da amostra retornada da IES.

Um questionário de pesquisa para estar devidamente elaborado deve levar em consideração 2 (dois) aspectos muito importantes: a validade e a confiabilidade. A efetividade de um instrumento pode ser demonstrada pela sua validade. A validade indica que o instrumento mede o que pretende. Porém, para ser válido, o instrumento também deve ser confiável, ou seja, quando o resultado medido reflete o resultado verdadeiro (RICHARDSON, 1989; HAYES, 1998).

O alfa de Cronbach é um dos mais aplicados instrumentos para mensurar a confiabilidade de instrumentos de pesquisa quantitativa, demonstrando a média das correlações entre os itens que fazem parte de um instrumento (STREINER, 2003), ou ainda, é uma medida pela qual algum constructo, conceito ou fator medido está presente em cada item que o explora (ROGERS, SHMITI, MULLINS, 2002).

Os valores apreciados para o coeficiente alfa de Cronbach são aqueles entre 0,80 e 0,90 para a consistência interna da escala, embora o valor mínimo aceitável seja 0,70 e acima de 0,90, pode-se considerar que há duplicidade e/ou redundância, ou seja, diversos itens estão medindo exatamente o mesmo elemento de um constructo e deveriam ser eliminados (STREINER, 2003).

O alfa de Cronbach do instrumento aplicado na presente pesquisa foi de 0,893, ficando no intervalo de aceitação da sua consistência interna.

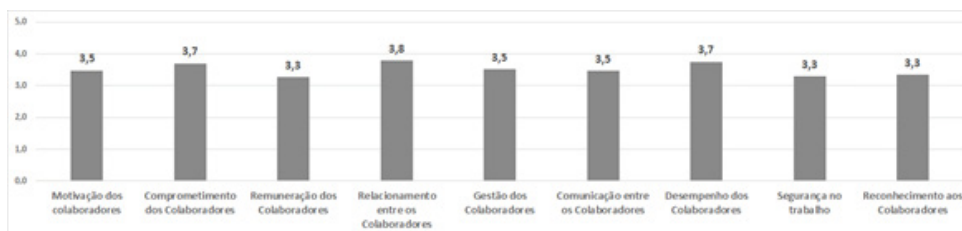
Análise de dados e apresentação de resultados quantitativos

A análise quantitativa das estruturas essenciais do conceito de autossustentabilidade organizacional (colaboradores, alunos e econômico-financeiro) considera os aspectos positivos e os aspectos de melhoria na IES do caso em estudo.

Autossustentabilidade dos colaboradores

Conforme o Gráfico 1, a seguir, essa estrutura demonstrou, na IES estudada, como aspectos com necessidade de melhoria: a remuneração dos colaboradores (3,3); a segurança no trabalho (3,3) e o reconhecimento dos colaboradores (3,3). Aspecto apontado como mais positivo foi o relacionamento entre os colaboradores (3,8).

Gráfico 1
Autossustentabilidade Quantitativa dos Colaboradores



Fonte | Da pesquisa

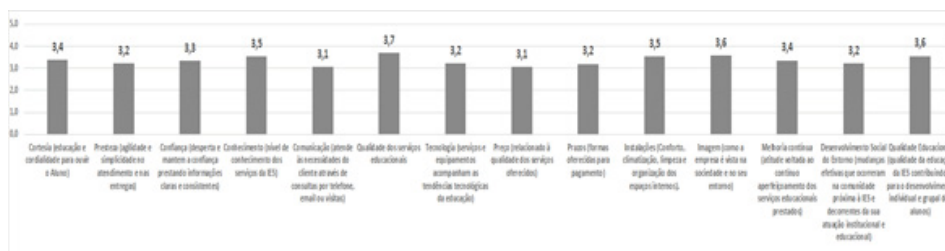
Os resultados quantitativos, na estrutura colaboradores, aponta para a necessidade da gestão da IES focar ações sobre a remuneração e as formas de reconhecimento dos colaboradores (gestores, docentes, técnicos-administrativos, terceirizados e estagiários), bem como as condições ambientais e físicas de segurança para a realização do trabalho. Porém registra o relacionamento entre os colaboradores como fator positivo (ALDRICH; PFEFFER, 1976; PFEFFER; SALANCIK, 1978).



Autossustentabilidade dos alunos

Os resultados obtidos na estrutura alunos, conforme o Gráfico 2, a seguir, teve como aspectos a serem melhorados: comunicação (3,1); e preço (3,1). O melhor aspecto citado foi a qualidade dos serviços educacionais (3,7).

