



# Revista Educação em Questão

v. 57, n. 52, abr./jun. 2019

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. 57, n. 52, abr/jun. 2019

# **Revista Educação em Questão**

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

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## **Conselho Editorial e Consultivo**

Maria Maria de Araújo | Editora Responsável | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil  
Alessandra Cardozo de Freitas | Editora Adjunto| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil  
Antônio Cabral Neto | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil  
Débora Regina de Paula Nunes | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil  
Andréa Barbosa Gouveia | Universidade Federal do Paraná | Brasil  
Cláudio Pinto Nunes | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | Brasil  
Dalila Andrade Oliveira | Universidade Federal de Minas Gerais | Brasil  
Isabel Maria Sabino de Farias | Universidade Estadual do Ceará | Brasil  
Valentín Martínez-Otero Pérez | Universidade Complutense de Madrid | Espanha

## **Comitê Científico**

Adair Mendes Nacarato | Universidade de São Francisco | São Paulo | Brasil  
Ana Chrystina Venâncio Mignot | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Brasil  
Ana Maria Iorio Dias | Universidade Federal do Ceará | Brasil  
Belmiro Gil Cabrito | Universidade de Lisboa | Portugal  
Bernard Charlot | Universidade Federal de Sergipe | Brasil  
Carlos Henrique Carvalho | Universidade Federal de Uberlândia | Brasil  
Cristina Maria Coimbra Vieira | Universidade de Coimbra | Portugal  
Deise Mancebo | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Brasil  
Elizeu Clementino de Souza | Universidade do Estado da Bahia | Brasil  
Joana Paulin Romanowski | Pontifícia Universidade Católica do Paraná | Brasil  
João Ferreira de Oliveira | Universidade Federal de Goiás | Brasil  
Lucídio Bianchetti | Universidade Federal de Santa Catarina | Brasil  
Karl Michael Lorenz | Sacred Heart University | Estados Unidos  
Maria da Conceição Ferrer Botelho Passaggi | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil  
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | Brasil  
Marly Amarilha | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil  
Nicholas Davies | Universidade Federal Fluminense | Brasil  
Telma Ferraz Leal | Universidade Federal de Pernambuco | Brasil  
Wagner Rodrigues Valente | Universidade Federal de São Paulo | Brasil  
Xosé Antonio Neira Cruz | Universidade de Santiago de Compostela | Espanha

## **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  
Educ@ | Fundação Carlos Chagas  
Eubase | Universidade Estadual de Campinas  
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 Brasileira

## **Portais Especializados**

Portal de Periódicos | Capes  
Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto | OASISBR  
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN  
Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico | REDIB

## **Política Editorial**

A Revista Educação em Questão é um periódico do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Periódico (on-line), de fluxo contínuo e de acesso aberto, publicado em quatro edições anuais com artigos inéditos de Educação, resultantes de pesquisa científica, além de resenhas de livros e documentos históricos.

# **Revista Educação em Questão**

Publicação 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  
Jefferson Fernandes Alves

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

## **Bolsistas**

Pamella Tamara Pinheiro Furtado  
Gabriella Dantas de Lima

## **Capa**

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

## **Revisão de Linguagem**

Affonso Henriques da Silva Real Nunes  
Magda Silva Ner  
Raíra Mércia da Cunha

## **Revisão de Normatização**

Tércia Maria Souza de Moura Marques

## **Editoração Eletrônica**

Pamella Tamara Pinheiro Furtado

## **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 | 3211-9220 | Ramal | 9  
E-mail | [eduquestao@ce.ufrn.br](mailto:eduquestao@ce.ufrn.br)  
Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://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. 57, n. 52, abr./jun. 2019

DOI | [10.21680/1981-1802.2019v57n52](https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52)

ISSN | 1981-1802 | Revista On-line

I. 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  
CDD 37 [05]



# Sumário

## Editorial

1

## Artigos

- Jovens estudantes ligados á Universidade: processos, interações e práticas de subjetivação 1-25

*Maria Teresa Bethencourt  
María Margarita Villegas*

- Análise da utilização das tecnologias digitais por diretores escolares e professores 1-30

*João Piedade  
Neuza Pedro*

- Formação humana e social a partir da escola 1-21

*Rita de Cássia de Souza*

- A dialética entre a normatização e a interpretação: a autoridade docente na modernidade líquida de Bauman 1-23

*Altair Alberto Fávero  
Junior Bufon Centenaro*

- Formação técnica integrada: perfil e expectativas de estudantes em um curso de informática 1-26

*Ednéia Martins Ferreira de Souza  
Maria Izabel Rodrigues Tognato*

- O (não) lugar do aposentado na instituição: memórias de docentes 1-30

*Maria Neide Sobral  
Deise Juliana Francisco*

- Educação profissional, dualidade estrutural e neoprodutivismo 1-23

*Elisabete Ferreira Borges  
José Carlos Souza Araújo*

Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler: um contexto de comunidade de aprendizagem <i>Fernanda Mayara Sales de Aquino</i> <i>Rosa Aparecida Pinheiro</i>	1-23
Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções <i>Rosilei Ferrarini</i> <i>Daniele Saheb</i> <i>Patricia Lupion Torres</i>	1-30
Educação e Democracia: os desafios das Universidades Públicas <i>Maria da Conceição de Almeida</i>	1-19
<b>Documentos</b>	
Ficha individual do Aprendiz Marinheiro do no Livro de Socorros (1872-1974)	1-5
<b>Resenha</b>	
Desafios socioeducacionais na sociedade em rede: sobre inclusão digital e usos educacionais de computadores em escolas públicas de Natal-RN <i>Allyson Darlan Moreira da Silva</i> <i>Kelvis Leandro do Nascimento</i>	1-4
Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão	1-9



# Summary

## Editorial

1

## Articles

Young students linked to the University: processes, interactions and practices of subjectivities 1-25

*Maria Teresa Bethencourt  
Maria Margarita Villegas*

Analysis of digital technologies use by school principals and teachers 1-30

*João Piedade  
Neuza Pedro*

Formación humana y social desde la escuela 1-21

*Rita de Cássia de Souza*

The dialectics between normatization and interpretation: the teaching authority in the net modernity of Bauman 1-23

*Altair Alberto Fávero  
Junior Bufon Centenaro*

Integrated Technical Education: Profile and expectations of students in a computer science course 1-26

*Ednéia Martins Ferreira de Souza  
Maria Izabel Rodrigues Tognato*

The (non) place of retired in the institution: memories of professors 1-28

*Maria Neide Sobral  
Deise Juliana Francisco*

Vocational education, structural duality and neoprotectivism 1-23

*Elisabete Ferreira Borges  
José Carlos Souza Araújo*

Barefoot on the Ground One Also Learns to Read campaign: a context of Learning 1-23  
Community

*Fernanda Mayara Sales de Aquino  
Rosa Aparecida Pinheiro*

Active teaching-learning methodologies and digital technologies: approximations  
and distinctions

*Rosilei Ferrarini* 1-28  
*Daniele Saheb*  
*Patricia Lupion Torres*

Education and Democracy: the challenges of Public Universities 1-19  
*Maria da Conceição de Almeida*

#### Document

Individual file of the Mariner Apprentice in the Book of Socorros (1872-1974) 1-5

#### Essay

Socioeducational challenges in network society: on digital inclusion and educational 1-4  
uses of computers in public schools in Natal-RN

*Allyson Darlan Moreira da Silva  
Kelvis Leandro do Nascimento*

General Rules for Publications in the Revista Educação em Questão 1-9



## Sumario

### Editorial

1

### Artículos

Jóvenes estudiantes vinculados con la Universidad: procesos, interacciones y prácticas de subjetivación 1-25

*Maria Teresa Bethencourt*

*Maria Margarita Villegas*

Análisis de la utilización de las tecnologías digitales por directores escolares y profesores 1-30

*João Piedade*

*Neuza Pedro*

Formación humana y social desde la escuela 1-21

*Rita de Cássia de Souza*

La dialéctica entre la normatización y la interpretación: la autoridad docente en la modernidad líquida de Bauman 1-23

*Altair Alberto Fávero*

*Junior Bufon Centenaro*

Formación técnica integrada: perfil y expectativas de Estudiantes en un curso de Informática 1-26

*Ednéia Martins Ferreira de Souza*

*Maria Izabel Rodrigues Tognato*

El (no) lugar del jubilado en la institución: memorias docentes 1-30

*Maria Neide Sobral*

*Deise Juliana Francisco*

Educación profesional, dualidad estructural y neoproductivismo 1-23

*Elisabete Ferreira Borges*

*José Carlos Souza Araújo*

Campaña De Pie en el Suelo También se Aprende a Leer: un contexto de 1-23  
Comunidad de Aprendizaje

*Fernanda Mayara Sales de Aquino  
Rosa Aparecida Pinheiro*

Metodologías activas y tecnologías digitales: aproximaciones y distinciones 1-30

*Rosilei Ferrarini  
Daniele Saheb  
Patricia Lupion Torres*

Educación y democracia: los desafíos de las Universidades Públicas 1-19

*Maria da Conceição de Almeida*

#### Documentos

Ficha individual del Aprendiz Marinero en el Libro de Socorros (1872-1974) 1-5

#### Reseña

Desafíos socioeducacionales en la sociedad en red: sobre inclusión digital y 1-4  
usos educacionales de computadores en escuelas públicas de Natal-RN

*Allyson Darlan Moreira da Silva  
Kelvis Leandro do Nascimento*

Normas Generales para la Publicación de la Revista Educação em Questão 1-9

## Editorial

### Editorial

A Revista Educação em Questão do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte de acesso aberto e de publicação contínua (quatro edições anuais) de artigos originais e inéditos de Educação, devido a uma política de ética e de boas práticas na produção e na publicação, fundamenta-se nos seguintes documentos institucionais de conformidade com as Normas Gerais de Publicação: i) As Diretrizes Básicas para a Integridade na Atividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – 2011); ii) Os Protocolos da Plataforma Brasil por meio do(s) Comitês de Ética em Pesquisa; iii) A Resolução do Conselho Nacional de Saúde de nº 510, de 7 de abril de 2016 (dispõe sobre normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais); iv) O Documento Preliminar: Ética na Pesquisa em Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2017); v) Código de Conduta para Editores e Periódicos do Cope; vi) O Código de Conduta para Editores e Periódicos do Cope e vii) A Declaração de Avaliação de Pesquisa (Dora). A política de ética e de boas práticas, na produção e na publicação explicitada nas Normas Gerais de Publicação da Revista Educação em Questão, constitui uma declaração de princípios éticos levado a efeito pelo Conselho Editorial e Consultivo, pelo Comitê Científico e por todos os autores que enriquecem, com suas publicações, esse periódico acadêmico-científico de Educação.

10

Marta Maria de Araújo  
*Editora Responsável pela Revista Educação em Questão*

# Jóvenes estudiantes vinculados con la Universidad: procesos, interacciones y prácticas de subjetivación

María Teresa Bethencourt  
María Margarita Villegas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)

## Resumen

En este trabajo examinamos las prácticas de subjetivación inherentes al proceso de comprensión de ser universitario, vivido por estudiantes-jóvenes de la carrera docente, que (se) narran (en) la universidad. Los textos (narrativas) y metatextos (entrevistas y diarios de clase), producidos por diez estudiantes de distintas especialidades, durante el desarrollo de un curso ofrecido en una universidad pública venezolana de formación docente, constituyen el cuerpo textual analítico recaudado en el contexto de la investigación etnográfica. Su tratamiento derivó en tres categorías de hallazgos: a) acogimiento de expectativas sociales; b) reconocimiento de virtudes de la universidad y, c) reconfiguración simbólica. Se concluye que el vínculo con la universidad demanda cercanía y comunión entre los intereses personales y culturales, los cuales se dan cuando los jóvenes se cuestionan como parte del sistema universitario y el significado que comparten dentro del campo.

Palabras clave: Subjetivación. Narrativas. Universidad.

1

## Jovens estudantes ligados à Universidade: processos, interações e práticas de subjetivação

## Resumo

Neste trabalho examinamos as práticas de subjetivação inerentes ao processo de compreensão de ser um estudante universitário, vivido por jovens estudantes a carreira docente, que são narrados na universidade. Os textos (narrativas) e metatextos (entrevistas e revistas de aulas), produzidos por dez alunos de diferentes especialidades, durante o desenvolvimento de um curso oferecido em uma universidade pública venezuelana de formação de professores, constituem o corpo textual analítico coletado no contexto da pesquisa etnográfica. Seu tratamento resultou em três categorias de descobertas: a) aceitação das expectativas sociais; b) reconhecimento das virtudes da universidade e c) reconfiguração simbólica. Conclui-se que o vínculo com a universidade exige proximidade e comunhão entre os interesses pessoais e culturais, que ocorrem quando os jovens chegam a questionar-se como parte do sistema universitário e o significado que eles compartilham no campo.

Palavras-chave: Subjetivação. Narrativas. Universidade.

## Young students linked to the University: processes, interactions and practices of subjectivities

### Abstract

In this paper, we examine the practices of subjectivation inherents in the process of understanding being a university student, lived by students-young people in the teaching career, who (are) narrated (in) the university. The texts (narratives) and metatexts (interviews and class journals), produced by ten students of different specialties, during the development of a course offered in a Venezuelan public university of teacher training, constitute the analytical textual body collected in the context of the ethnographic research. Its treatment resulted in three categories of findings: a) acceptance of social expectations; b) recognition of the virtues of the university and c) the symbolic reconfiguration. It is concluded that the link with the university demands closeness and communion between the personal and cultural interests, which occur when the young people reach to question themselves as part of the university system and the meaning they share within the field.

Keywords: Subjectivities. Narratives. University.

### Introducción

2

Se presenta a continuación el reporte de una investigación que repone la actuación del estudiante universitario de la carrera docente cuando participa en prácticas de subjetivación mediadas por la palabra escrita. Lo componen cuatro apartados que procuran la articulación de algunas líneas teóricas, esbozadas en primer lugar, por los referentes conceptuales a los que acudimos para fundamentar el propósito de este trabajo. Le sigue la sistematización de una metódica paralela a la didáctica que inspiró el desarrollo de lo que reconocemos también como una experiencia didáctica situada. Posteriormente se presentan los hallazgos del estudio, los cuales reportan prácticas de subjetivación comprensiva vividas por los estudiantes universitarios. Finalmente, se presentan las conclusiones destacando logros comprensivos y proposiciones.

Para iniciar, subrayamos que se trata de un estudio que invita a considerar la implicación del estudiante joven en la dinámica educativa que tiene lugar en una universidad formadora de docentes. Así, la implicación como expresión de los modos de vida en situación (DUSCHATZKY; COREA, 2009), ofrece la oportunidad de examinar la primacía de la interacción, ocurrida entre el sujeto que aprende y el entorno educativo que lo acoge, destacando la relevancia de los procesos en la creación de nuevas realidades (VIGOTSKY, 2003),

en la institucionalización imaginaria de lo social (CASTORIADIS, 2013; PINTOS, 1995; EISEMANN, 2012) desde marcos conceptuales y lógicas de interacción utilizadas para interpretar y comprender (*se*).

Sobre este particular, Vigotsky (1996) destaca que los procesos de pensamiento subyacen a la creación de significados, se objetivan en una serie de sucesos evolutivos y favorecen la comprensión de mecanismos esenciales acerca de lo que está sucediendo en el interior del sujeto que vive una experiencia de formación. Increpando, por tanto, a una educación centrada en la adquisición de vastos volúmenes de contenidos, distanciada del sentido de apropiación comprensiva, exenta del enriquecimiento creativo – implicativo al que alude Vigotsky (1996) una vez que reclama “la vivencia del proceso” como oportunidad de transformación, reconocimiento y apropiación de los recursos sociales y culturales. Los cuales se integran a la personalidad en situaciones de interacción, mediadas por las prácticas discursivas en contextos pedagógicos en los que se legitima el lenguaje para la conformación del sentido (LARROSA, 2003; PÁEZ, 2007).

A tenor de la anterior mención a procesos, interacciones y prácticas, nos conducimos al ámbito de la subjetivación estudiado entre otros por Erazo Caicedo (2009), Weiss (2012) y Rivas Flores (2010), para apreciar la industria en la que los jóvenes desarrollan sus identidades. Así, la subjetivación como proceso de aprehensión y/o apropiación del sentido, inspira la construcción del sí mismo a través de la exaltación de la voz propia, pronunciamientos estos que proveen de autoridad a quienes son responsables de la autoría del yo (BRUNER, 2003), pocas veces enfocado en los estudios sobre culturas juveniles, según denuncia Weiss (2012), dado el insuficiente entendimiento respecto al paralelismo existente entre socialización e individuación.