Gráfico 2
Autossustentabilidade Quantitativa dos Alunos



Fonte | Da pesquisa

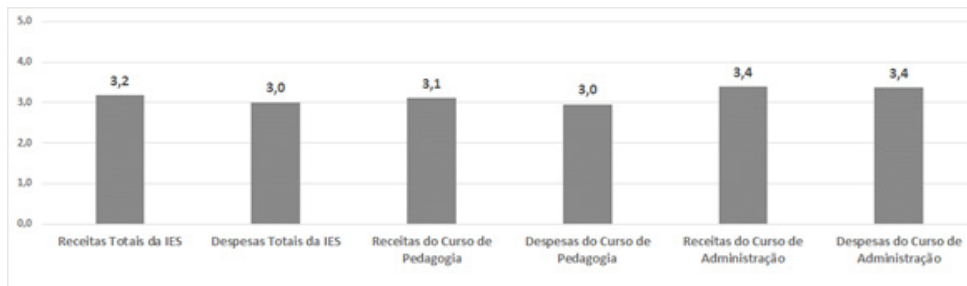
Os resultados apresentados indicam a necessidade de melhor atendimento às necessidades dos alunos (comunicação) e uma melhor relação entre o preço e a qualidade dos serviços oferecidos, embora a qualidade dos serviços educacionais tenha sido destacada positivamente (HITT; IRELAND; HOSKISSON, 2008).

259

Autossustentabilidade econômico-financeira

Congregando as percepções dos respondentes, obteve-se como resultados na estrutura econômico-financeira, conforme o Gráfico 3, a seguir, como aspectos com necessidade de aprimoramento: as despesas totais da IES (3,0) e as despesas específicas do curso de Pedagogia (3,0). Como ponto satisfatório, foi destacada a receita do curso de Administração (3,4).

Gráfico 3
Autossustentabilidade Quantitativa Econômico-financeira



Fonte | Da pesquisa

A estrutura econômico-financeira prioriza as despesas institucionais e as despesas do curso de Pedagogia, bem como destaca positivamente as receitas do curso de Administração (ALDRICH; PFEFFER, 1976; PFEFFER; SALANCIK, 1978).

Análise de dados e apresentação de resultados qualitativos

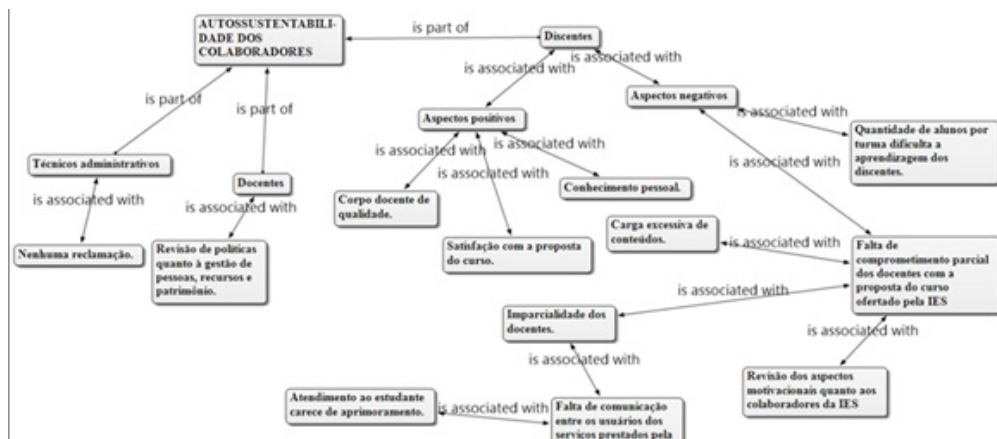
260

A análise qualitativa das estruturas essenciais do conceito de autossustentabilidade organizacional (colaboradores, alunos e econômico-financeiro) considera os principais aspectos mais citados pelos respondentes.

Autossustentabilidade dos colaboradores

A Figura 3, a seguir, apresenta a rede de interesses produzida no software Atlas.ti 7.1 para a estrutura colaboradores e na perspectiva dos técnicos-administrativos, dos docentes e dos alunos.

Figura 3
Autossustentabilidade Qualitativa dos Colaboradores



Fonte | Da pesquisa

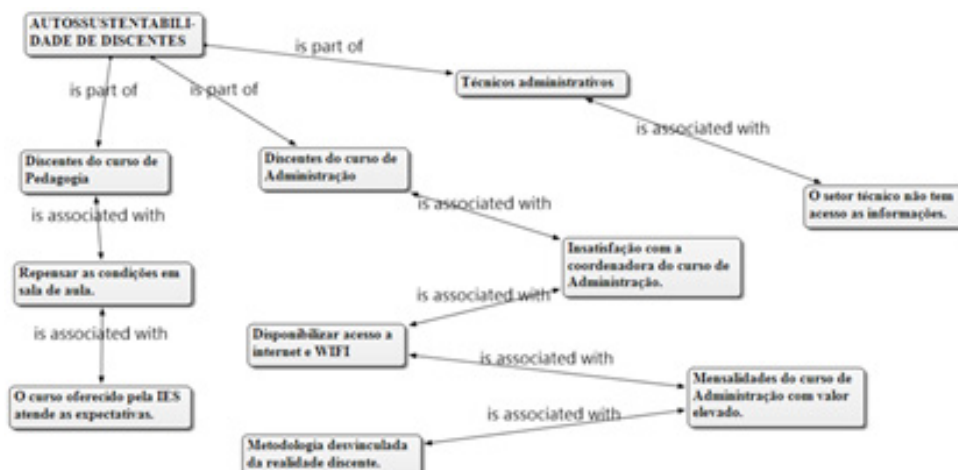
Os técnicos-administrativos não se expressaram na parte qualitativa da pesquisa, deixando a reflexão da necessidade de aprofundamento no estudo. Os docentes apenas registraram a necessidade de revisão das políticas de gestão de pessoas na IES (ALDRICH; PFEFFER, 1976; PFEFFER; SALANCIK, 1978).