Dos habilidades que reconocemos substanciales y, más que paralelas, insinuantes de recursividad, dinamizadoras del proceso de subjetivación ocurrido en el entorno educativo universitario de nuestro interés. Además, mediadas por las lecturas autobiográficas estribadas en el enfoque narrativo que priorizan “[...] un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo [...]” (BOLÍVAR BOTÍA, 2002, p. 4), en el marco de las interacciones con otros y consigo, en tanto: a) propicia la construcción del yo en la alteridad; b) promueve la aprehensión de lo cotidiano por medio de

la narración de vivencias; y, c) contribuye a la elaboración reflexiva sobre la práctica.

En este contexto, interpretar las lecturas de sentido que los jóvenes hacen sobre la universidad (sus subjetividades), asiste oportunidades para habitar territorios juveniles, lo que nos exige reconocer en la pluralidad de sus voces lo común, que a su vez comporta “[...] el sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia” (LARROSA, 2003, p. 38). Queriendo decir esto, que la universidad subjetivada responde a las necesidades e intereses de los jóvenes que en ella participan en un momento histórico específico, a razón de institucionalizarla sobre la base de la comprensión que logran siendo miembros de un grupo, y que se expresa en una conciencia lingüísticamente articulada (GADAMER, 1992).

La comprensión de sí mismos, producto de los intercambios en convivencia que suponen “el estar/ser afectado y afectar” (SKLIAR, 2012), se distancia de las convenciones sociales que encarnan al estudiante joven moderno, heredero de una tradición llena de controversias (SKLIAR, 2012), generalmente supeditadas a cánones o preceptos derivados de prácticas sociales que parecen prescindir de esa “unidad de pensamiento verbal” (VIGOTSKY, 1999), que es la palabra, y que posibilita el entendimiento de las culturas juveniles como prácticas de libertad (ERAZO CAICEDO, 2009). Objetivadas en modos de percepción, lenguajes, sensibilidades y escrituras, favorecedoras de estados superiores de conciencia, expresión de significados, representaciones sociales conducentes a la comprensión del sujeto que aprende y, distintivas del reparto de valores compartidos por algunos en el marco de su razón interna: expresión de la cultura específica que distingue a las juventudes contemporáneas (MAFFESOLI, 1997).

Los planteamientos precedentes son nuestro centro de interés y concomitante objetivo de un estudio que nos conduce a examinar las prácticas de subjetivación inherentes al proceso de comprensión, vivido por un grupo estudiantes universitarios jóvenes que (se) narran (en) la universidad.

## La narrativa como cualidad subjetiva, sistematizada en una metódica

El talante de la narrativa es la subjetividad expresada por medio de palabras formalmente estructuradas en una trama argumental, secuencia temporal, configuración situacional y personajes (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Narrativizar la vida en un relato exige contar una historia personal desde la movilidad implícita a la experiencia. Ello sugiere que toda experiencia humana es susceptible a las variaciones espacio – temporales propias del dinamismo vital. Para Larrosa (2003) experiencia es lo que nos pasa y también lo que nos puede llegar a pasar, pues experiencia es además el producto de “la relación íntima entre el texto y la subjetividad”.

Por lo que narrar una experiencia lejos está de limitarse a la evocación de un pasado inalterable, pero cuanto más cercano a rescatar semblantes circunscritos al pasado, con el propósito de replantearlos en un momento distinto que acoge el saber construido con base en el conocimiento anterior. Sobre este particular, Bruner (2003) esboza el dilema ontológico que sufre la narrativa, en tanto: 1) recurso de reproducción de una realidad percibida y recordada; 2) al servicio de convenciones socioculturales o; 3) expresión ficticia de los mundos de vida. Siendo su postura en torno al citado dilema, la aceptación de las tres posibilidades antes enunciadas, a pesar de las aparentes contradicciones entre ellas.

Así, con el argumento de la “narración pública del yo”, Bruner (2003, p. 96) recurre al “[...] tácito pacto autobiográfico” que anima la creación de los relatos, regulando el modo en que sus autores quieren mostrarse ante los demás y, “en el que los demás esperan que nosotros debemos ser”. La dialéctica entre el yo deseado y el esperado configura la narración sobre la base de los intereses personales y las convenciones culturales, a través de la relación de escucha con el texto, planteada por Larrosa (2003), o de la acción consciente y transformadora de la realidad propuesta por Freire (1984). Ambas vinculadas a la interpretación como recurso empleado para dar sentido al mundo, representándolo por medio de un discurso situado (RICOEUR, 2000; OLAIZ, 2010) que nos permite aprehendernos de los significados atribuidos a las realidades cotidianas para comprenderlas.

Cabe destacar que los planteamientos antes descritos se adscriben al enfoque de investigación narrativa propuesto por autores como Bolívar Botía

(2002); Rivas Flores, (2010); Trahar (2010); Pujol Y Montenegro (2013), fiel a las tradiciones cualitativas de la investigación etnográfica, donde la cultura es encarnada en texto (GEERTZ, 2003) y su aprehensión amerita la interpretación derivada de las interacciones ocurridas entre los miembros de un grupo social (GOETZ, LECOMPTE, 1988; MARTÍNEZ, 1998).

El contexto donde se realizó este estudio fue el Núcleo Maracay de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL, localizada en la ciudad de Maracay, Aragua (centro norte de Venezuela). La UPEL, una universidad pública creada en 1983, está dedicada a la formación de profesores en diferentes especialidades, cuyos egresados pueden desempeñarse en los niveles preescolar, primario y secundario, del sistema educativo venezolano. El mencionado Núcleo cuenta con una población de alrededor de cinco mil estudiantes.

En este estudio participaron diez estudiantes universitarios de pre grado, quienes fueron escogidos en función de los siguientes criterios: (a) que estuviesen cursando los semestres intermedios de la carrera a fin de que fuesen conocedores de la dinámica universitaria; (b) haber participado en todas las sesiones dispuestas en los encuentros establecidas; y, (c) manifestar su disposición a participar en el estudio.

De los diez informantes, cuatro son del género femenino y seis del masculino, cursantes del sexto y séptimo semestre de la carrera de educación. Todos procedentes del mismo estado donde funciona el Núcleo universitario, con edades comprendidas entre los diecinueve y veintiún años.

La asignatura desde la cual se realizó el estudio es la denominada “Desarrollo de los Procesos Cognitivos y Afectivos”, de naturaleza obligatoria y perteneciente al Componente de Formación General, que es ofrecida a los estudiantes entre el segundo y el séptimo semestre.

El proceso metodológico de esta investigación cualitativa implicó dos momentos. *En el primero*, se demandó a los estudiantes, objeto de estudio, la creación de relatos sugerentes de interpretación narrativa, producto de su práctica de vivencia en la universidad, los cuales fueron recolectados en las dos primeras sesiones de clase, correspondiente al periodo académico 2016-1. Así, cada uno de ellos escribió un relato narrativo, inspirado en alguna experiencia de aprendizaje en la universidad con la intención de lograr el propósito

central del curso como es: el reconocimiento de los procesos cognitivos y afectivos que identifican al estudiante en situación de aprendizaje.

Las narrativas producidas fueron socializadas al finalizar cada sesión de aula. Cada estudiante leía y las investigadoras orientaban respetuosamente para que se lograran mejores descripciones de las experiencias reportadas.

*El segundo momento* tuvo lugar en el local del centro de investigaciones de adscripción de las investigadoras, el cual ocurrió en el siguiente período académico 2016-2, cuando ya los estudiantes habían terminado el curso obligatorio. Esto implicó dos encuentros que permitieron concretar la naturaleza de los metatextos: textos derivados de un texto inicial, en este caso la narrativa y, por ende, considerados *relatos de reinterpretación comprensiva*. En el primer encuentro se les convocó para reflexionar sobre la vivencia experimentada, apoyándose en los registros contenidos en los diarios de clase que fueron construyendo cuando escribían sus narrativas.

En el segundo encuentro se les convocó, individualmente, para hacer una entrevista en relación con el contenido de la narrativa ya escrita, a fin de invitarlos a focalizar su atención en aquellas partes del texto donde hacían “referencias a sí mismos”, satisfaciendo con esto uno de los propósitos de la educación centrada en la escritura de las propias experiencias: “volver a conferirle extrañeza a lo familiar” (BRUNER, 2003).

Durante esos encuentros, las investigadoras actuaron como mediadoras con la intención de hacer posible que los estudiantes alcanzaran la correspondiente reinterpretación comprensiva de sí mismos.

El contenido generado durante esos encuentros fue registrado mediante grabaciones de audio, posteriormente transscrito y sometido al correspondiente análisis de datos cualitativos, para el cual recurrimos a los principios de la teoría emergente (GLASER; STRAUSS, 1967), además consistentes con el análisis de contenido (GONZÁLEZ MARTÍNEZ, 2003; MARTÍNEZ, 2002). Así, la organización y codificación de la información obtenida se realizó con base en las siguientes acciones: a) identificación de incidentes críticos, b) formulación de indicadores, c) construcción de categorías. Estas últimas representativas de los hallazgos que a continuación presentamos.

## Prácticas de subjetivación comprensiva en el narrar (se): hallazgos

El análisis efectuado al corpus sugiere que la universidad es valorada por los estudiantes jóvenes como una oportunidad para vincularse a su significante sociocultural, conexión construida en función de tres prácticas conducentes al reconocimiento del sí mismo a través de la narración de la experiencia, valorada como estrategia de subjetivación condicionada al relacionamiento institucional. Esto quiere decir que cuando los estudiantes narraron a la universidad se narraron a ellos mismos, configurando así su "ser" en el "hacer situado", por lo que las prácticas de subjetivación comprensiva derivadas del análisis efectuado a los datos, reponen a un sujeto en acción que: 1) acoge expectativas sociales, 2) reconoce las virtudes de la universidad y, 3) la reconfigura simbólicamente. A continuación procuremos el desarrollo de estas prácticas:

### El acogimiento de las expectativas sociales

8

En esta práctica se aprecian límites difusos entre las expectativas sociales y personales del estudiante, debido a que lo social habita en lo individual (DUBET; MARTUCCELLI, 1998), que las personas se hacen sociedad cuando relacionan sus intereses, percepciones, pensamiento de esos signos, con las exigencias institucionales admitidas para sí (CASTORIADIS, 2013; PAPADOPULOS, DUSCHATZKY; AGUIRRE, 2012). Es decir, cuando los jóvenes universitarios albergan para sí mismos las exigencias sociales, actúan en consonancia con las disposiciones socialmente convenidas, poniéndose en evidencia que individuo y sociedad se acreditan recíprocamente para forjarse en conjunción durante el proceso de formación dinamizado en las instituciones educativas, en el cual hay un fluir de sujetos implicados en situaciones.

El análisis efectuado a las narrativas nos muestra que una de esas expectativas se cristaliza en la necesidad de aprovechar el tiempo, el cual parece ser concebido como oportunidad de realización. Esto revela que los estudiantes consideran que, en la juventud, las personas necesitan sembrar las bases de su futuro profesional, reconociéndose emocionalmente, contemplándose en el futuro posible. Esto nos conduce al testimonio de uno de los informantes, quien sostiene que a las metas de profesionalización anheladas durante la juventud las acecha el fantasma del miedo, el cual sienta sus bases

en el desaprovechamiento del tiempo productivo: “[...] el miedo... se debe a las personas que dejan pasar el tiempo y no lo aprovechan; así te das cuenta que realmente vas a ser un fracasado y no te vas a sentir realizado, vas a ser mediocre y puede ser en cualquier tipo de mención, especialidad y carrera laboral” (LISANDRO, 2016, p. 129; 131, subrayado nuestro).

Así, cuando el estudiante se plantea una idea de futuro que le genera inconformidad e insatisfacción, dado que ella desvanece toda posibilidad de progreso y lo convierte al fracaso, procura una salida cónsana con la expectativa de ascenso social. En este contexto la universidad es representada por los estudiantes como oportunidad para ascender socialmente o como lo dirían Darío y Gema para lograr, citamos: “[...] ser alguien en la vida” (DARÍO, 2016, 7, subrayado nuestro); “[...] modificar el nivel de vida que ya uno traía, y la manera de hacerlo es estudiando. Si uno no estudia, obviamente uno no puede crecer o salir de donde está (GEMA, 2016, p. 46; 148, subrayado nuestro).

Dada la intransigencia de un sistema social que notoriamente ejerce presión hacia la profesionalización -estandarte de reconocimiento y aceptación- para los jóvenes que deciden “convertirse en alguien” recurriendo al ascenso social, estudiar en una universidad es condición imprescindible e ineludible. En virtud de ello, nos atrevemos a afirmar que la elección de la carrera no es una prioridad tan inmediata, como sí lo sería acceder a una universidad, lugar que acoge las representaciones anticipadas que hace el estudiante de sí mismo, de acuerdo al rol desde el que comienza a identificarse en el espacio educativo de acogida:

9

[...] podía visualizarme allí, pero tenía como cierto temor porque yo decía: ‘¿y si no quedo?’: Me iba a sentir como que afligida... Yo ya me veía ahí. Era lo que yo quería, lo que soñaba y, el sólo hecho de pensar que había una posibilidad de no lograrlo, me angustiaba (GEMA, 2016, p. 128; 130, subrayado nuestro).

Las marcas en el discurso denotan, además, que la habilidad de recrear un futuro cónsano a los sueños y aspiraciones es posible, sin que ello signifique que el estudiante deje de reconocer otros desenlaces. Así, anticipándose a un posible resultado, no deseado como en este caso, Gema se adelanta emocionalmente, disponiéndose preventivamente para la llegada de la aflicción. Aunque no deja entrever en este momento un segundo plan, se percibe en su discurso una movilización parcial expresada en inquietud o angustia

como ella lo define. Esta estrategia le permite centrarse en la realidad y la prepara para proponer un plan remedial en caso de así requerirlo, el cual, como se verá en el siguiente testimonio, se afianza en la presencia de la esperanza salvaguardada por otra persona, quien refleja los ecos sociales contenidos en frases referenciales y reconocidas por grupos determinados:

Presenté por Biología esa vez, y el proceso fue largo, muy largo, para recibir los resultados y la sorpresa fue que no quedé por Biología. Yo me sentía bastante preocupado y, bueno, *mi mamá me dijo que volviera a presentar, que a lo mejor Biología no era lo mío*. Entonces, presenté por Matemática. Esperé otra vez, otro año aproximadamente, así por casi un año y... quedé por Matemática (LISANDRO, 2016, p. 53; 56, subrayado nuestro).

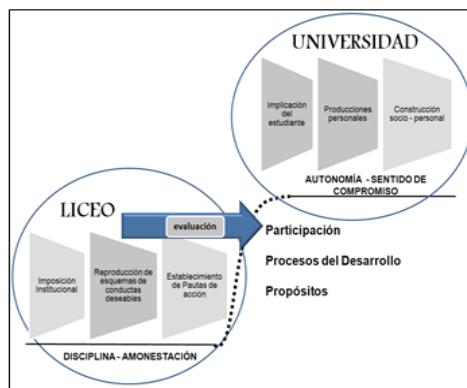
Se trata de expresiones resonantes que inciden en las decisiones de los estudiantes y les permiten ajustar convenientemente el plan vocacional inicial, que parece ser concebido, discretamente, desatinado. Esto nos conduce a las razones que subyacen a la escogencia de la universidad: Si bien dichas razones están confinadas a la cercanía geográfica y a la gratuidad de los servicios educativos ofrecidos, como lo expresa Eduardo (Entrevista, 2016, p. 48; 70), también destaca en la intervención de Elena la relevancia de que la universidad goce de un prestigio extendido en el comportamiento profesional de aquellas personas que estima influyentes y a quienes reconoce cercanas a la institución en la que se formaron legítimamente como profesores:

De hecho, *los profesores de liceo con los que estaba compenetrada* hablaban conmigo y me decían que la UPEL era un pedagógico, que era la universidad que formaba a los verdaderos profesores (ELENA, 2016, p. 114; 116, subrayado nuestro).

Así, inspirada en la expectativa de *objetivar en sí misma el prestigio de la universidad* en la que decidió estudiar, la estudiante deja en manos de la institución su propio proceso de formación, como expresión de la confianza que le atribuye, pero al mismo tiempo como condición instaurada en los preceptos institucionales del nivel educativo anterior: el bachillerato. Tales preceptos se concretan en mecanismos de imposición, en la reproducción de esquemas de conductas deseables y en el establecimiento de pautas de acción conducentes al disciplinamiento, vigilancia y normalización (FOUCAULT, 1995); que

son preservados en la memoria del estudiante universitario: "era un liceo sin uniforme" (LUCAS, 2016), para evaluar, como puede apreciarse en el Esquema 1, el nivel de implicación que van logrando, como consecuencia de su participación en la vivencia de procesos de desarrollo y en el esclarecimiento de los propósitos educativos perseguidos.