Já os alunos exploraram aspectos positivos e negativos. Entre os aspectos satisfatórios: corpo docente de qualidade; satisfação com a proposta do curso; e conhecimento pessoal. Como aspectos negativos: falta de comprometimento dos docentes com a proposta do curso; quantidade de alunos por turma; e revisão dos aspectos motivacionais dos colaboradores (HITT; IRELAND; HOSKISSON, 2008).

Autossustentabilidade dos alunos

A rede de interesses da estrutura alunos está configurada na Figura 3, a seguir, e apresenta os seguintes resultados, segundo os alunos de Pedagogia, os alunos de Administração e os técnicos-administrativos:

Figura 4
Autossustentabilidade Qualitativa dos Alunos



Fonte | Da pesquisa

262

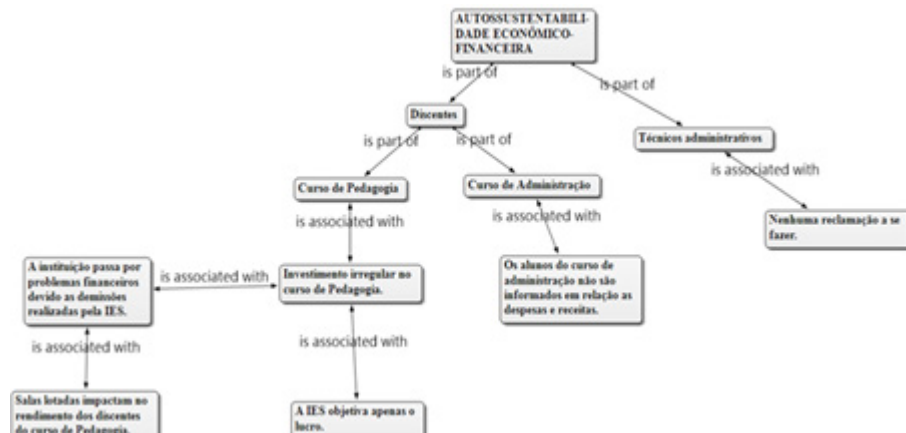
Para os alunos de Pedagogia o curso atende às expectativas, porém as condições de sala de aula precisam ser melhoradas. Os alunos de Administração registraram sua insatisfação com a coordenação do curso, a falta de acesso à *internet/Wifi*, o valor elevado da mensalidade e a metodologia desvinculada da realidade dos alunos (HITT; IRELAND; HOSKISSON, 2008).

Os técnicos-administrativos, por sua vez, afirmaram que não têm acesso às informações na IES (ALDRICH; PFEFFER, 1976; PFEFFER; SALANCIK, 1978).

Autossustentabilidade econômico-financeira

Na estrutura econômico-financeira, a morfologia da sua rede de interesses, conforme a Figura 3, a seguir, demonstra que a percepção dos alunos de Pedagogia aponta a necessidade de investimentos no curso, problemas financeiros com demissões de colaboradores, e o foco apenas no lucro financeiro. Os alunos de Administração registraram desinformações quanto às receitas e despesas da IES. Para os técnicos-administrativos, não fizeram nenhuma reclamação (HITT; IRELAND; HOSKISSON, 2008).

Figura 5
Autossustentabilidade Qualitativa Econômico-financeira



Fonte | Da pesquisa

Análise integrativa de dados

O esforço de integração entre as análises quantitativa e qualitativa permite visualizar as sintonias e as dissintonias entre os resultados alcançados com a pesquisa.

Quadro 1
Integração quantitativa e qualitativa dos resultados

Resultados quantitativos	Resultados qualitativos
Estrutura Colaboradores	
<ul style="list-style-type: none"> • A remuneração (3,3) e as formas de reconhecimento (3,3) dos colaboradores carecem de melhorias; • As condições ambientais e físicas de segurança do trabalho (3,3) com necessidade de aprimoramentos; e • O relacionamento entre os colaboradores (3,8) como fator positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • As políticas de gestão de pessoas precisam ser revisadas na IES. • Revisão de elementos motivacionais para os colaboradores. • Quadro docente de qualidade, porém com falta de comprometimento pleno com a proposta do curso; e • Satisfação dos alunos com a proposta do curso, mas insatisfação com a elevada quantidade de alunos por turma.