**Esquema 1**  
**La transición en la construcción del sentido**



En correspondencia con lo anterior, pudiésemos sostener que la autonomía que la universidad abandera, no se restringe a los estatutos legales que la identifican, sino que además se expresa en las oportunidades que el mismo estudiante reconoce en ella cuando se hace consciente de sí mismo:

11

*Con el tiempo me di cuenta que aquí lo que se busca no es que sea un liceo con menos reglas, sino que ya eres mayor: tú tomas la decisión de si quieres aprender y te quieres graduar o no. Ya te hacen decidir por ti mismo. No es como en el liceo que te andan persiguiendo. En la universidad te van creando otro sentido de responsabilidad, otro sentido de automotivación, de autosuperarse* (LUCAS, 2016, p. 149; 153, subrayado nuestro).

De allí que le sea posible apreciar el desvanecimiento del principio de amonestación y su respectiva sustitución por el sentido de compromiso, pre-valeciente en el comportamiento del estudiante universitario cuando se asume responsable de sus decisiones. Cabe destacar que esta alusión al "sentido" en el testimonio de Lucas sugiere un cambio de dirección, por lo que el estudiante

estaría transitando una ruta distinta, opuesta, a través de la cual se conecta con las premisas de la educación universitaria. Revelando, además, que la responsabilidad, la motivación y el deseo de superación no son objeto de imposición, sino producciones personales construidas en función de un trayecto andado, situado, señalizado, mediado.

Ello podría llevarnos a comprender el por qué la relación que el estudiante tiene con la universidad estriba en la creación de vínculos afectivos, orquestados por el reconocimiento que respecto a las bondades de la universidad el estudiante proclama: “*Yo sé dónde estoy y sé las virtudes que tiene ésta universidad, y le he agarrado cariño a ésta universidad y a mí me interesa es eso*” (FELIPE, 2016, p. 209-210, subrayado nuestro).

## El reconocimiento de las virtudes de la universidad

Nos adentramos en ésta práctica de subjetivación comprensiva, inspiradas en la apreciación que Felipe ofrece en el testimonio que antecede. Consideramos que cuando el estudiante apalabra una universidad virtuosa, no niega la problemática que en ella tiene efecto, de hecho, al afirmar “yo sé dónde estoy”, nos da a entender que está consciente de las dificultades que apremian el discurrir de las actividades llevadas a cabo en el entorno universitario en el cual participa. Sin embargo, cuando se han desarrollado nexos afectivos hacia la universidad, lo que podría ser un indicador de que éste estudiante ha desarrollado sentido de pertenencia, exalta las virtudes de su lugar de adscripción institucional y se centra en ellas.

Así, el análisis efectuado a la data permitió encontrar cuatro virtudes que los estudiantes valoran de la universidad, para dignificarla. La primera virtud se inscribe en lo que convenimos llamar:

1) iniciación pedagógica: Con el término iniciación pretendemos destacar lo que el enunciado de Lucas resume: la universidad pedagógica centra sus propósitos en la formación inicial del profesor, remitimos: “[...] la universidad da la herramienta que me va a permitir estar allí... Tengo claro que aquí en la universidad no se aprende todo, pero sí te brindan como el inicio” (LUCAS, 2016, p. 9; 70, subrayado nuestro).

La universidad, por lo tanto, dota instrumentalmente al estudiante de un repertorio básico, destinado a facilitar su acceso al terreno educativo, que

empieza a ser representado desde el rol de profesor con el que el estudiante se va diferenciado. Cabe destacar que esta virtud asignada a la Universidad Pedagógica parece subordinada al concepto de familia, en tanto portadora de los valores fundamentales que orientarán el comportamiento de las personas en el ejercicio de sus funciones ciudadanas. Vemos entonces un transpolación de referentes conceptuales que asocian a dos entidades, cuyos propósitos versan en la formación del individuo en una etapa en la que, por ser vulnerables, dependen de sus atenciones y cuidados.

Agrega Lucas que: “[...] a lo mejor, sea un enfrentamiento personal más directo, como pararme a dar clases como tal, para ver cómo reacciono, para ir corrigiendo mis fallas” (LUCAS, 2016, p. 68-69, subrayado nuestro), lo que le llevará a irse consolidando como profesor. Destacando así que la formación del docente es un continuo en desarrollo, suscrito a un proceso de formación permanente en la práctica. Esta última apreciada por el estudiante en formación, como encuentro situado, presencial, sugerente de monitoreo y evaluación del propio desempeño. Se instala entonces la premisa de la prueba (inherente al ejercicio); estrategia que, de acuerdo a sus aseveraciones, permitiría a los docentes irse adecuando a las demandas educativas correspondientes.

2) *La formación específica*, es la segunda virtud de la universidad enunciada por los estudiantes. La idea de formación está sustanciada en el desarrollo de las competencias que el estudiante es capaz de observar en sí mismo cuando las pone en práctica. En este sentido, la universidad estaría consagrada al desarrollo de competencias que autorizan al estudiante a buscar, a construir por sí mismo, y que serán valoradas por él en la medida en que éstas guarden correspondencia con las exigencias formales de los entornos educativos en los cuales se desempeña como profesor:

Porque muchas veces uno llega a academias donde a uno le exigen una planificación, simplemente le dicen: ‘mira, da guitarra, lo básico’. Entonces quedas tú como que: ‘bueno, ¡tengo que ponerme las pilas!, y ver cómo cuadro los objetivos’. Aquí la universidad me ha ayudado mucho a eso, a darme seguridad (FELIPE, 2016, p. 156; 159, subrayado nuestro).

El sentirse seguro es denotado un logro, pues refleja dominio e infunde una buena imagen de sí mismo como docente. Ello se revierte en aceptación y reconocimiento social, por lo cual es objeto de solicitud hacia la universidad

que forma al futuro profesor. Ahora bien, el modo de lograr dicho cometido está sujeto a los detalles: "Yo aquí he encontrado muchas cosas. *He encontrado hasta la mínima manera de cómo explicar, la mínima manera de cómo planificar rápidamente.*" (FELIPE, 2016, p. 155-156, subrayado nuestro).

Como puede observarse en la exposición de Felipe, la profundización es objeto de interés, por lo que el estudiante se aboca a buscarla. Ello nos estaría revelando que en la medida en que dicho estudiante interactúa en el contexto universitario, va desarrollando la habilidad de formularse sus propios objetivos. Ya no depende de las intenciones que la universidad en sí misma le plantea, sino que él demuestra tener la habilidad para generar nuevos propósitos asociados a sus propias exigencias. Felipe propone una exigencia inmediata, dada su condición de estudiante y profesor, por lo que busca que la universidad satisfaga las necesidades del momento.

3) *El flujo incesante de opciones diversas*, es la tercera virtud reconocida por los estudiantes universitarios, tras advertir que las opciones que la universidad provee son múltiples y variadas. En esta afirmación se destacan dos asuntos esenciales que centran nuestra atención en el testimonio de Lucas:

14

*El conocimiento que he adquirido hasta ahora, la perspectiva que me ha dado ahora pues, las diferentes metas que surgieron nuevas, otras las reemplacé. Entonces, todo ese canal de opiniones y opciones que me brindó es lo que pienso que ha sido un logro... Me ha hecho ver que no todo tiene que ser igual, no todo tiene que ser lo mismo. Es abierto* (LUCAS, 2016, p. 265; 268, subrayado nuestro).

El primero de los dos asuntos, evoca la representación que el estudiante ha elaborado acerca de una universidad proveedora de insumos esenciales para el desenvolvimiento en la vida social, entre los cuales destacarían el desarrollo de las habilidades estudiantiles para: colocarse en disposición de adquirir, ilimitadamente, conocimientos; movilizar adaptativamente la perspectiva según sean los requerimientos, y ajustar metas a las demandas situacionales del momento.

Mientras que el segundo asunto dirige la atención a la toma de conciencia que el estudiante parece demostrar respecto a sus propios procesos de transformación personal, lo cual le lleva a afirmarse a sí mismo en sus percepciones y orientaciones existenciales. Dichas percepciones y orientaciones no se

aprecian limitadas a las primeras impresiones y planes, sino que sobre la diversidad vivida y experimentada se propone el desafío de escoger, reemplazar, desechar y solucionar.

4) *La universalidad del conocimiento*, es apreciada como virtud versátil dada su posibilidad de adaptarse con facilidad a las diferentes opciones con ella planteadas: alcance, impacto, dinámica, organización. En este sentido, conviene destacar algunas de las impresiones de Lisandro:

*Oye, ¡es la universalidad del conocimiento! En la universidad tú aprendes a ser coherente con lo que dices y con lo que haces. No solamente eso, aprendes a ser firme en una posición y respetar la de tus compañeros, que es una de las cosas que en Filosofía de la Educación e Introducción a la Filosofía te enseñan: a respetar las demás posiciones de las personas. Siempre y cuando cudes la tuya, ya que tampoco puedes ser débil (LISANDRO, 2016, p. 140; 143, subrayado nuestro).*

Nos encontramos con un concepto de universidad amparado en la majestuosidad, sublimidad y grandeza que lo universal convoca. Así, la totalidad del conocimiento no solamente tiene cabida en la estructura universitaria, sino que se expresa en la interdisciplinariedad que la universidad parece amparar. No se trata, según nos comina Lisandro a pensar, del conocimiento restringido a la disciplina, sino de un conocimiento que te prepara para la vida. Conforme a esto, la universidad es un espacio de formación que enaltece el reencuentro con el otro desde el respeto, la coherencia entre el pensar y el hacer, el reconocimiento y defensa de las propias percepciones. Dicho conocimiento llega al estudiante a través de los medios dispuestos para ello, es decir, es transmitido a través de las asignaturas.

La asignatura se percibe, entonces, como el canal que permite la circulación del conocimiento en un sentido establecido, descendente según podemos apreciar, dado que el comisionado para encaminar la información por dicho canal es quien administra la asignatura correspondiente, es decir, el profesor. Dicho conocimiento es objeto de clasificación, de modo que a cada asignatura le será distribuido su conglomerado de saberes, según se ajusten a los propósitos de las mismas.

De acuerdo a como lo vemos, la modalidad de organización y distribución del conocimiento en los canales de circulación de los mismos pudiese

dinamizar el modo en que los estudiantes interactúan con el conocimiento en la universidad. Un conocimiento centrado en las asignaturas, es decir, libresco. Lo cual nos llevaría a la tercera práctica de subjetivación inherente al proceso de comprensión vivido por estudiantes, desarrollada a continuación.

## La reconfiguración simbólica de la universidad

Los significados que los estudiantes atribuyen a la universidad están además circunscritos a la simbolización que sobre el lugar tiene efecto. Los lugares alcanzan su máxima expresión cuando quienes los habitan vierten en ellos una red simbólica que combina en proporciones y relaciones variables, según plantea Castoriadis (2013), un componente funcional y otro imaginario. En virtud de lo anterior, los espacios arquitecturales cobran vida cuando son transformados, instituidos sobre la base de la intervención e implicación, destacando así el valor de las experiencias y la respectiva atribución de significados de la cual son objeto. Así, cuando una experiencia impacta y se repite, como para haber dejado una marca indeleble en el sujeto que la conserva, será utilizada para crear nuevas realidades sociales y modos de comportamiento compatibles a las mismas (VIGOTSKY, 2003; RANDAZZO EISEMANN, 2012).

El análisis efectuado a la información recaudada nos muestra que la recreación simbólica de la universidad estudiada se expresó en dos momentos. El primer momento estaría confinado a la construcción de una imagen creada por el estudiante que recién se inserta en el contexto universitario y que tiempo después puede ser evocada por medio de la palabra. Los primeros semestres de la carrera constituyen una *fase preparatoria* en la cual el estudiante parece dedicarse a observar el funcionamiento de la universidad sin inmiscuirse en actividades diferentes a las clases:

Eso fue porque en los primeros semestres, la universidad era como un estadio. Al principio venía y veía clases, no entraba al comedor ni a la biblioteca. Si podía ver dos materias en la mañana, excelente, porque me quedaba el resto de la tarde libre en mi casa para terminar las asignaciones (DIANA, 2016, p. 254; 256, subrayado nuestro).

El referente *estadio* que utiliza Diana para simbolizar a la universidad nos lleva a interpretar que cuando el estudiante llega al campus ocupa un

lugar determinado en él – dirimido por el horario, la sección y especialidad de adscripción- su movilización es limitada y su participación se restringe a la contemplación de las actividades realizadas por otros. La idea de ser espectador y presenciar desde ese lugar la actuación que otros autores ejecutan, les permite a los estudiantes de nuevo ingreso, percibir en la distancia todo el panorama, y distinguir los espacios y actividades en los que pudiesen participar.

Cabe destacar que esta situación es transitoria, por lo que se va transformando en la medida en que el estudiante va definiendo su interés inmediato en la socialización con otros, con quienes comparte un vínculo común: ser estudiante, pero con quienes viven la trama de la diversidad en espacios propiciatorios para el encuentro libre y espontáneo:

*Pero la universidad te va enseñando cómo ligarte con ella, en el sentido de sus actividades, lo que te propones... Los encuentros con los compañeros es bastante gratificante, podía ser en los cafetines, las áreas verdes [...] Los encuentros son bastante agradables porque también vas viendo las diferentes formas de educación que ellos han recibido, tanto por sus padres como por la institución (EMMA, 2016, p. 256; 260, subrayado nuestro).*

Así que cuando Emma dice que la universidad le va enseñando cómo "ligarse a ella", sugiere que al dejarse atrapar por los ritos de iniciación que en dicho contexto se dinamizan, logra desarrollar el sentido de pertenencia hacia la universidad. Respecto a ello, es importante destacar que la participación en los ritos universitarios exige la presencia prolongada del estudiante a lo largo de toda la jornada diaria, condición que afecta al estudiante que ciñe su actuación únicamente a la asistencia a clases, o al que ejerce funciones laborales fuera de la universidad: "Bueno, vengo de la casa, simplemente ir a clase, quizás conversar unos treinta minutos y volver a irme a mi casa. No es algo muy especial, es algo muy simple" (GIACOMO, 2016, p. 349-350, subrayado nuestro).

Apreciándose en el discurso de Giacomo un relacionamiento distante con el espacio universitario y un interés centrado en la asistencia a clase. De acuerdo a lo que él mismo evalúa, nada tiene de trascendente su actuación, por tanto inferimos que no identifica el espacio universitario como fuerza gravitatoria que lo ata y posiciona a una instancia institucional significativa. Algo diferente ocurre con Lucas, quien expresa la desazón que siente por no contar

con el tiempo suficiente para participar diariamente en el rito estudiantil que, en el caso de la universidad estudiada, es objeto de nuestra atención:

*Siempre en el desayuno... Bueno esa media hora le pregunto a alguno: '¿dónde estás?', 'llégate', 'vamos a comer'. A veces, en los días libres que me tocan entre semana, entonces, me quedo más tiempo en la universidad. Me quedo hablando; a veces compramos refresco, nos ponemos a tomar refresco por allí, comer pan, cualquier cosa.... También tú puedes decir en el comedor: 'mira, ¿ya saliste de clases?, guárdame el puesto'. Eso es cuando me queda tiempo largísimo. No todos los días es eso, si no, almorzaremos juntos siempre (LUCAS, 2016, p. 408; 411; 413; 415, subrayado nuestro).*

Las reuniones alrededor de la comida se constituyen un rito cuando su recurrencia es prolongada en el tiempo y en los espacios institucionales que se prestan para ello, por cuanto: a) carecen de vigilancia, b) facilitan el encuentro de los grupos. Tal y como lo expresa Lucas, no se trata tanto de lo que comen como del hecho en sí mismo: socializar con pares. Este ritual los aleja del formalismo que caracterizaría a otras actividades en la universidad, tal es el caso de la clase, y se concierta sobre la base del llamado que los mismos estudiantes promueven entre sí de modo informal y espontáneo.

*Aparte de comer, empiezas a saludar gente y hablar; estamos comiendo y estamos hablando. A veces, cuando terminamos de comer (quedamos llenos) nos quedamos allí un rato mas, hablando más a pasar el tiempo. No es nada más comer (como los militares) comer y salir. Lo tomamos también como un sitio de encuentro (LUCAS, 2016, p. 417; 419, subrayado nuestro).*

Los sitios de encuentro estudiantil en el campus universitario estarían caracterizados por la ausencia de estructuras disciplinantes. De acuerdo con esto, cuando Lucas destaca que no es sólo comer y salir – como los militares- revela que los intercambios ocurridos en los espacios privilegiados de la universidad – exentos de vigilancia y exentos de normas- se producen libres de presión y ricos en diálogo.

Lo hasta ahora expresado, nos lleva a la segunda fase, en la cual la reconfiguración simbólica de la universidad tiene efecto: *fase de extensión*. Aquí se aprecia una renovación del símbolo estadio, indicando que la

percepción del objeto favorece la sustitución de un símbolo por otro. En virtud de ello, la universidad pasa a ser recreada simbólicamente como hogar, una vez que el estudiante se va incorporando a través del relacionamiento con sus pares a las actividades que en ella tienen efecto.

[...] me ha tocado semestres donde veía clases desde las siete de la mañana hasta las siete de la noche. Me quedaba todo el día en la universidad y no me sentía incómodo. Ahora es como una segunda casa y es una segunda casa (LISANDRO, 2016, p. 263; 265, subrayado nuestro).

La comodidad es un indicador que permite distinguir el nivel de implicación desarrollado hacia un lugar arquitectural específico. Así, cuando se alcanza el mismo nivel de comodidad en dos o más lugares, es posible extender el símbolo del primero (el cual se utiliza como referente) a los otros. Conforme a esto, las marcas en el discurso de Lisandro insisten en que una estancia cómoda y prolongada en el espacio universitario lo lleva a sentirse “como en una segunda casa”, establecimiento un nexo entre dos lugares. Por lo tanto, la universidad “es una segunda casa” (extensión del símbolo).

Según hemos visto, la universidad (particularmente esta universidad en que se realizó el estudio) se aprecia como lugar de sustento, espacio de tránsito y movilización permanente, diálogo e intercambios dinámicos. No obstante, a ello se adiciona que el recinto universitario es representado a modo de espacio de protección y resguardo, al cual el estudiante recurre en un momento de su vida en el que se asume vulnerable y poco preparado para afrontar las exigencias sociales. Por ende, Lucas nos invita a ver a la universidad como “una pequeña ventana a la vida”, advirtiendo: “[...] si no podemos pasar por ella, qué quedará para transitar el gran trayecto de la vida” (LUCAS, 2016, p. 6; 57).

El tránsito del estudiante por la universidad estaría favorecido por los beneficios que la misma otorga. Estos beneficios se expresan en los servicios que dispensa al estudiantado y que se distinguen por ser asistenciales: “aquella persona que estuviese dentro de la universidad y sintiese hambre, satisfacía sus necesidades (EDUARDO, 2016, p. 337-338, subrayado nuestro).

Se reconocen además los servicios educativos que la universidad ofrece, por ende destacamos que la universidad es también valorada por los jóvenes desde la dinámica relacional profesor – estudiante que infunde el sentido del estudio. La particularidad que Eduardo propone es que:

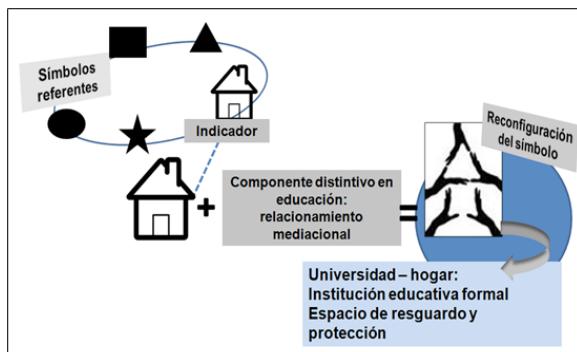
[...] la universidad para mí ha sido como una segunda casa, no quiero decir que en mi casa no me hayan inculcado el estudiar... Sí lo han hecho, pero como de una manera distanciada, o sea, en mi familia ellos: 'mira, ¿cómo te fue?', no así como que... Incluso en la escuela: 'para verte los cuadernos' (EDUARDO, 2016, p. 469; 471, subrayado nuestro).

Con sus aseveraciones, este estudiante deja entrever que la extensión del símbolo hogar para representar a la universidad no se limita a la reproducción simbólica de un espacio en otro (como se ilustra en el Esquema 2), sino que una vez extendido el símbolo éste se recrea, adicionando un componente distintivo. Así, si la universidad es considerada una segunda casa, dada las posibilidades de intercambio afectivo y social que en ella tienen lugar, entonces se le incorpora el componente distintivo "relacionamiento mediacional" para destacarla como a) institución educativa formal, y b) espacio de resguardo y protección.

**Esquema 2**

### Reconfiguración simbólica de la universidad

20



## Conclusiones

Cuando los estudiantes narran a la universidad, se narran a ellos mismos en la exposición de tres prácticas: acogimiento de las expectativas sociales; reconocimiento de las virtudes y, reconfiguración simbólica de la universidad. Derivadas del conocimiento sociocultural que les identifica como miembros de un grupo y de la recreación de sus experiencias. En este caso

identificado por el rol que ocupan y por las especificidades de la formación disciplinar, siendo éste el significante desde el cual se narran.

Conforme a esto, el ser estudiantes de la carrera docente los impulsa a: 1) apalabrase sujetos en formación que se impactan y a la vez reproducen ecos sociales; 2) se apropián de los dominios inherentes a la pedagogía desde el sentido de pertenencia y en función de la transposición de referentes conceptuales que asocian a dos entidades (familia y universidad), cuyos propósitos versan en la formación del individuo y en la provisión de insumos; 3) utilizan los referentes simbólicos para fundamentar su participación en el espacio universitario en dos fases: a) preparatoria, donde la participación del estudiantado está restringida a la contemplación de las actividades de los otros y; b) de extensión, donde las actividades son realizadas en entornos sin vigilancia y ricos en diálogo.

Siendo estos logros comprensivos, sugerentes de las siguientes proposiciones:

- 1) Lo social emerge del relato individual, favoreciendo la comprensión del sujeto social en sus prácticas narrativas.
- 2) A través de la palabra los estudiantes atribuyen sentido a sus realidades: significándolas, recreándolas; en simultaneidad con la toma de conciencia del sí mismo.
- 3) La reconfiguración de los símbolos atribuidos a la universidad, propicia oportunidades para implicarse en sus espacios y actividades, con base en la participación en los ritos.
- 4) La construcción de vínculos con la universidad exige cercanía, comunión entre los intereses personales y culturales de los jóvenes con respecto a los requerimientos institucionalizantes.

Lo anterior destaca la primacía del estudiante dialógico en el proceso de subjetivación. Hay que insistir que se trata de un sujeto que exige ser reconocido en la relación con otros (sus pares y docentes) y con la institución a la que constituye simbólicamente, cuando forja su propia identidad.

De acuerdo con esto, el proceso de subjetivación remite la idea de una persona que al demostrar inquietud por los asuntos que la implican, tiende a su propio reconocimiento (FOCAULT, 2002) en los espacios sociales que habita. Siendo así reflejo de las lógicas de interacción desde las cuales DUBET

y MARTUCCHELLI (1998) explican la relación entre lo social, individual e instrumental, y el proceso de subjetivación. Que en el caso de los sujetos de este estudio: jóvenes universitarios de la carrera docente, se expresa en prácticas sugerentes de interiorización de expectativas sociales; de reconocimiento de las virtudes implícitas a la disciplina en la que se forman y; en la atribución de símbolos renovables a los cuales supeditan su propia participación, en función del lugar social que ocupan en la institución.

## Referencias

BOTIA, Antonio Bolívar. "¿De nobis ipsis silemus?". Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Mexicali Baja California, v. 4, n.1, p. 1-26, feb./jun. 2002. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>> Acceso en: 5 jun. 2018.

BRUNER, Jerome. **La fábrica de historias**: derecho, literatura y vida. Traducción Luciano Padilla López. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2003.

CAICEDO, Edgar Erazo. De la construcción histórica de la condición juvenil a su transformación contemporánea. **Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud**, Manizales, v. 7, n. 2, p. 1303-1329, jul./dic. 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. **La institución imaginaria de la sociedad**. Traducción Antoni Vicens y Marco Aurelio Galmarini. Barcelona España: Fábula TusQuets, 2013.

CLANDININ, Jean; CONELLY, Michael. **Narrative inquiry**: experience and store in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

DARÍO. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 17 mayo 2016.

DIANA. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 14 jun. 2016.

DUBET, Francois; MARTUCCHELLI, Danilo. **En la escuela**. Sociología de la experiencia escolar. Traducción Eduardo Gudiño Kieffer. Buenos Aires: Losada, 1998.

DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina. **Chicos en banda**. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós, 2009.

EDUARDO. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 22 nov. 2016.

ELENA. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 3 mayo 2016

- EMMA. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 6 dic. 2016.
- FELIPE. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 22 nov. 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar**. Nacimiento de la prisión. Traducción Aurelio Garzón del Camino. 23. ed. D. F. México: Siglo xxi editores, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **La hermenéutica del sujeto**. Curso en el Collège de France. Traducción Horacio Pons. 2. ed. D. F. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- FREIRE, Paulo. **¿Extensión o comunicación?**. La conscientización en el medio rural. Traducción Lilian Ronzoni. 2. ed. D. F. México: Siglo XXI Editores, 1984.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y método**. Traducción Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. 5. ed. Salamanca: Ediciones Sígueme S.A, 1992. (Tomo II).
- GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las culturas**. Traducción Alberto L Bixio. 12. Ed. Barcelona: Editorial Gedisa S.A, 2003.
- GEMA. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 13 dic. 2016.
- GIACOMO. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 29 nov. 2016.
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm Leonard. **The discovery of grounded theory**: strategies for qualitative research. Chicago: Aldine, 1967. 23
- GOETZ, Judith; LECOMPTE, Margaret. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Traducción Antonio Ballesteros. Barcelona: Ediciones Morata S.A, 1988.
- LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. 2.ed. Distrito Federal México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- LISANDRO. **Entrevista**. Maracay, 7 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Diario de clase**. Maracay (Venezuela), 3 feb. 2016.
- LUCAS. **Entrevista**. Maracay (Venezuela), 19 jul. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Diario de clase**. Maracay (Venezuela), 24 mar. 2016.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio de la razón sensible**. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo. Traducción Marta Bertran. Barcelona España: Editorial Paidós, 1997.
- MARTÍNEZ, Luís Gonzalez. La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En: MEJIA, Rebeca; SANDOVAL, Sergio A (Coord.). **Tras las vetas de la investigación cualitativa**.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco México: ITESO Editores, 2003.

MARTÍNEZ, Miguel. **La investigación cualitativa etnográfica en investigación.** Manual Teórico Práctico. D. F. México: Editorial Trillas, 1998.

\_\_\_\_\_. Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. **Revista Paradigma**, Maracay (Venezuela), v. 23, n. 1, p. 9-30, ene./jun. 2002.

OLAIZ, Ilargi. Subjetividad en las prácticas de interpretación del arte. Algunas narrativas visuales para una comprensión crítica de la historia del arte. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 52, n. 3, p. 1-9, ene./abr. 2010.

PÁEZ, Alfonso Cárdenas. Lingüística del lenguaje. Hacia una pedagogía de la escritura. **Folios**, Bogotá, n. 25, p. 70-80, ene./jun. 2007.

PAPADOPULOS, Alejandro; DUSCHATZKY, Silvia; AGUIRRE, Elina. ¿Dónde está la escuela... más allá de la escuela?. En: Southwell, Myriam (comp). **Entre generaciones**. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones, 2012.

PINTOS, Juan Luís. **Los imaginarios sociales**. La nueva construcción de la realidad social. Cantabria: Cuadernos Fe y Secularidad/Editorial Sal Terrae, 1995.

24

PUJOL, Joan; MONTENEGRO, Marisela. Producciones narrativas: una propuesta teórico – práctica para la investigación narrativa. En: PAULÍN, Horacio L; RODIGOU, Maite N. (Coord.). **Coloquios de investigación cualitativa**. Desafíos en la investigación como realización social. Córdoba: Socialex, 2013.

RANDAZZO, Francesca Eisemann. Los imaginarios sociales como herramientas. **Imagenautas**, Galicia, v. 2, n. 2, p. 77-96, mayo./nov. 2012.

RICOEUR, Paul. Interpretación. En: Valdés, Mario (Editor). **Con Paul Ricoeur**: indagaciones hermenéuticas. Barcelona España: Monte Ávila Editores, 2000.

RIVAS FLORES, José Ignacio. Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En: RIVAS FLORES, José I; HERRERA PASTOR, David. (Coord.).

**Voz y educación**. La narrativa como enfoque de la realidad. Barcelona: Octaedro, 2010.

SKLIAR, Carlos. La crisis de la conversación de alteridad. Educar entre generaciones. En: Southwell, Myriam (comp). **Entre generaciones**. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones, 2012.

TRAHAR, Sheila. La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 14, n. 3, p. 49-62, sep./dic. 2010.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Traducción Silvia Furió. Barcelona España: Editorial Crítica, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pensamiento y lenguaje**: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Traducción María Margarita Rotger. Buenos Aires: Editorial La Pleyade, 1999.

\_\_\_\_\_. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Traducción Francisco Martínez. Buenos Aires: Colección Populibros Editorial Nuestra América, 2003.

WEISS, Eduardo. Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. **Perfiles Educativos**, Distrito Federal México, v. 34, n. 135, p.134-148, sep./dic. 2012.

Prof.º Dr.º María Teresa Bethencourt  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)  
Núcleo Maracay (Esta Aragua – Venezuela)  
Centro de Investigaciones Educacionales Paradigma (CIEP)  
Línea de Investigación Ciencias Cognitivas  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3849-6737>  
E-mail: mariatbethencourt@hotmail.com

Prof.º Dr.º María Margarita Villegas  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)  
Núcleo Maracay (Esta Aragua – Venezuela)  
Centro de Investigaciones Educacionales Paradigma (CIEP)  
Línea de Investigación Conocimiento e Investigación  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4965-2291>  
E-mail: margaritavillega@hotmail.com

Recebido 5 dez. 2018  
Aceito 18 jan. 2019

# Análise da utilização das tecnologias digitais por diretores escolares e professores

João Piedade

Neuza Pedro

Instituto de Educação

Universidade de Lisboa (Portugal)

## Resumo

O presente artigo apresenta os resultados de um estudo desenvolvido em torno da utilização das tecnologias digitais em contexto escolar, em particular, por parte de diretores escolares e professores do ensino básico e secundário Português. Procurou-se, deste modo, analisar os índices de utilização das tecnologias digitais e os níveis de proficiência na utilização das mesmas apresentados pelos diretores e pelos professores nas suas práticas. Organizado com base numa abordagem metodológica de cariz quantitativo, e assumindo uma natureza descritiva e exploratória, o estudo envolveu a recolha de dados junto de 133 diretores escolares e 1908 professores através da aplicação de três escalas self-report. Os resultados reportaram que os diretores escolares apresentam índices médios favoráveis de autoeficácia e de utilização das tecnologias nas suas práticas profissionais. Evidenciaram, igualmente, níveis elevados de utilização das tecnologias por parte dos professores. A análise, cruzando os resultados dos diretores com os dos professores, permitiu agrupar as escolas com base em diferentes patamares considerando o nível de proficiência evidenciada pelos seus diretores e detetar que, no seio destas, a utilização das tecnologias evidenciada pelos seus professores se revela semelhante ao nível de proficiência revelado pelo respetivo diretor.

Diretores escolares. Professores. Utilização educativa das tecnologias.

1

## Analysis of digital technologies use by school principals and teachers

## Abstract

This paper presents the results of a study developed in the scope of the use of digital technologies in school context by school principals and teachers in primary and secondary Portuguese education. The aim was to analyze the utilization levels of digital technologies and the levels of proficiency in their use presented by the school principals and the teachers. Organized on a descriptive and exploratory quantitative methodological approach, the study involved the data collection from 133 school principals and 1908 teachers through the application of three self-report scales. The results reported that school principals present favorable average scores of proficiency and use of the technologies in their professional practices. They also showed high levels of use of the technologies by teachers. The analysis, crossing the results of the principals with the teachers, allowed to distinguish the schools based on different levels of proficiency evidenced by their principals and to detect that within the latter, the use of the technologies evidenced by their teachers is similar to level of proficiency revealed by the respective principals.

Keywords: School principals. Teachers. Technology uses in education.