Resultados quantitativos	Resultados qualitativos
Estrutura Alunos	
<ul style="list-style-type: none"> • A comunicação (3,1) na IES carece de aperfeiçoamento; • A relação entre o preço (3,1) e a qualidade dos serviços oferecidos ainda é um desafio; e • A qualidade dos serviços educacionais (3,7) foi destacada positivamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Os técnicos-administrativos não têm acesso às informações na IES; • A falta de acesso à internet/Wifi; • Valor elevado da mensalidade; • O curso de Pedagogia atende às expectativas dos alunos, porém as condições de sala de aula precisam ser melhoradas; • O curso de Administração não dispõe de coordenação adequada; e • A metodologia pedagógica precisa ser vinculada à realidade dos alunos.
Estrutura Econômico-financeira	
<ul style="list-style-type: none"> • As despesas institucionais (3,0) e as despesas do curso de Pedagogia (3,0) precisam ser melhor geridas; e • As receitas do curso de Administração (3,4) foram registradas positivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de investimentos no curso de Pedagogia; • A IES demonstrando problemas financeiros com demissões de colaboradores; e • Foco da IES apenas no lucro financeiro.

Fonte | Da pesquisa

264

A partir do Quadro 1 anterior, pode-se construir o Quadro 2, com as principais sintonias e dissintonias nos resultados quantitativos e qualitativos, alcançados com a pesquisa.

Quadro 2
Sintonias e dissintonias de resultados

Sintonias	Dissintonias
Estrutura Colaboradores	
<ul style="list-style-type: none"> • A necessidade de revisão das políticas de gestão de pessoas, envolvem como principais aspectos a remuneração, as formas de reconhecimento, a motivação e a segurança do trabalho dos colaboradores; • O relacionamento interpessoal entre os colaboradores não é desafio na IES. 	<ul style="list-style-type: none"> • O nível de comprometimento com a proposta do curso é positivo para os alunos, mas negativa por parte dos docentes; • O quadro docente demonstra qualidade, mas também demonstra falta de comprometimento pleno com a proposta do curso; • O nível de satisfação dos alunos é positivo com a proposta do curso, mas insatisfatória com a elevada quantidade de alunos por turma.



Sintonias	Dissintonias
Estrutura Alunos	
<ul style="list-style-type: none"> • A comunicação na IES carece de aperfeiçoamento. Comprovado com a falta de acesso às informações por parte dos técnicos-administrativos e com a falta de acesso à internet/Wifi; • A percepção de valor elevado na mensalidade cobrada, sintoniza-se com o desafio na relação entre o preço e a qualidade dos serviços oferecidos pela IES. 	<ul style="list-style-type: none"> • O curso de Pedagogia atende às expectativas dos alunos, porém as condições de sala de aula precisam ser melhoradas; • A metodologia pedagógica precisa ser vinculada à realidade dos alunos, porém a qualidade dos serviços educacionais foi destacada positivamente.
Estrutura Econômico-financeira	
<ul style="list-style-type: none"> • O nível elevado das despesas institucionais e as efetivas demissões de colaboradores; • As receitas satisfatórias do curso de Administração e o foco da IES apenas no lucro financeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> • A necessidade de redução das despesas e de maiores investimentos no curso de Pedagogia.

Fonte | Da pesquisa

O mapeamento das principais sintonias e dissintonias entre os resultados alcançados com a pesquisa demonstram a necessidade de maior aprofundamento nos pontos, visando melhorar o entendimento desses fenômenos institucionais e seus desdobramentos e relações com outros fatores que podem promover a autosustentabilidade organizacional.

265

Considerações finais

A expansão das IES privadas é resultante da aplicação de políticas educacionais neoliberais consolidadas na década de 1990 com a parceria de instituições internacionais, valorizando o “serviço educacional” por instituições privadas.

O estudo de caso quali-quantitativo realizado em IES particular de Fortaleza-Ceará, a partir da aplicação de um questionário com questões objetivas e abertas, junto a gestores, docentes, técnicos, terceirizados e estagiários; e a discentes dos 2 (dois) cursos pesquisados visando à avaliação da sua gestão da autossustentabilidade organizacional, demonstrou-se viável de empreendimento.

As questões norteadoras da problemática da pesquisa foram respondidas, já que as propostas de avaliação estrutural-sistêmica no campo da Educação, e das teorias administrativas da dependência de recursos e da visão baseada em recursos (VBR) se apresentam viáveis para fundamentação do conceito de autossustentabilidade organizacional em IES particulares, bem como o conceito de tríade da autossustentabilidade organizacional (colaboradores; alunos; e econômico-financeiro) pode ser aplicado e de que forma na avaliação e na gestão de IES privada.

O objetivo central foi plenamente atingido, pois o estudo de caso em IES particular de Fortaleza-Ceará que oferta cursos presenciais de graduação em Administração e Pedagogia, permitiu aplicar modelo para avaliar a gestão da autossustentabilidade organizacional, baseada nas suas estruturas essenciais.

Os objetivos específicos pretendidos também foram alcançados com a aplicação da estratégia metodológica quatripolar de De Bruyne; Herman; De Schoutheete (1977) e na investigação dos principais recursos aplicados na gestão da autossustentabilidade organizacional (colaboradores, alunos e econômico-financeira).