## Análisis de la utilización de las tecnologías digitales por directores escolares y profesores

### Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación diseñada en torno al uso de las tecnologías digitales en las escuelas, en particular, por los directores y profesores de las escuelas de Portugal. Así se buscó analizar los índices de utilización de las tecnologías digitales y los niveles de competencia en su utilización presentados por los directores y los profesores en sus prácticas de trabajo. Organizado sobre un enfoque metodológico cuantitativo, y asumiendo una naturaleza descriptiva y exploratoria, el estudio involucró la recogida de datos en 133 directores escolares y 1908 profesores a través de la aplicación de tres escalas self-report. Los resultados indicaron que los directores escolares presentan niveles medios favorables de competencia y de utilización de las tecnologías en sus prácticas de trabajo. También evidenciaron niveles elevados de utilización de las tecnologías por parte de los profesores. El análisis, cruzando los resultados de los directores con los resultados de los profesores, permitió organizar las escuelas con base en diferentes niveles de competencia evidenciada por sus directores y detectar que, en estas escuelas, los niveles de utilización de las tecnologías evidenciados por sus profesores se revelan semejante al nivel de competencia revelado por el director.

Palabras claves: Directores escolares. Profesores. Utilización educativa de las tecnologías.

2

### Introdução

O presente estudo, realizado no âmbito do programa doutoral em educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, enquadr-se no domínio de especialidade das tecnologias da informação e comunicação, assume como foco a utilização das tecnologias digitais (TD) nas práticas profissionais dos diretores escolares e dos professores do ensino básico e secundário Português.

Atendendo às premissas anteriores, esta investigação empírica, de natureza quantitativa, procura contribuir para a análise dos i) níveis de proficiência e ii) níveis de utilização das tecnologias nas práticas profissionais dos diretores de escolas ou agrupamento de escolas do ensino público português. Procurou-se ainda, analisar os níveis de utilização das TD apresentados pelos professores nas várias dimensões da sua prática profissional, procurando, adicionalmente explorar a existência de algum tipo de relação entre o nível autoeficácia e de utilização das tecnologias pelos diretores escolares e o nível de utilização das mesmas pelos professores. Deste modo, os participantes

desta pesquisa são os diretores escolares e professores do ensino básico e secundário de escolas públicas de Portugal continental.

Considerou-se pertinente analisar o sentido de proficiência e as práticas dos diretores escolares na utilização das tecnologias, pelo papel que aos mesmos se atribui na literatura enquanto promotores de processos de integração das tecnologias nos seus contextos escolares e, em particular, nas práticas profissionais dos seus professores.

A recolha de dados foi organizada com base na aplicação de três escalas *self-report* organizadas num único instrumento disponibilizado online, i) a escala de proficiência na utilização da TD, e ii) a escala de utilização das tecnologias digitais nas práticas de gestão escolar aplicadas aos diretores escolares, e iii) a escala de utilização das tecnologias digitais nas práticas docentes aplicada aos professores.

Considerando que a investigação em contexto português tem assumido como público prioritário os professores, este estudo ambicionou contribuir para a produção de conhecimento científico sobre a proficiência e a utilização das tecnologias digitais nas práticas profissionais dos diretores escolares, que têm vindo a ser negligenciados em várias das iniciativas de promoção do uso das tecnologias no contexto escolar.

3

### **Tecnologias digitais na escola: papéis, proficiência e atitudes dos diretores escolares relativamente à utilização das tecnologias digitais**

Os diretores escolares, enquanto entidades máximas das escolas, com responsabilidades ao nível da gestão e administração, mas também na definição de planos e estratégias de intervenção a nível pedagógico, têm um papel preponderante nos processos de integração das tecnologias digitais nos seus contextos escolares. Neste enquadramento teórico, num primeiro momento começa-se por analisar a importância e o papel dos diretores na promoção da utilização pedagógica das tecnologias nas práticas escolares. Num segundo foco de análise discute-se a utilização das tecnologias digitais por parte dos diretores escolares.

Os estudos realizados, em contexto português, sobre o papel dos diretores escolares nos processos de utilização das tecnologias em contexto educativo são escassos. Esta ausência de estudos em contexto nacional poderá ser justificada pela escassez de iniciativas de formação na área das tecnologias digitais tendo como público-alvo os diretores escolares. As iniciativas e programas neste domínio têm-se destinado, nos últimos anos, maioritariamente aos professores do ensino básico e secundário.

Em sentido oposto, em contexto internacional vários têm sido os estudos que se têm dedicado a analisar e produzir evidência sobre o importante papel dos diretores escolares na promoção da integração educativa das tecnologias e da modernização das práticas escolares (ABDULLAH, DEWITT, ALIAS, 2013; AFSHARI, BAKAR, LUAN, AFSHARI, SAY, FOOL, 2010; CAKIR, 2012; ÇAKIR, 2014; DRENT, MEELISSEN, 2008; KHALID, BUUS, 2014; MAKEWA, MEREMO, ROLE, ROLE, 2013; MOOLENAAR, SLEEGERS, 2015; SEYAL, 2015; STUART, MILLS, REMUS, 2009; TONDEUR, KEER, BRAAK, VALCKE, 2008; WONG, KHADIJAH, 2017).

Autores como Jacob e Hunter (2004) e Stuart, Mills e Remus (2009) referem que os diretores escolares se encontram sobre uma crescente pressão para a integração das tecnologias nas suas escolas, e que os mesmos devem ser os responsáveis por definir as medidas necessárias para que a modernização das práticas educativas se efetive nos seus contextos escolares. A liderança escolar exercida pelos diretores tem vindo a ser recorrentemente referida em várias investigações como um dos fatores potenciadores da utilização das tecnologias em contexto educativo. Alguns autores têm apontado que, mais importante que a infraestrutura tecnológica parece ser a liderança e o suporte que esta pode providenciar o fator que apresenta maior preponderância na efetiva modernização das práticas escolares suportada por tecnologias digitais (ANDERSON, DEXTER, 2005; CALABRESE, 2002; SCHILLER, 2003). Na mesma linha de pensamento, Asfhari, Bakar, Luan, Asfhari, Say e Foy (2010) apontam a figura do diretor escolar como fator crítico para a transformação tecnológica do currículo escolar, sugerindo a necessidade de ver desenvolvidos programas de formação em liderança transformacional, gestão e tecnologia dirigidos aos diretores escolares. Vários outros autores referem, igualmente, que o diretor escolar deve assumir uma liderança transformacional capaz de promover o envolvimento e compromisso por parte da sua comunidade escolar na direção a uma efetiva adoção e utilização das tecnologias digitais (KHALID,

BUUS, 2014; SEYAL, 2015; WONG, LI, 2008). Cakir (2012, p. 279) enuncia que, no âmbito das várias responsabilidades que os diretores escolares assumem, a ‘liderança tecnológica’ (*technology leadership*) deve ser, atualmente, uma prioridade. Refere o autor, “[...] being a technology leader should entail responsibilities such as acting as a role model, providing encouragement and direction, sharing knowledge and information and [...] they are also expected to be highly proficient in using technology”.

Abdullah, DeWitt e Alias (2013) salientam em especial a importância das crenças pessoais dos diretores escolares enquanto fatores de influência na adoção e implementação das tecnologias digitais nas suas escolas. Deste modo, apontam os mesmos autores que, os diretores escolares com uma forte visão estratégica sobre a importância das tecnologias digitais na promoção de atividades pedagógicas inovadoras, assumem um papel ativo e preponderante na criação de uma cultura de utilização das tecnologias nos seus contextos escolares. A importância das crenças e atitudes pessoais é, igualmente, referida por Çakir (2014, p. 736) ao indicar que “[...] the success of any attempt to implement technology in educational programs depends strongly upon the support and attitudes of teachers and principals”. Conclui o mesmo autor, no seu estudo com 460 professores e 308 diretores de escolas turcas, que as crenças e atitudes dos professores e dos diretores escolares têm grande influência sobre a utilização das tecnologias digitais por parte destes agentes educativos.

5

Constata-se assim que, o papel dos diretores escolares no processo de integração das tecnologias em contexto educativo tem vindo a ser referido, por vários autores, como um fator importante a considerar. Jacobson e Hunter (2004) referiam que apesar da inovação educacional implicar um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, o papel dos diretores é imprescindível. Esta mesma importância é reconhecida por Stuart, Mills e Remus (2009) quando referem que compete aos líderes escolares a definição das estratégias de mudança que se revelam necessárias nos seus contextos educativos, e que para que essa mudança se instale o seu papel é preponderante. Na mesma linha de argumentação surgem outros estudos desenvolvidos recentemente (CAKIR, 2012; KHALID, BUUS, 2014; PELED, KALID, DORI, 2011; SEYAL, 2015).

Considerando a importância do papel dos diretores escolares, na efetiva utilização das tecnologias nos seus contextos escolares a investigação refere a necessidade de os diretores serem competentes e proficientes na utilização das tecnologias, acredita-se que só deste modo estes podem assumir uma

verdadeira liderança tecnológica. A crença que os diretores possuem sobre a sua proficiência ou competência na atuação com as tecnologias digitais é assim fundamental para o suporte e o incentivo que podem proporcionar aos seus professores na modernização das práticas escolares. Considera-se assim que, os diretores devem procurar envolver-se em programas de desenvolvimento profissional que lhes permitam desenvolver as competências necessárias para impulsionarem estes processos de inovação nos seus contextos escolares (AFSHARI; GHAVIFEKR; SIRAJ; SAMAD, 2012), nomeadamente os tecnológicos.

Os diretores escolares do séc. XXI estão perante enormes desafios proporcionados pelas tecnologias digitais (GRAY; SMITH, 2007) e, deste modo, precisam de rever as suas atitudes, proficiência, percepções e níveis de utilização das tecnologias nas suas práticas profissionais (DAY; LEITHWOOD, 2007). As tecnologias podem proporcionar um conjunto de potencialidades que permitem incrementar a performance dos diretores (MAKI, 2008; ZAINALLY, 2008). Trazem novos benefícios para todo o contexto escolar e, em particular, para as atividades desenvolvidas pelos diretores escolares, em áreas como a comunicação, a gestão de processos de alunos e professores, a avaliação, a planificação, a gestão administrativa e financeira, entre outras.

Saiti e Prokopiadou (2009), num estudo realizado em escolas gregas sobre o impacto das tecnologias digitais na administração escolar, referem que a utilização das tecnologias no contexto escolar pode ser sinónimo de modernização e inovação nessas mesmas práticas. Estes autores mencionam que as tecnologias digitais proporcionam um conjunto de ferramentas online que podem facilitar as transações administrativas e tornam mais eficientes os processos de partilha de informação entre a comunidade educativa.

Procurando analisar as competências e conhecimentos que os diretores escolares consideram possuir na utilização das tecnologias, Afshari, Bakar, Luan, Afshari, Say e Foy (2010) levaram a cabo uma investigação com 320 diretores de escolas iranianas. Os resultados evidenciaram níveis de competência positivos ( $M=2.99$ ) no score global da escala utilizada, sendo que os scores mais elevados foram verificados nas operações básicas usando o computador ( $M=3.60$ ), utilização do processador de texto ( $M=3.51$ ) e telecomunicações ( $M=3.19$ ). Os scores mais baixos foram verificados na utilização de folhas de cálculo ( $M=2.44$ ) e bases de dados ( $M=2.45$ ), sendo ainda assim favoráveis, considerando a escala entre 1 a 5 pontos. Complementarmente, Cakir (2012) verificou num estudo desenvolvido com 21 diretores e 17 assistentes de diretor,

que os diretores apresentam uma forte utilização de aplicações de processamento de texto e folha de cálculo, e em sentido oposto, aponta que nenhum dos diretores inquiridos referiu usar ou estar familiarizado com tecnologias da web 2.0 (plataformas, blogs, wikis, RSS, etc.).

Na mesma linha de investigação Hoque, Razak e Zohora (2012) procuraram conhecer as práticas de utilização das tecnologias da informação e comunicação por professores ( $n=215$ ) e diretores ( $n=45$ ) de escolas da Malásia. O estudo procurou obter dados sobre três aspetos: a) políticas de incentivo à implementação das tecnologias; b) disponibilidade e acessibilidade a recursos TIC; e c) eficiência e capacidade de utilização das tecnologias. Focando o último ponto, os dados revelaram que a utilização das tecnologias na gestão escolar, nas escolas analisadas, é ainda muito limitada e que, de um modo geral, as tecnologias não são usadas de forma efetiva e eficiente. Os autores salientam ainda a inexistência de políticas de incentivo, desenvolvidas por parte do Ministério da Educação da Malásia, que possam suportar e tornar efetiva a utilização das tecnologias nos contextos escolares.

Çakir (2014), num estudo desenvolvido junto de 460 professores e 308 diretores do ensino pré-escolar da Turquia, procurou avaliar o interesse, a ansiedade e a utilização das tecnologias nas práticas profissionais de diretores e professores. O autor concluiu que professores e diretores apresentam valores elevados na variável utilização das tecnologias e níveis mais baixos na variável ansiedade. Refere ainda que estes resultados se justificam pelo facto de que quanto mais elevados forem os índices de utilização das tecnologias, menor será o índice de ansiedade perante as mesmas.

Em 2015, Gastelú, Kiss e Dominguez desenvolveram um estudo, em que participaram cerca de 20% dos diretores escolares de escolas básicas de Veracruz no México, em que pretendiam analisar as atitudes dos diretores perante os computadores e o seu nível de atuação com os mesmos. Relativamente à utilização dos computadores pela comunidade escolar, 74% dos participantes referiu que estes equipamentos são usados pelos diretores escolares, 60% referiu que são usados também pelos professores, 37% referiu que são usados pelos estudantes e 9% que são usados pelo restante staff da escola. Os autores referem, igualmente, que os diretores escolares inquiridos apresentam uma atitude positiva relativamente às tecnologias e, que as conseguem utilizar com regularidade na gestão de tarefas diárias. No entanto, concluem que, apesar dos resultados, "[...] integration process of ICT in public

primary schools in Veracruz city is a pending task to be resolved" (GASTELÚ; KISS; DOMINGUEZ, 2015, p. 822), sinalizando que se revela necessário providenciar infraestruturas tecnológicas, desenvolver planos de formação para diretores e professores e desenhar políticas educativas nacionais que promovam a presença das tecnologias nas atividades das escolas.

Concluindo, fica claro que os diretores escolares têm um papel preponderante no processo de modernização de práticas nos seus contextos escolares, em particular na efetiva integração das tecnologias digitais. As suas atitudes, proficiência na utilização, visão estratégica, bem como o papel de liderança tecnológica exercido, são apresentados na literatura como fatores relevantes e potenciadores da utilização das tecnologias nas escolas. Pelo exposto na literatura considerou-se pertinentes analisar, no contexto português, a proficiência e a utilização das tecnologias digitais pelos diretores escolares, procurando igualmente analisar os índices de utilização pelos professores nas suas práticas.

## Design metodológico

Considerando os objetivos assumidos desenvolveu-se uma *investigação empírica de natureza quantitativa*, que teve como propósito compreender e explicar a relação entre variáveis e contribuir para encontrar regularidades e orientações explicativas da forma de comportamento dos construtos em análise (ALMEIDA; FREIRE, 2008). O estudo em causa, enquadrou-se assim, num paradigma de investigação pós-positivista (CRESWELL, 2010), garantindo-se por parte do investigador uma postura objetiva e não intervencionista, orientando a ação para a procura e garantia de padrões adequados de validade, fidedignidade e fiabilidade para com os dados obtidos e as conclusões apresentadas (CRESWELL, 2010). De acordo com Maroco (2011), o estudo pode ser, igualmente, classificado como uma investigação correlacional com finalidade prospectiva, em que a informação sobre uma dada população é inferida através de uma amostra representativa dessa mesma população e onde com esta se pretendem criar modelos de cabal poder explicativo no fenómeno em análise.

A nossa investigação baseou-se na obtenção de indicadores numéricos quantificáveis representativos das variáveis em análise, a saber:

- sentido autoeficácia na utilização das tecnologias digitais operacionalizado através do score total médio obtido na escala psicométrica selecionada

para o efeito, a *Computer Self-efficacy Scale* desenvolvida por Cassidy e Eachus (2002).

- *utilização das tecnologias digitais nas práticas de gestão escolar* operacionalizada através do score total médio obtido na escala de utilização das TD nas práticas de gestão escolar desenvolvida pelos investigadores no âmbito deste estudo.
- *utilização das tecnologias digitais nas práticas docentes* operacionalizada através do score total médio obtido na escala de utilização das tecnologias nas práticas profissionais dos professores, a Teacher's Technology Use Scale desenvolvida por Bebell, Russell e O'Dwyer (2004).