Os principais resultados na avaliação da gestão da estrutura colaboradores foram a constatação da revisão das políticas de gestão de pessoas, envolvendo os aspectos da remuneração, das formas de reconhecimento, da motivação e da segurança do trabalho dos colaboradores.

A estrutura alunos apresentou os seguintes principais resultados: a necessidade de aprimoramento da comunicação nos ambientes da IES; a percepção de valor elevado na mensalidade cobrada, e a dificuldade de entendimento da relação entre o preço e a qualidade dos serviços oferecidos pela IES.

Os principais resultados apresentados para a estrutura econômico-financeira sinalizam o nível elevado das despesas institucionais, as receitas satisfatórias do curso de Administração e a percepção do foco da IES apenas no lucro financeiro.

Em uma síntese das conclusões, vê-se, na abordagem quantitativa da pesquisa, a ordem de satisfação dos respondentes com as estruturas essenciais de autossustentabilidade: colaboradores (3,5), alunos (3,4) e econômico-financeira (3,2).



Na sua vertente qualitativa, a ordem de indicações de problemas nas estruturas essenciais de autosustentabilidade foi a seguinte: alunos com 9 aspectos levantados sem repetições; colaboradores com 7; e econômico-financeiro com 5 indicações de necessidades de melhorias.

Conclui-se que a estrutura econômico-financeira apresenta a pior avaliação quantitativa, sintonizada com o momento atual da economia brasileira e cearense, com aumento da evasão e da inadimplência e redução de matrículas nas IES particulares.

Na avaliação qualitativa, a dimensão de maior lista de problemas foi a estrutura essencial alunos, demonstrando a extrema necessidade de valorização da qualidade educacional junto aos principais beneficiários da educação.

Entre as dissintonias (divergências) encontradas na pesquisa, elencam-se como principais resultados: (1) O nível de comprometimento com a proposta do curso é positivo para os alunos, mas negativa por parte dos docentes, apesar de esses terem qualidade de conteúdo; (2) O nível de satisfação dos alunos é positivo com a proposta do curso, mas insatisfatória com a elevada quantidade de alunos por turma; (3) O curso de Pedagogia atende às expectativas dos alunos, porém as condições de infraestrutura ainda carecem de melhorias; (4) A metodologia pedagógica aplicada pelos docentes precisa ser vinculada à realidade dos alunos, porém a qualidade dos serviços educacionais foi destacada como positiva; (5) A necessidade de redução das despesas e, ao mesmo tempo, a carência de investimentos no curso de Pedagogia.

Embora as IES particulares ainda não sejam alvo de maior interesse nas pesquisas em Educação e Administração, devido às dificuldades de acesso a informações motivadas pela concorrência, no caso em estudo também foram percebidas algumas resistências da parte de gestores, docentes e técnicos-administrativos. Mesmo assim, os resultados da pesquisa foram devolvidos para a IES, por meio de relatório síntese, demonstrando a avaliação da gestão da autosustentabilidade organizacional.

A análise integrada da pesquisa quantitativa e qualitativa gerou sintonias e dissintonias para os seus resultados, indicando a necessidade de maior aprofundamento na sua parte qualitativa, com emprego de técnicas que verticalizem a obtenção de dados, como grupos focais e entrevistas narrativas, permitindo resultados ainda mais consistentes.

Referências

ALDRICH, Howard E.; PFEFFER, Jeffrey. **Organizations and environments**. Ithaca: New York State School of Industrial and Labor Relations, Cornell University, 1976.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Tradução Juvenal Hahne Júnior. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

_____. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira". **Censo da Educação Superior 2013**. Brasília: Inep/Mec, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Acesso em: 29 out. 2015.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. 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: Líber Livro, 2007.

BARBALHO, Maria Goretti Cabral. A educação superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil. 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: Líber Livro, 2007.

DE BRUYNE, Paul; HERMAN Jacques; DE SCHOUTHEETE, Marc. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os polos da prática metodológica. Tradução Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FAVERO, Maria de Lourdes A.; SGUISSARDI, Waldemar. Quantidade/qualidade e educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 29, p. 61-88, jan./abr. 2012.

HAYES, Bob E. **Measuring customer satisfaction**: survey design, use, and statistical analysis methods. Milwaukee, Wisconsin: ASQC Quality Press, 1998.



HITT, Michael A.; IRELAND, R. Duarte; HOSKISSON, Robert E. **Administração estratégica: competitividade e globalização**. 2. ed. Tradução AllTasks. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

LIMA, Marcos Antonio Martins. **Autoavaliação e desenvolvimento institucional na educação superior**: projeto aplicado em cursos de Administração. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

PFEFFER, Jeffrey; SALANCIK, Gerald. **The external control of organizations**: a resource dependence perspective. New York: Harper & Row, 1978.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social, métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ROGERS, William; SCHIMITI, Neal; MULLINS, Morell. Correction for unreliability of multifactor measures: comparison of Alpha and parallel forms approaches. **Organizational Research Methods**, v. 5, p. 184-199, 1º apr. 2002.

SAMPAIO, Helena Maria Sant'Ana. **O ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2000. (Estudos Brasileiros, 34).

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e educação superior**: estrutura e funcionamento. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

STREINER, David. Being inconsistent about consistency: when coefficient alpha does and doesn't matter. **Journal of Personality Assessment**, v. 80, n. 3, p. 217-222, jun. 2003.

VAHL, Teodoro Rogério. **A privatização do ensino superior no Brasil**: causas e conseqüências. Florianópolis: Editora UFSC, 1980.

Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima
Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Departamento de Fundamentos da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa de Avaliação em Gestão Educacional | GPAGE
E-mail | marcos.a.lima@terra.com.br

Prof. Dr. Antonio Cabral Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Educação, Política e Práxis Educativas
E-mail | cabraln@ufrnet.br

Recebido 31 out. 2016
Aceito 13 fez. 2017



Portaria nº 1, de 3 de janeiro de 1947

No ano de 1947, o Diretor-Geral do Departamento de Educação – professor Severino Bezerra de Melo – no uso de atribuições legais (Portaria nº 1, de 3 de janeiro de 1947) recomendava os títulos e os autores de livros e a série correspondente que deveriam ser então adotados nos Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas. O Conselho Editorial da Revista Educação em Questão publica, nessa edição, a referida Portaria nº 1, de 3 de janeiro de 1947 cujo o teor segue transcrito abaixo:

Marta Maria de Araújo
Editora Responsável da Revista Educação em Questão

Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte
Departamento de Educação
Expediente do Diretor-Geral
Portaria nº 1, de 3 de janeiro de 1947

271

O Diretor-Geral do Departamento de Educação, no uso de atribuições legais resolve recomendar que sejam adotados nos estabelecimentos oficiais de Ensino Primário no 1º semestre de 1947, os seguintes livros:

Grupos Escolares

Série Moura Santos – O Pequeno Escolar

1º ano – Cartilha e 1º grau – *O Pequeno Escolar* – Máximo Moura Santos.

2º ano – 2º grau – *O Pequeno Escolar* – Máximo Moura Santos.

3º ano – 3º grau – *O Pequeno Escolar* – Máximo Moura Santos.

4º ano – 4º grau – *O Pequeno Escolar* – Máximo Moura Santos.

5º ano (Complementar) – *Exames de admissão* – Raja Gabaglia.

5º ano (Complementar) – *Antologia Nosso Brasil* – Hildebrando Lima.

3º e 4º anos (livros auxiliares) – *Pontos de Geografia e História* – Gaspar de Freitas



3º e 4º anos (livros auxiliares) – *Gramática Elementar* – Eduardo Carlos Perreira.

3º e 4º anos (livros auxiliares) – *Aritmética Elementar* – Antônio Trajano.

Escolas Reunidas

Série Ligia de Moura Santos – *O Bom Colegial*

1º ano – Cartilha e 1º livro – *O Bom Colegial* – Ligia de Moura Santos.

2º ano – 2º livro – *O Bom Colegial* – Ligia de Moura Santos.

3º ano – 3º livro – *O Bom Colegial* – Ligia de Moura Santos.

4º ano – 4º livro – *O Bom Colegial* – Ligia de Moura Santos.

3º e 4º anos (livros auxiliares) – *Pontos de Geografia e História* – Gaspar de Freitas.

3º e 4º anos (livros auxiliares) – *Gramática Elementar* – Eduardo Carlos Pereira.

3º e 4º anos (livros auxiliares) – *Aritmética Elementar* – Antônio Trajano.

Escolas Isoladas

272

1º ano – *Cartilha das mães* – Arnaldo de Oliveira Barreto.

1º ano – *Vida na Roça* – Thales Castanho de Andrade (1º livro).

2º ano – *Leituras Brasileiras* – Nelson Costa (2º livro).

3º ano – *As Férias no Pontal* – Rodolfo Von Ihering (3º grau Primário).

3º ano (livros auxiliares) – *Pontos de Geografia e História* – Gaspar de Freitas.

3º ano (livros auxiliares) – *Gramática Elementar* – Eduardo Carlos Pereira.

3º ano (livros auxiliares) – *Aritmética Elementar* – Antônio Trajano.

Para as noções de Moral, Civismo e Geometria, indispensável em todos os anos do curso primário, os professores organizarão ponto fáceis e práticos.

Poderão ser dados de 1º ao 3º ano Primário como exercício de leitura, tendo-se em conta a capacidade aquisitiva da classe, além das lições dos compêndios adotados, trechos interessantes escolhidos de bons autores, passados para o quadro negro e copiado pelos alunos.



As escolas particulares de ensino primário e subvencionadas, deverão adotar, de acordo com o grau de rendimento dos alunos, os mesmos livros recomendados para os estabelecimentos oficiais.