## Instrumentos de recolha de dados

A *Computer Self-efficacy Scale* foi desenvolvida por Cassidy e Eachus (2002) considerando os princípios da teoria social e cognitiva de Bandura. A escala originalmente é composta por 30 itens, com 5 opções de resposta de formato *tipo-likert*, variando entre "Discordo Totalmente" e "Concordo Totalmente", sendo que 15 itens são formulados de forma positiva e 15 itens de forma negativa. Nos itens formulados de forma negativa, a cotação das respostas foi feita de forma inversa. Neste estudo, utilizou-se uma versão reduzida da escala, composta por 27 itens, resultante do seu processo de validação numa investigação realizada em contexto português (PEDRO, 2011).

A escala de utilização das tecnologias digitais nas práticas de gestão escolar, desenvolvida no âmbito do presente estudo, apresenta-se como um instrumento multidimensional, com o qual se pretendeu analisar a utilização das tecnologias pelos diretores em várias dimensões da sua atividade profissional. O instrumento desenvolvido é constituído por 22 itens com 5 opções de resposta, variando entre "Muito Raramente" e "Muito Frequentemente". Os 22 itens foram organizados em 5 dimensões, a saber:

- 1) Comunicação: frequência de utilização das tecnologias pelos diretores para comunicação com os vários elementos da sua comunidade educativa, constituída pelos itens P1, P2, P3, P4, P5 e P10;
- 2) Planificação: frequência de utilização das tecnologias para planificação e preparação da atividade profissional, constituídas pelos itens P6, P7, P8 e P13;

3) Dinamização de Reuniões: frequência de utilização das tecnologias para realização e dinamização de reuniões, constituída pelos itens P9, P11, P14 e P22;

4) Avaliação: frequência de utilização das tecnologias nos processos e avaliação de pessoal docente, não docente e autoavaliação de escola, constituída pelos itens P12, P15, P16 e P18;

5) Gestão: frequência de utilização das tecnologias para realização de atividades de gestão e administração, constituída pelos itens P17, P19, P20 e P21;

Por último, a *Measure Teacher's Technology Use Scale* desenvolvida por Bebell, Russel e O'Dwyer (2004) é apresentada pelos autores como um instrumento de estrutura multidimensional, que pretende medir a utilização das tecnologias digitais em diferentes dimensões das práticas profissionais dos professores. Os autores consideram que a utilização das tecnologias ocorre com diferentes intensidades em diferentes atividades da profissão docente, pelo que organizaram o instrumento em sete dimensões, integrando no total 24 itens, a saber:

1) Preparação (*Preparation*): utilização das tecnologias pelos professores na organização e preparação das atividades de ensino-aprendizagem, constituída pelos itens Q1, Q2 e Q6;

2) E-mail profissional (*Professional E-mail*): utilização profissional do e-mail pelos professores para contacto com alunos, outros professores, órgãos de gestão e encarregados de educação, constituída pelos itens Q3, Q4, Q8 e Q24;

3) Instrução (*Delivering Instruction*): utilização das tecnologias pelos professores para o desenvolvimento de atividades instrucionais em sala de aula, constituída pelos itens Q7, Q9 e Q14;

4) Adaptação (*Accommodation*): utilização das tecnologias pelos professores para adaptação de recursos e atividades às necessidades educativas dos alunos, constituída pelos itens Q5, Q10 e Q13;

5) Uso pelos alunos (*Student Use*): integração das tecnologias em sala de aula para utilização pelos alunos no desenvolvimento e realização das atividades propostas pelo professor, constituída pelos itens Q12, Q15, Q16 e Q20;

6) Suporte à produção dos alunos (*Student Products*): utilização das tecnologias pelos alunos na produção de recursos requeridos pelo professor, constituída pelos itens Q18, Q19, Q21 e Q22;

7) Avaliação (*Grading*): utilização das tecnologias pelos professores no processo de cálculo, registo e atribuição de classificações, constituída pelos itens Q11, Q17 e Q23;

Os 24 itens apresentam-se em formato de escala, constituídos por perguntas de avaliação ou estimação, que solicitam aos professores que indiquem a resposta a cada item, tendo por base a escala apresentada, de "Muito Raramente" a "Muito Frequentemente", sendo cotada com valores entre 1 e 5 respetivamente.

Após o processo de construção e/ou adaptação dos instrumentos de recolha de dados revelou-se necessário avaliar a sua qualidade métrica através da análise dos indicadores de sensibilidade, validade e fiabilidade (MAROCO, 2011), procurando, desta forma, eliminar quaisquer itens dos instrumentos que se relassem menos discriminativos.

A análise da consistência interna da escala *Computer Self-efficacy Scale* foi previamente analisada em dois outros estudos nacionais, tendo a mesma apresentado um elevado índice de consistência interna em ambos com alpha de cronbach de .94 e .93 respetivamente (PEDRO, 2011; PIEDADE, 2010). Com o objetivo de confirmar os resultados encontrados nos dois estudos prévios, procedeu-se à análise da consistência interna da escala considerando os 133 diretores. Os dados revelaram, igualmente, um elevado índice de consistência interna ( $\alpha=.90$ ).

Após o processo de desenvolvimento da escala de utilização das tecnologias na gestão escolar procedeu-se à sua validação por especialistas e à sua pré-testagem junto de um grupo de diretores escolares. Através dos contributos de três académicos especialistas na área da gestão e administração escolar procedeu-se à reformulação de 2 itens e à eliminação de um outro, originado assim a segunda versão da escala. Num segundo momento, procedeu-se à validação da segunda versão junto de diretores escolares experientes no desempenho do cargo. A testagem junto deste grupo baseou-se na análise do critério de fidelidade. A análise das respostas dos 10 diretores revelaram um elevado índice de consistência interna ( $\alpha=.97$ ). A análise da qualidade métrica da escala e os comentários e sugestões dos diretores levaram à reformulação dos itens 1, 13, 17 e 21, originando desta forma a versão final do instrumento. Com o objetivo de comprovar os resultados encontrados na pré-testagem procurou-se testar novamente a qualidade métrica com base nas respostas dos

133 diretores participantes. Através da análise fatorial com recurso ao método de componentes principais, rotação Varimax, definindo à partida 5 fatores fixos que corresponde às 5 dimensões do instrumento, foi possível verificar que os 5 fatores explicavam cerca de 73% da variabilidade total da escala. A análise da fiabilidade da escala permitiu encontrar valores indicativos de uma elevada consistência interna para a mesma ( $\alpha=.94$ ).

Por último procedeu-se a análise da qualidade métrica da *Measure Teacher's Technology Use Scale* composta por 24 itens organizados em cinco dimensões. Num primeiro foco de análise começou-se pela aplicação do modelo de análise fatorial confirmatória com o objetivo de perceber se o modelo definido pelos autores (BEBELL; RUSSEL; O'DWYER, 2004) se confirmava na amostra constituída pelos 1908 professores do ensino básico e secundário. A análise fatorial confirmatória reportou que o modelo fatorial definido pelos autores, ajustado para uma amostra de 1908 professores, revelou uma qualidade de ajustamento razoável ( $\chi^2=315.608$ ;  $p=.000$ ;  $\chi^2/df=24.301$ ;  $CFI=.952$ ;  $GFI=.956$ ;  $RMSEA=.115$ ;  $P[rmsea < .05] <.000$ ) (MAROCO, 2010). A avaliação da consistência interna da escala, considerando a amostra de 1908 professores, revelou, igualmente, valores indicadores de elevada consistência interna ( $\alpha=.94$ ), não sendo recomendada a eliminação de qualquer item dos 24 que constituem a escala.

12

## Procedimentos

Após a validação dos instrumentos, procurou-se realizar todas as diligências formais para a obtenção de todas as autorizações para a recolha de dados em ambiente escolar nacional. O pedido de autorização, feito à Direção-geral da Educação, para recolher dados junto dos diretores e professores das escolas públicas nacionais foi deferido com o N° 0346000001.

Os instrumentos foram organizados numa plataforma online open-source, que permitiu a recolha e exportação de dados para aplicações de análise estatística e o convite de participação no estudo foi enviado aos dois grupos de participantes através do correio eletrónico institucional das escolas. No email enviado foi contextualizada toda a investigação a desenvolver e prestados todos os esclarecimentos com vista à garantia do consentimento informado por parte dos participantes. Foi ainda garantida a integridade dos

dados e o anonimato na análise dos resultados. Terminado o processo de recolha de dados, procedeu-se, numa primeira fase, à exportação dos mesmos para uma aplicação de folha de cálculo para uma primeira organização e análise. Nesta primeira análise procurou-se eliminar submissões nulas, duplas submissões e outros dados irrelevantes para a investigação em causa. A base de dados resultante desta primeira análise foi importada para o software *IBM SPSS Statistics* (V.21) onde se desenvolveram todos os testes e análises estatísticas com vista à produção dos resultados.

No processo de recolha e análise de dados consideraram-se, ainda, os pressupostos definidos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, aprovada pela deliberação n.º 453/2016, de 15 de março, do conselho científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e na Carta de Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014).

## Participantes

13 De modo a obter dados junto de um maior número de diretores de escolas e professores do ensino público nacional, decidiu-se inquirir toda a população constituída pelos diretores e professores dos 831 agrupamentos de escolas e escola não agrupadas existentes em Portugal Continental. A amostra constituída é formada pelos 133 diretores escolares e 1908 professores do ensino básico e secundário que responderam aos instrumentos de recolha de dados e aceitaram participar no estudo. Os diretores escolares são predominantemente do género masculino (52.63%), têm entre 51 e 60 anos de idade, lecionam há mais de 20 anos (78.95%) e apresentam mais de 11 anos de experiência na gestão e administração escolar (67.67%). A maioria dos diretores frequentou formação especializada (pós-graduação e/ou mestrado) em gestão e administração escolar (75.10%). Relativamente aos professores, a maioria é do género feminino (76.36%), tem entre 41 e 50 anos de idade (42.19%), leciona há mais de 21 anos (57.66%) e trabalha na mesma escola há menos de 10 anos (53.51%). Para análise dos dados cruzando as respostas de diretores e professores, procedeu-se à seleção de um subgrupo amostral considerando como participantes todos os diretores de escolas e agrupamentos de

escolas com número de respostas de professores das suas escolas superiores a 10. O grupo em causa foi constituído por 31 diretores 572 professores.

## Resultados

O presente tópico organiza-se em torno dos principais resultados encontrados no estudo em causa. Assim, num primeiro foco de análise apresentaremos os resultados evidenciados pelos diretores escolares, num segundo tópico destacaremos os resultados evidenciados pelos professores do ensino básico e secundário e, por último, reportaremos a análise dos resultados cruzando os dois grupos de participantes.

### Diretores escolares

O cálculo dos índices de autoeficácia ou proficiência e de utilização das tecnologias digitais pelos diretores escolares, nas suas práticas profissionais, operacionalizou-se através do somatório das opções de resposta selecionada pelos diretores em cada um dos itens das duas escalas aplicadas: a) *Computer Self-efficacy Scale*; e b) *Escala de utilização das tecnologias na gestão escolar*. Os resultados da tabela seguinte apresentam os valores médios dos scores médios totais e o desvio padrão para as duas escalas e para as cinco dimensões da escala de utilização das tecnologias na gestão escolar.

Os resultados evidenciam índices de autoeficácia ( $M=3.95$ ;  $SD=.48$ ) e de utilização das tecnologias ( $M=4.22$ ;  $SD=.64$ ) elevados, considerando que os valores em causa se poderiam situar entre o mínimo de 1 e máximo de 5. Os scores apresentados em cada uma das dimensões da escala de utilização apresentam-se igualmente elevados. Para as variáveis em análise, considerou-se que valores compreendidos entre 1 e 2.4 pontos representam um nível baixo, entre 2.5 e 3.4 pontos representam um nível moderado ou favorável e valores entre 3.5 e 5 pontos representam um nível elevado. Constatata-se ainda que é na dimensão relativa à gestão que os diretores apresentam um índice de utilização mais elevado ( $M=4.45$ ;  $SD=.81$ ). Em sentido oposto, o índice mais reduzido é apresentado na dimensão comunicação ( $M=3.98$ ;  $SD=.66$ ), ainda que este se mantenha também elevado.

**Tabela 1**
**Valores médios e desvio padrão das escalas de proficiência e de utilização das tecnologias digitais**

Variáveis	Média	Desvio padrão
Nível de Proficiência	3.95	.48
Utilização das tecnologias	4.22	.64
<b>Dimensões da escala de utilização das tecnologias digitais</b>		
Dimensão 1 - Comunicação	3.98	.66
Dimensão 2 - Planificação	4.25	.72
Dimensão 3 - Reuniões	4.13	.81
Dimensão 4 - Avaliação	4.23	.80
Dimensão 5 - Gestão	4.45	.81

Com o objetivo de explorar a relação entre o nível de proficiência na utilização das tecnologias e os índices de utilização das mesmas na prática profissional dos diretores escolares, procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson ( $r$ ) entre as variáveis, analisando tanto os scores totais das duas escalas como das cinco dimensões presentes na escala de utilização das tecnologias na gestão escolar.

A análise da tabela seguinte permite constatar a existência de correlação estatisticamente significativa entre todas as variáveis e que a mesma apresenta uma direção positiva, variando a sua intensidade entre baixa e elevada ( $0.19 < r < .90$ ;  $p < 0.01$ ). De facto, encontramos uma correlação de intensidade moderada entre o score total de proficiência e o score total de utilização das tecnologias ( $r = .33$ ;  $p < .01$ ), e entre o primeiro e todas as dimensões do segundo, sendo estas também estatisticamente significativas.

**Tabela 2**

**Coeficientes de correlação de Pearson entre o nível de proficiência, índice de utilização das tecnologias digitais e respetivas dimensões**

	Utilização das tecnologias	Dimensão 1 Comunicação	Dimensão 2 Planificação	Dimensão 3 Reuniões	Dimensão 4 Avaliação	Dimensão 5 Gestão
Nível de Proficiência	.33**	.27**	.39**	.30**	.31**	.19*
Utilização das tecnologias		.87**	.77**	.82**	.90**	.85**
Dimensão 1 Comunicação			.61**	.66**	.72**	.66**
Dimensão 2 Planificação				.74**	.59**	.48**
Dimensão 3 Reuniões					.61**	.52**
Dimensão 4 Avaliação						.83**

( \*\* significativo para  $\alpha=0.01$ ) (\* significativo para  $\alpha=0.05$ )

## **Professores do ensino básico e secundário**

A análise do índice de utilização das tecnologias digitais pelos professores, nas várias dimensões da sua prática profissional, obtido através das respostas dadas pelos 1908 professores aos 24 itens da Measure Teacher's Technology Use Scale revelou um valor médio de 4.31 e desvio padrão de .77, o que permite concluir que existe um elevado grau de utilização das tecnologias por parte dos professores, considerando a escala definida entre 1 e 5. Consideram-se valores médios elevados aqueles que se apresentem superiores a 3.50, indicando um grau elevado de utilização das tecnologias nas referidas dimensões.

Através da tabela seguinte, verifica-se a existência de valores médios diferentes para cada uma das dimensões da escala.

**Tabela 3**
**Valores médios e desvio padrão da escala de utilização das tecnologias digitais pelos professores**

	Média	Desvio padrão
<b>Índice de utilização das tecnologias (n=1908)</b>	<b>4.31</b>	<b>.77</b>
Dimensão 1: Preparação de aulas	4.53	.64
Dimensão 2: E-mail profissional	3.48	.77
Dimensão 3: Instrução	3.98	.95
Dimensão 4: Adaptação às necessidades dos alunos	3.83	.92
Dimensão 5: Uso pelos alunos	2.83	1.08
Dimensão 6: Suporte à produção dos alunos	2.20	1.06
Dimensão 7: Avaliação	4.17	.91

Assim, tendo em consideração as dimensões definidas na escala de utilização das tecnologias, acima mencionadas, é possível verificar diferenças nos valores médios apresentados em cada dimensão, encontrando-se o valor médio mais reduzido ( $M=2.20$ ) na dimensão “suporte à produção dos alunos” e um valor médio mais elevado ( $M=4.53$ ) na dimensão “preparação de aulas”. Por outro lado, constata-se que as dimensões que apresentam valores médios mais elevados ao nível da utilização das tecnologias foram, por ordem decrescente, ao nível da preparação de aulas ( $M=4.53$ ), avaliação dos alunos ( $M=4.20$ ), instrução ( $M=3.98$ ) e utilização do email profissional ( $M=3.50$ ).

Em sentido oposto, verifica-se que as dimensões ‘uso pelos alunos’ e ‘suporte à produção dos alunos’ apresentam valores médios de 2.82 e 2.20, respetivamente. Os baixos valores médios apresentados são indicadores de baixos índices de utilização das tecnologias por parte dos professores nas atividades associadas a estas dimensões. Se considerarmos a diferença entre a dimensão que apresentou o maior valor médio e a que apresentou o menor valor médio, respetivamente ‘preparação de aulas’ e ‘suporte à produção dos alunos’, é possível verificar que se regista uma diferença assinalável de 2.33 pontos numa escala de apenas 5 pontos.

## Diretores escolares e professores

Um dos objetivos do estudo consistiu na exploração de possível associação entre os scores médios apresentados pelos diretores e os scores de utilização das tecnologias apresentados pelos professores das suas escolas. Como referimos anteriormente, para o cruzamento dos resultados consideraram-se todos os diretores de escolas e agrupamentos de escolas com número de professores respondentes das suas escolas superiores a 10, no total 31 diretores e 572 professores.

A tabela seguinte apresenta os scores médios de utilização das tecnologias evidenciados pelo grupo de professores de cada uma das 31 escolas e os scores de utilização das tecnologias e scores de proficiência do respetivo diretor.

**Tabela 4**

**Valores médios das escalas de utilização das tecnologias digitais pelos professores e utilização das tecnologias digitais e proficiência dos diretores escolares**

Escola	n Professores	Score médio de utilização das tecnologias dos professores da escola	Score de utilização das tecnologias do Diretor	Score de proficiência do Diretor
Escola 1	10	3.31	3.76	4.44
Escola 2	19	3.17	3.52	3.59
Escola 3	12	3.67	4.52	4.15
Escola 4	10	3.46	4.14	3.63
Escola 5	27	3.58	4.67	3.52
Escola 6	14	3.46	2.05	4.11
Escola 7	21	4.13	4.48	4.04
Escola 8	12	3.54	4.52	3.67
Escola 9	22	3.67	3.76	3.74
Escola 10	23	3.42	4.71	4.67
Escola 11	13	3.71	4.33	3.93
Escola 12	15	3.50	4.10	3.74
Escola 13	17	3.38	5.00	4.26
Escola 14	15	3.67	4.76	2.56
Escola 15	14	3.69	4.19	4.26
Escola 16	13	3.58	4.05	3.26

**Tabela 4**

**Valores médios das escalas de utilização das tecnologias digitais pelos professores e utilização das tecnologias digitais e proficiência dos diretores escolares (Continuação)**

Escola	n Professores	Score médio de utilização das tecnologias dos professores da escola	Score de utilização das tecnologias do Diretor	Score de proficiência do Diretor
Escola 17	22	3.04	4.33	4.63
Escola 18	16	3.31	4.10	3.89
Escola 19	18	3.44	4.86	3.85
Escola 20	20	3.21	4.71	4.85
Escola 21	29	3.54	3.86	3.63
Escola 22	39	3.42	4.10	4.44
Escola 23	24	3.98	4.71	3.67
Escola 24	14	3.61	4.57	3.89
Escola 25	23	3.38	4.33	3.89
Escola 26	41	3.46	2.33	2.33
Escola 27	12	3.34	4.62	4.63
Escola 28	14	3.86	3.76	3.74
Escola 29	11	3.75	4.67	3.44
Escola 30	12	3.88	4.33	4.15
Escola 31	20	3.52	3.62	3.96

De seguida, procurou-se analisar a existência de relação entre os scores registados de índice de utilização das tecnologias e nível de proficiência dos diretores e os correspondentes índices de utilização das tecnologias evi-denciados pelos professores a lecionar nas suas escolas, pelo que os valores registados para cada escola se encontram representados na tabela 5.

De igual modo, procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação de Pearson entre o score de utilização das tecnologias pelos professores e o score de proficiência e score de utilização das tecnologias dos respetivos diretores das suas escolas, como representado na tabela seguinte. Analisando os dados da tabela seguinte, constata-se a existência de fracos coeficientes de correlação (sem significância estatística) entre as variáveis. Como exceção

encontra-se o índice de utilização das tecnologias apresentado pelos professores da escola 20 e nível de proficiência do respetivo diretor, que apresenta um coeficiente de correlação assinalável ( $r=.51$ ).

**Tabela 5**

**Coeficientes de correlação de Pearson entre o nível de utilização das tecnologias digitais pelos professores e o índice de utilização das tecnologias digitais e nível de proficiência do respetivo diretor**

Score de proficiência do Diretor			Score de utilização das tecnologias do Diretor			
	Escola	n Professores	Pearson Coeficiente	Sig.	Pearson Coeficiente	Sig.
Score Médio de Utilização das tecnologias dos Professores da escola	Escola 1	10	.19	.41	.46	3.89
	Escola 2	19	.40	.09	.16	3.85
	Escola 3	12	.35	.27	.18	4.85
	Escola 4	10	.00	.99	.17	3.63
	Escola 5	27	.35	.08	.18	4.44
	Escola 6	14	.41	.14	.27	3.67
	Escola 7	21	.34	.16	.32	3.89
	Escola 8	12	.37	.25	.37	3.89
	Escola 9	22	.23	.31	.13	2.33
	Escola 10	23	.18	.36	.16	4.63
	Escola 11	13	.14	.64	.01	3.74
	Escola 12	15	.19	.47	.08	3.44
	Escola 13	17	.17	.70	.21	4.15
	Escola 14	15	.38	.16	.04	3.96
	Escola 15	14	.13	.66	.07	
	Escola 16	13	.10	.75	.01	
	Escola 17	22	.11	.62	.06	
	Escola 18	16	.18	.65	.09	
	Escola 19	18	.19	.56	.10	
	Escola 20	20	.51*	.02	.11	
	Escola 21	29	.19	.34	.18	
	Escola 22	39	.24	.30	-.07	
	Escola 23	24	.10	.65	.05	

Tabela 5

**Coeficientes de correlação de Pearson entre o nível de utilização das tecnologias digitais pelos professores e o índice de utilização das tecnologias digitais e nível de proficiência do respetivo diretor (Continuação)**

	Score de proficiência do Diretor		Score de utilização das tecnologias do Diretor			
	Escola	n Professores	Pearson Coeficiente	Sig.	Pearson Coeficiente	Sig.
Score Médio de Utilização das tecnologias dos Professores da escola	Escola 24	14	.51	.09	.46	.09
	Escola 25	23	.25	.31	.23	.29
	Escola 26	41	.24	.14	.24	.14
	Escola 27	12	.49	.09	.39	.21
	Escola 28	14	.30	.30	.25	.39
	Escola 29	11	.34	.30	.06	.86
	Escola 30	12	.38	.22	.17	.60
	Escola 31	20	.39	.19	.15	.54

\* Significativo para  $\alpha=0.05$

21

Com o objetivo de identificar padrões de semelhança entre as várias escolas procedeu-se ainda à análise exploratória de clusters. O processo de identificação de clusters sustentou-se no método de agrupamento hierárquico de clusters com base em variáveis (Nearest Neighbor). Previamente e com vista a sustentar o processo de criação dos clusters realizou-se o teste estatístico ANOVA entre o score médio de utilização das tecnologias pelos professores de cada escola e o score médio de autoeficácia do diretor ( $F=2.24$ ,  $sig=.002$ ), e entre o score médio de utilização das tecnologias pelos professores de cada escola e o score médio de utilização das tecnologias do diretor ( $F=1.52$ ,  $sig=.38$ ). Considerando os resultados da ANOVA estabeleceu-se a identificação de clusters com base no score médio de proficiência apresentado pelo diretor, na medida em que só esta variável relevou significância estatística. Foi possível organizar três clusters com semelhanças estatisticamente significativas, a saber: (i) escolas cujos diretores apresentam baixos índices de proficiência, (ii) escolas cujos diretores apresentam índices moderados de proficiência e (iii) escolas cujos diretores apresentam elevados índices de proficiência. A tabela 6 apresenta a organização dos clusters encontrados, sendo que o gráfico da figura seguinte sistematiza, de forma visual, mais discriminadamente essa informação.

**Tabela 6**

Análise de Clusters com base no score médio de proficiência do Diretor e o score médio de utilização das tecnologias dos respectivos professores da escola

Escola	n	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
Escola 26	41	-.18	-	-
Escola 14	15	-.170	-	-
Escola 16	13	-.45	-	-
Escola 29	11	-	-.23	-
Escola 23	24	-	-.07	-
Escola 5	27	-	-.06	-
Escola 8	12	-	-.05	-
Escola 7	21	-	-.01	-
Escola 11	13	-	.02	-
Escola 21	29	-	.13	-
Escola 24	14	-	.23	-
Escola 9	22	-	.23	-
Escola 12	15	-	.25	-
Escola 31	20	-	.29	-
Escola 4	10	-	.30	-
Escola 2	19	-	.33	-
Escola 30	12	-	-	-
Escola 19	18	-	-	-
Escola 18	16	-	.44	-
Escola 25	23	-	.45	-
Escola 3	12	-	-	-
Escola 27	12	-	-	-
Escola 15	14	-	-	-
Escola 28	14	-	-	-

Tabela 6

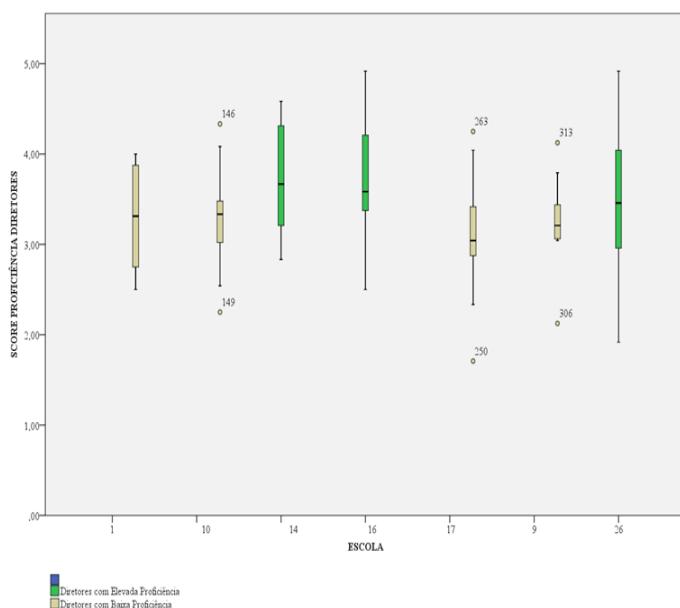
Análise de Clusters com base no score médio de proficiência do Diretor e o score médio de utilização das tecnologias dos respetivos professores da escola (Continuação)

Escola	n	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
Escola 6	14			-
Escola 13	17		-	-
Escola 22	39		-	-
Escola 1	10		-	-
Escola 10	23		-	-
Escola 17	22		-	-
Escola 20	20		-	-
Significância Estatística		.19	.34	.87

Figura 1

23

Box plot dos clusters identificados com base na matriz de proximidade



Pela análise dos resultados, infere-se que nos clusters de escolas organizados, verifica-se existência de distribuições semelhantes no que se refere ao índice de autoeficácia do diretor e ao nível de utilização das tecnologias por parte dos professores que integram o corpo docente da sua instituição.

## Conclusões

O presente estudo foi desenvolvido junto de 133 diretores escolares e 1908 professores do ensino básico e secundário. Numa primeira fase, analisaram-se os níveis de proficiência e de utilização das tecnologias digitais por parte de diretores de escolas e agrupamentos de escolas, do ensino público português, nas práticas de gestão escolar. De seguida, analisou-se o índice de utilização das tecnologias digitais apresentado pelos professores em várias dimensões da sua prática e atividade profissional. Por fim, procurou-se a existência de algum tipo de relação entre os níveis de proficiência e utilização das tecnologias apresentado pelos diretores escolares e o índice de utilização das mesmas apresentado pelos professores das suas escolas.

Os resultados permitiram concluir que os diretores escolares portugueses apresentam um grau de proficiência e um índice de utilização das tecnologias favoráveis nas várias dimensões da sua atividade profissional. Constatou-se, contudo, que a utilização de formas de comunicação com recurso às novas tecnologias, (como forma privilegiada de contacto entre os vários agentes educativos pais, professores, alunos e órgão de gestão), apresenta valores mais reduzidos pelo que se entende esta como uma dimensão que valerá a pena estimular e desenvolver dada a sua importância e pertinência atuais.

A análise da relação entre o grau de proficiência e o índice de utilização das tecnologias pelos diretores escolares revelou que as variáveis se correlacionam de forma expressiva e estatisticamente significativa. Assim, pode inferir-se que a autoeficácia no uso das tecnologias ou grau de proficiência se apresenta associada à utilização das tecnologias nas múltiplas dimensões da atividade profissional dos diretores escolares. Desta forma, constata-se que para se incentivarem melhores e mais regulares práticas de utilização das tecnologias na gestão escolar será, igualmente, necessário atender às atitudes

pessoais dos diretores escolares, nomeadamente aquelas que se associam ao seu sentido de autoeficácia e competência no uso das mesmas.

Os resultados extraídos do estudo encontram-se alinhados com vários estudos internacionais que salientam, igualmente, a importância das atitudes, competência e utilização das tecnologias pelos diretores escolares, enquanto fatores de influência na adoção e implementação das tecnologias digitais nas suas escolas (ABDULLAH, DEWITT, ALIAS, 2013; GRAY, SMITH, 2007; MAKI, 2008; ZAINALLY, 2008).

Num segundo momento, procedeu-se à análise da utilização das tecnologias digitais pelos professores em várias dimensões da sua prática profissional. A análise das respostas dos 1908 professores revelou um índice elevado de utilização, o que evidencia uma forte utilização das tecnologias na sua atividade enquanto docentes. Olhando de forma independente para os índices de utilização das tecnologias em cada uma das sete dimensões analisadas da escala utilizada, verificou-se que os valores mais elevados se referiam especificamente a atividades associadas à 'Preparação de Aulas' e à 'Avaliação'. Estes resultados revelam que os professores tendem a apresentar índices de utilização das tecnologias elevados em (i) tarefas de planificação de aulas, elaboração materiais didáticos e de recursos educativos para suporte às atividades de sala de aula, construção de fichas e atividades a disponibilizar aos alunos; e (ii) atividades relacionadas com a avaliação, como sejam a elaboração e correção de instrumentos de avaliação (testes, enunciados de propostas de trabalho), cálculo e registo das classificações, preenchimento de grelhas de observação e de outros recursos para avaliação.

Em sentido oposto, observaram-se índices de utilização mais reduzidos nas dimensões associados com 'Uso das Tecnologias pelos Alunos em Sala de Aula' e ao 'Suporte à Produção dos Alunos'. Os dados evidenciam que a utilização das tecnologias pelos alunos, em sala de aula, para a realização de atividades de aprendizagem e produção de conhecimento não se encontra ainda nos níveis ambicionados, indicando que a efetiva integração curricular das tecnologias está ainda por conseguir.

Os resultados encontrados para as várias dimensões da escala encontram concordância com outros estudos nacionais que, recorrentemente, têm vindo a evidenciar que os professores tendem a usar mais as tecnologias como suporte ao desenvolvimento do seu trabalho de preparação de aulas,

construção de recursos didáticos e avaliação dos alunos em detrimento da sua integração no trabalho direto com/ e dos alunos em sala de aula (ALVES, ABRANTES, RODRIGUES, DIAS, 2013; PEDRO, 2011; SANTOS, PEDRO, 2015; PIEDADE, 2010; PIEDADE, PEDRO, 2011; 2012).

Por último, procedeu-se à análise conjunta das variáveis analisadas junto de diretores escolares e professores. A análise do cruzamento entre os scores registados junto dos diretores escolares e dos professores das suas respetivas escolas (num total de 31 diretores e 572 professores) permitiu verificar que, no global, não é possível identificar uma associação estatisticamente significativa entre estas variáveis. No entanto, uma análise subsequente permitiu organizar as escolas com base no nível de proficiência tecnológica evidenciada pelos seus diretores e detetar que no seio destas, o comportamento de utilização das tecnologias evidenciado pelos seus professores se revela semelhante ao nível de proficiência revelado pelo diretor respetivo. Assim, encontramos evidência de um índice de proficiência do diretor reduzido quando se verifica um índice de utilização das tecnologias pelos professores também reduzido e, em oposição, revela-se o primeiro elevado quando o segundo também se revela elevado. Confirma-se, deste modo, a importância do papel do diretor escolar alicerçado nas diferenças encontradas nos grupos de escolas analisados.