Todas as livrarias de Natal já estão cientes da adoção desses compêndios. Os Senhores Inspetores de Ensino e Diretores de Grupos Escolares, Escolas Reunidas e Escolas Isoladas tomarão as necessárias providências para que sejam cumpridas as recomendações da presente Portaria.

Diretoria Geral do Departamento de Educação, Natal, 3 de janeiro de 1947.
Severino Bezerra de Melo
Diretor-Geral do Departamento de Educação

RIO GRANDE DO NORTE. Portaria nº 1, de 3 de janeiro de 1947. **Diário Oficial do Estado [do] Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, 5 jan. 1947. p. 3.

O fim dos intelectuais acadêmicos... e o surgimento de outros

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros Pereira. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da Capes, desafios às associações científicas e a emergência do intelectual institucionalizado. Campinas: Autores Associados, 2015.

Tiago Ribeiro Santos

Universidade Federal de Santa Catarina

274 *O fim dos intelectuais acadêmicos?* poderia pertencer ao índice de livros provocadores – seja em virtude da pergunta em seu título ou de seu formato de bolso característico às obras de intervenção pública. Lucídio Bianchetti, Ione Ribeiro Valle e Gilson Ricardo de Medeiros Pereira, pesquisadores e professores universitários, abordam a possibilidade do fim do intelectual acadêmico – responsável maior pela produção científica. De fato o fim dos intelectuais acadêmicos se trata antes de uma dúvida: por isso não conviria tratar do fim do intelectual lato sensu mas sim observar transformações que ele estaria sofrendo no contexto científico brasileiro.

Os intelectuais acadêmicos não estariam deixando de produzir ciência – pelo contrário – eles seriam ainda mais produtivos segundo forças reguladoras que atuariam em nível global, induzindo eles a obedecerem a padrões internacionais de produção científica através de um racionalismo de mercado. O racionalismo de mercado produziria coerções que se imporiam sobre os agentes do campo científico, reduzindo as chances de trabalhos inventivos em nome de um modo de fazer ciência que visaria lucros imediatos, objetivos, contabilizáveis. O sentido de fazer ciência – nos dois sentidos da palavra, de direção e de significado – se transformaria assim segundo uma lógica de concorrência imposta de fora para dentro: ela influenciaria inclusive associações científicas engajadas em manter condições de trabalho favoráveis ao avanço da ciência.

O livro não se trata porém de um relato de veteranos que possivelmente sentem na própria pele as pressões do campo científico: ele se trata de um exercício de compreensão de um fenômeno cujo poder – como os



auto-res escrevem – “é maior do que os esforços de teorização das Ciências Humanas e Sociais”. O apoio teórico elencado pelos autores se apresenta desde cedo através da obra de Pierre Bourdieu (1930-2002) e que, somada a uma extensa lista de outras referências, procura se prevenir contra a impressão de um sincretismo teórico.

Bianchetti, Valle e Pereira apreendem ao menos três grupos de agentes identificados ao campo científico brasileiro: as associações científicas, os órgãos avaliadores da produção intelectual – em particular medida a Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes) – e pesquisadores, jovens pesquisadores, professores e estudantes. Os três podem ser considerados agentes de um estado do campo cujas regras de entrada, de permanência e de exclusão são pouco a pouco transformadas, para não dizer deformadas, ao passo em que ele opera mensurando o valor do trabalho científico.

Um efeito do tal estado do campo seria a standardização da produção científica: uma vez que a ciência se torna um produto ela passa a se destinar a diferentes clientelas compreendendo desde jovens estudantes a pesquisadores que – sem espaço para divulgar artigos em periódicos de renome – seriam atraídos pela promessa de publicação imediata em periódicos geralmente desconhecidos ou que exigem pagamento para veicular suas produções. O que preza a lei de mercado, afinal, não seria o princípio de que para todo o tipo de produto podemos encontrar igualmente um grupo de clientes em específico? O que explicaria a evasão geralmente nos últimos dias de congressos se não houvesse mais pessoas dispostas a comunicar que a ouvir uma comunicação? O “turismo de eventos” não seria um novo produto engendrado pelo campo científico?

Interrogações como essas derivam do princípio de que inclusive os menores esforços obtêm suas devidas recompensas e seus relativos destaques. Autores da envergadura de um Walter Benjamin (1892-1940) e Norbert Elias (1897-1990) – por exemplo – por isso poderiam ser considerados improdutivos, inviáveis ao campo científico, uma vez que permaneceram longos anos em silêncio até que pudessem trazer à luz suas obras maiores, as pedras angulares de seus próprios pensamentos. O intelectual acadêmico se torna assim alguém com mais gosto pelo resultado que pelo processo: um agente que segundo uma lei de mercado anteciparia as possibilidades de lucros e de riscos. Representada pela expressão *publique ou pereça!* a emergência de



um novo tipo de intelectual seria inerente então a instabilidades permanentes: elas tenderiam a desencorajar projetos de longo prazo à medida que esse intelectual não encontrasse adesão de órgãos financiadores.

O fim dos intelectuais acadêmicos não supõe porém o fim do campo científico, mas a escalada de normatividades comprometidas em induzir a produção científica, atribuindo ao campo a qualidade de um jogo em que as regras assumem a característica de transparentes e justas, atuando tanto em nome da pena quanto da recompensa.

O *homo academicus* cujos intelectuais representam são também *homo ludens*: homens e mulheres atraídos pelo jogo proposto pelo campo. O sentido bourdesiano do conceito de *illusio* – utilizado pelos autores para tornar inteligível a permanência de um espírito de jogo no campo acadêmico – supõe que os campos do mundo social, quaisquer que sejam eles, ainda que se tratem dos campos mais alheios a nós mesmos como os campos da filatelia e da tauromaquia, são indissociáveis de uma espécie de força de atração que move os indivíduos a agirem em nome de bens comuns e que, em disputa, configuram tanto formas de cooperações quanto de concorrências. Os campos sociais apenas deixam de existir quando os interesses se esfriam; quando bens materiais e simbólicos em disputa se tornam menos apetecidos.

No Brasil o campo científico ironicamente estaria aquecido ao dispor de estimulantes como *rankings* nacionais e médias de produtividade que animariam a competição entre seus agentes. O fato é que tendo uma produção média o intelectual institucionalizado corre o risco de se tornar um intelectual médio – e é justamente esse rebaixamento que iria na contramão da qualificação do trabalho científico.

Bianchetti, Valle e Pereira fazem da imposição da produção científica um objeto de pesquisa pelo qual eles intervêm e se posicionam no campo. Ritmada e quantificada a produção científica tenderia a se decompor em partes perdendo de vista o seu todo. Essas e outras reflexões fazem d' *O fim dos intelectuais acadêmicos?* um livro a ser lido ao mesmo tempo com calma e urgência.



Ms. Tiago Ribeiro Santos
Universidade Federal de Santa Catarina
Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu | CNPQ
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação
E-mail | tiago.ribeiro@live.com

Recebido 15 mar. 2016

Aceito 31 out. 2016



Normas Gerais de 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 e submissão sem custos para o(s) autor(es), 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 período determinado para submeter o artigo à Revista Educação em Questão é de 1º de março a 31 de outubro.
4. O artigo Inédito (português, espanhol, francês e inglês), entre 25 e 30 laudas, deve incluir resumo em português, espanhol, inglês e francês (para artigo em língua francesa) em torno de 15 (quinze) linhas ou 150 (cento e cinquenta) palavras, com indicação de três (3) palavras-chave em cada idioma.
5. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo é, realmente, Inédito.
6. Na primeira página, figurará o título em português, inglês e espanhol, antes de cada resumo (negrito e caixa baixa), autoria(s), instituição.
7. O título deverá conter, no máximo, 100 (cem) caracteres com espaço.
8. Cada artigo poderá ter, no máximo, três (3) autores; todos pertencentes a grupos de pesquisas. Exige-se que, pelo menos, um dos autores tenha o título de doutor.
9. O artigo, resultante de dissertação de mestrado e de tese de doutorado, poderá ter, no máximo, dois (2) autores.



10. 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.
11. É exigido que o(s) autor(es) integre(m) um Programa de Pós-Graduação em Educação, além de integrar(em) um Grupo de Pesquisa.
12. 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.
13. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.
14. A citação, a partir de quatro linhas, deve ser recuada e seguida do sobrenome do(s) autor(es), ano e página.
15. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto.
16. Escrever o nome completo dos autores e dos tradutores na referência.
17. 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.
18. 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 conclusivo-analíticas); relevância acadêmica e científica (com relação aos padrões de uma pesquisa científica); originalidade do trabalho para a área de Educação e adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa.
19. Caso necessário, o artigo aprovado será submetido a pequenas correções visando à melhoria do texto.
20. Cada autor(a) de artigo receberá um exemplar da Revista.
21. A resenha (inédita) de três a quatro laudas deverá vir com um título em português e inglês (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado.
22. Cada resenha poderá ter no máximo dois (2) autores.
23. 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.

24. Cada autor(a) de resenha receberá um exemplar da Revista.
25. O documento histórico deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 7 linhas ou 100 palavras.
26. 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 ao avaliador (que emite parecer às cegas) ou sua recusa prévia.
27. A política de ética de publicação da Revista: i) obedece à Resolução nº 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.
28. Os autores e coautores de artigos e resenhas publicados na Revista Educação em Questão terão um prazo de, no mínimo, dois anos para que possam submeter novos trabalhos para publicação.
29. À Revista Educação em Questão ficam reservados os direitos autorais no tocante a todos os artigos nela publicados.
30. Os artigos devem ser enviados para | <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> e para e-mail | eduquestao@ce.ufrn.br
31. Cada número da Revista Educação em Questão compreende de oito a dez artigos.
32. 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.
33. 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).
34. 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.

Capítulo de livro

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

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.

281

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; FIGUEIRÊDO, 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. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. **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.



_____. **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).