Concluindo, o processo de adoção e integração efetiva das tecnologias digitais em contexto escolar requer a conjugação favorável de vários fatores envolvendo professores, diretores escolares, alunos, encarregados de educação e decisores políticos. Importa, igualmente, referir que este processo apenas pode ter sucesso se ao descrito anteriormente juntarmos a existência de professores inovadores e competentes na utilização das tecnologias em contexto educativo, currículos flexíveis, diretores inovadores e visões e culturas de escola que privilegiem a utilização das tecnologias e a inovação nos seus contextos.

26

## Referências

- ALVES, Nuno de Almeida; ABRANTES, Pedro; RODRIGUES, Carla; DIAS, Paulo Coelho. TIC no ensino secundário: usos e mediações. **Forum Sociológico**, Lisboa, v. 23, p. 87-95, 2013.

ABDULLAH, Nur Ain Wong; DEWITT, Dorothy; ALIAS, Norlidah. School improvement efforts and challenges: A case study of a principal utilizing information communication technology. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Sakarya, v. 103, p. 791-800, nov. 2013.

AFSHARI, Mojgan; GHAVIFEKR, Simin; SIRAJ, Saedah; SAMAD, Sukor Ab. Transformational leadership role of principals in implementing informational and communication technologies in schools. **Life Science Journal**, Zhengzhou, v. 9, n. 1, p. 281-284, jan. 2012.

AFSHARI, Mojgan; BAKAR, Kamariah Abu; LUAN, Wong Su; FOOL, Foo Say. Computer use by school principals. **Turkish Online Journal of Educational Technology**, Sakarya, v. 9, n. 3, p. 8-25, jul. 2010.

ALMEIDA, Leandro; FREIRE, Teresa. **Metodologia de investigação em psicologia e educação**. Braga: Psiquilibrios Edições, 2008.

ANDERSON, Ronald; DEXTER, Sara. School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. **Educational Administration Quarterly**, Utah, v. 41 n. 1, p. 49-82, fev. 2005.

BEBELL, Damian; RUSSELL, Michael; O'DWYER, Laura. Measuring teachers' technology uses: Why multiple-measures are more revealing. **Journal of Research on Technology in Education**, Florida, v. 37, n. 1, p. 45-63, fev. 2004.

27

ÇAKIR, Recep. Technology integration and technology leadership in schools as learning organizations. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, Sakarya, v. 11, n. 4, p. 273-282, out. 2012.

ÇAKIR, Turan. The attitudes of preschool teachers and principals towards computer using. **Anthropologist**, Haryana, v. 18, n. 3, p. 735-744, out. 2014.

CALABRESE, Raymond. The school leader's imperative: leading change, **International Journal of Educational Management**, Bingley, v. 16, n. 7, p. 326-332, 2002.

CASSIDY, Simon; EACHUS, Peter. Developing the computer user self-efficacy (CUCE) scale: Investigating the relationship between computer self-efficacy, gender and experience with computers. **Journal of Educational Computing Research**, California, v. 26, n. 2, p. 133-154, mar. 2002.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa**. Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAY, Christopher; LEITHWOOD, Kenneth. **Successful principal leadership in times of change**: An international perspective. Dordrecht, UK: Springer, 2007.

DRENT, Marjolein; MEELISSEN, Martina. Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?. **Computers & Education**, Amsterdam, v. 51, p. 187-199, jun. 2008.

GASTELÚ, Carlos Arturo Torres; KISS, Gabor; DOMINGUEZ, Agustin Lagunes. ITC integration process in basic education: the case of Veracruz city in Mexico. **Procecia – Social and Behavioral Sciences**, Sakarya, v. 176, p. 819-823, mar. 2015.

GRAY, David; SMITH, Agnes. **Case studies in 21st century school administration**: addressing challenges for educational leadership. USA: Sage Publications, Inc, 2007.

HOQUE, Kazi Enamul; RAZAK, Ahmad Zabidi Abdul; ZOHORA, Mosa Fatema. ICT Utilization among school teachers and principals in Malaysia. **International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development**, Bahawalpur, v. 1, n. 4, p. 17-34, 2012.

JACOBSON, Michael; HUNTER, William. **Leadership and technology in schools**. 2004. Disponível em: <http://www.ucalgary.ca/~iejll/volume7/leadershipandtechnologyeditorial.html>. Acesso em: 16 jun. 2017.

KHALID, Saifuddin; BUUS, Lilian. A theoretical framework mapping barriers of integration and adopting educational technology. **Research and Practice in Technology Enhanced Learning**, Singapore, v. 1, n. 1, p. 1-19, jul. 2014.

MAKEWA, Lazarus; MEREMO, Jackson; ROLE, Elizabeth; ROLE, Jesse. ICT in secondary school administration in rural Southern Kenya: an Educator's eye on its importance and use. **International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology, Barbados**, v. 9, n. 2, p. 48-63, 2013.

MAKI, Christiana. Information and communication technology for administration and management for secondary schools in Cyprus. **Journal of Online Learning and Teaching**, California, v. 4, n. 3, p. 18-20, 2008.

MAROCO, João. **Análise estatística com utilização do SPSS**. 3. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2010.

MAROCO, João. **Análise estatística com utilização do SPSS**. 4. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2011.

MOOLENAAR, Nienke; SLEEGERS, Peter. The networked principal: Examining principals' social relationships and transformational leadership in school and district networks. **Journal of Educational Administration**, Bingley, v. 53, n. 1, p. 8-39, 2015.

PEDRO, Neuza. **Utilização educativa das tecnologias, acesso, formação e auto-eficácia dos professores.** 2011. 392f. Tese (Doutoramento em Educação) – Programa de Doutoramento em Educação na especialidade de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

PEDRO, Neuza; PIEDADE, João. Efeitos da formação na autoeficácia e na utilização educativas das TIC pelos professores: estudo das diferenças entre os regimes formais e informais de formação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 766-793, set./dez. 2013.

PELED, Yehuda; KALID, Yael; DORI, Yehudit Judy. School principals' influence on science teachers' technology implementation: a retrospective analysis. **Journal of Leadership in Education**, Washington, v. 14, n. 2, p. 229-245, 2011.

PIEDADE, João. **Utilização das tecnologias pelos professores de uma escola do ensino básico e secundário.** 2010. 243f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias e Metodologias em E-learning) – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

PIEDADE, João; PEDRO, Neuza. Efeitos da formação no sentido de autoeficácia e na utilização educativa das TIC: estudo com um grupo de professores do ensino básico e secundário. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL CHALLENGES; 2011. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL CHALLENGES, 7., 2011. **Anais** [...] Braga: Universidade do Minho, 2011.

RUSSELL Michael; BEBELL Damian; O'DWYER Laura. Measuring teachers' technology uses: Why multiple-measures are more revealing. **Journal of Teacher Education**, Michigan, v. 37, n. 1, p.45-63. 2004.

SAITI, Anna; PROKOPIADOU, Georgia. Impact of information and communication technologies on school administration: Research on the Greek schools of secondary education. **Lecture Notes in Computer Science**, Heidelberg, v. 5693, p. 305-316, 2009.

SANTOS, Ana Paula. **Um estudo longitudinal sobre o efeito da formação no índice de autoeficácia e nos níveis de utilização das TIC dos professores.** 2015. 217f. Tese (Doutoramento em Educação) – Programa de Doutoramento em Educação na especialidade de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

SEYAL, Afzaal. Examining the role of transformational leadership in technology adoption: Evidence from Bruneian technical & vocational establishments (TVE). **Journal of Education and Practice**, Hong Kong, v. 6, n. 8, p. 32-43, 2015.

SCHILLER, John. Working with ICT: Perceptions of Australian principals. **Journal of Educational Administration**, Bingley, v. 41, n. 2, p. 171-185, 2003.

STUART, Lindsay; MILLS, Annet; REMUS, Ulrich. School leaders, ICT competence and championing innovations. **Computers & Education**, Amsterdam, v. 52, p. 733-741, nov. 2009.

TONDEUR, Jo; KEER, Hilde van; BRAAK, Johan van; VALCKE, Martin. ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. **Computers & Education**, Amsterdam, v. 51, n. 1, p. 212-223, ago. 2008.

WONG, Emily; LI, Sandi. Framing ICT implementation in a context of educational change: A multilevel analysis. **School Effectiveness and School Improvement**, London, v. 19, n. 1, p. 99-120, maio. 2008.

ZAINALLY, Hossein. Administration of faculties by information and communication technology and its obstacles. **International Journal of Education and Information Technologies**, Victoria - British Columbia, v. 2, n. 1, p. 24-30, 2008

Prof. Dr. João Piedade

Instituto de Educação (UIDEF)

Universidade de Lisboa (Portugal)

30

Grupo de Investigação "Educação Tecnologia e Sociedade"

E-mail: jmpiedade@ie.ulisboa.pt

Profa. Dra. Neuza Pedro

Instituto de Educação (UIDEF)

Universidade de Lisboa (Portugal)

Grupo de Investigação "Educação Tecnologia e Sociedade"

E-mail: nspedro@ie.ulisboa.pt

Recebido 7 nov. 2018

Aceito 4 jan. 2019

## Formación humana y social desde la escuela

Rita de Cássia de Souza  
Universidade Federal de Viçosa (Brasil)

### Resumen

Este artículo presenta una escuela que busca una formación integral para sus estudiantes y que tiene un plan de trabajo innovador a comenzar por el compromiso de transformación social que comenzó con la decisión de construirla en una región de bajos recursos económicos de la ciudad de Mérida, México. Realizamos una investigación cualitativa y descriptiva, partiendo de un referencial construcciónista social, que recomienda que los participantes sean coautores del trabajo, evitando el distanciamiento investigador-investigado. En este sentido, convivimos algunos días de los meses de septiembre y octubre de 2018 en la escuela, participando en clases y otras actividades y grabamos diálogos con tres profesores sobre el trabajo de la escuela. Concluimos que la escuela posee un trabajo de formación social y humana que se da a partir de una matriz curricular diferenciada, con disciplinas que buscan articular sus contenidos a la realidad de los estudiantes, incluyendo materias de formación personal, social, profesional y realización de actividades socio-comunitarias por los estudiantes.

Palabras-clave: Educación integral. Bachillerato. Formación social y humana. Construcionismo social.

1

## Formação humana e social a partir da escola

### Resumo

Este artigo apresenta uma escola que busca uma formação integral para seus estudantes e que tem um plano de trabalho inovador a começar pelo compromisso de transformação social que teve início com a decisão de construí-la numa região de baixos recursos econômicos da cidade de Mérida, no México. Realizamos uma pesquisa qualitativa e descritiva, partindo de um referencial construcionista social, que recomenda que os participantes sejam coautores do trabalho, evitando o distanciamento pesquisador-pesquisado. Neste sentido, convivemos alguns dias dos meses de setembro e outubro de 2018 na escola, participando de aulas e outras atividades e fizemos diálogos gravados com três professores sobre o trabalho da escola. Concluímos que a escola possui um trabalho de formação social e humana que se dá a partir de uma matriz curricular diferenciada, com disciplinas que buscam articular seus conteúdos à realidade dos estudantes, incluindo matérias de formação pessoal, social, profissional e realização de atividades socio comunitárias pelos estudantes.

Palavras-chave: Educação integral. Ensino médio. Formação social e humana. Construcionismo social.

## Human and social formation from school

### Abstract

This article presents a school that seeks an integral formation for its students and that has an innovative work plan beginning with the commitment of social transformation that began with the decision to construct it in a region of low economic resources of the city of Mérida, in the Mexico. We conducted a qualitative and descriptive research, starting from a social constructionist referential, which recommends that the participants be coauthors of the work, avoiding the researcher-researched distancing. In this sense, we live together some days of the months of September and October of 2018 in the school, participating in classes and other activities and we recorded dialogues with three teachers on the work of the school. We conclude that the school has a work of social and human formation that takes place from a differentiated curricular matrix, with disciplines that seek to articulate their contents to the reality of the students, including personal, social, professional and students' realization of social community.

Keywords: Integral education. High school. Social and human formation. Social constructionism.

El objetivo de este artículo<sup>1</sup> es presentar una escuela que busca una formación integral para sus estudiantes y tiene un plan de trabajo diferenciado a empezar por la decisión de ubicarla en una zona de bajos recursos económicos de la ciudad de Mérida, en México.

La escuela<sup>2</sup>, denominada UABIC – Unidad Académica Bachillerato con Interacción Comunitaria – es vinculada a la UADY, Universidad Autónoma de Yucatán, una universidad pública, reconocida por la calidad de su formación a nivel superior y de bachillerato, pues la Universidad tiene tres escuelas, conocidas como Preparatorias (prepas) 1, 2 y 3 (la UABIC), que ofrecen una educación de gran calidad y preparan muchos estudiantes para el nivel superior.

Para estudiar en las prepas<sup>3</sup> 1 y 2 de la UADY, es necesario aprobar en un examen muy concurrido, lo que deja de fuera a la mayoría de los estudiantes. Cuando estaba para crear una tercera prepa, la Universidad decidió instalarla en una zona de muy bajos recursos económicos, dando oportunidad a estudiantes en un área donde las únicas escuelas que existen son técnicas. Por solo eso, ya sería una iniciativa innovadora, pero, la UADY partía del principio de que no bastaba construir la escuela. Era preciso planear toda una formación diferenciada para que esos estudiantes no solamente pudieran acceder a una escuela de gran calidad y exigencia y terminar con posibilidad

de llegar a una licenciatura, así como era importante crear un proyecto buscando ayudar a cambiar una realidad de desigualdad social, económica y cultural. Es justamente este proyecto de una escuela que contribuye para la transformación personal y social de una comunidad desfavorecida que pretendo presentar aquí.

La investigación hecha fue cualitativa y descriptiva, partiendo de un referencial construcciónista social: "La idea fundamental de la construcción social parece bastante sencilla, pero es a la vez profunda: todo lo que consideramos real ha sido construido socialmente. O lo que es más radical, nada es real hasta que la gente se ponga de acuerdo que lo es" (GERGEN; GERGEN, 2011, p. 13). Eso significa decir que no presentamos aquí como es la escuela, pero como ella nos pareció en nuestro encuentro y a partir de los diálogos construidos con los profesores. En ese sentido, no se hizo entrevistas, sino diálogos:

3

El dialogismo también propone el carácter múltiple de la autoría de la generación del sentido. Los puntos de vista filosóficos del autor no ocupan el primer lugar. Los personajes parecen liberarse de la tutela de su creador. Poseen una autoridad ideológica y son independientes. Son personas libres, capaces de encarar a su creador, de no estar de acuerdo con él y hasta de oponérsele (INFANTE, 2013, p. 11).

Al hacer una investigación relacional, buscamos crear un espacio de libertad para dialogar con nuestros colaboradores como buenos anfitriones. Según Anderson (2012): ser un anfitrión es ser amable; participar en la conversación, no dirigirla; considerando que hablar, escuchar y oír son igualmente importantes para el diálogo. Los participantes son coautores de esa investigación, pues fueron las conversaciones colaborativas con ellos las fuentes principales de este trabajo. Así también, desde esa perspectiva: "El investigador se une con los participantes en el papel de co-respondiente, en vez de analista o intérprete posicionado encima y fuera de lo expresado por los participantes" (DEFEHER, s.d., p. 21).

Para construir los datos de esa investigación, estuve conviviendo algunos días de los meses de septiembre y octubre de 2018 en aulas y actividades de la escuela y conversando con profesores y estudiantes, visitantes y familiares de los alumnos<sup>4</sup>, y estos fueron los principales colaboradores de este trabajo: 1) Mitchel Antonio Guerrero González, licenciado en educación, maestro<sup>5</sup>

fundador de la UABIC, fue, de 2009 a 2015 coordinador del área de comunicación y, desde 2015, es gestor académico<sup>6</sup> de la UABIC; 2) Diana Marisol Rodríguez Bastos es psicóloga y responsable del área de tutoría, orientación y consejo educativo y también fundadora de la escuela; 3) Patricia del Rosario Baas Rejón es licenciada en ciencias de la familia, con una especialidad en docencia y actualmente hace una maestría en psicología educativa. Es la responsable del área de Responsabilidad Social de la UABIC.

Marcamos con los participantes individualmente un horario en la escuela donde nos recibieron en sus oficinas y, con la permisión de todos, grabamos con un aplicativo de un smartphone, las conversaciones. Pedí a los participantes que se presentasen, hablasen de su formación, de su función en la escuela, como tenían llegado a este trabajo, que les parecía y los retos de sus actividades. Las conversaciones duraron en torno de una hora cada y, después de eso, yo hice las transcripciones y, escrito el artículo, envié a los participantes para leer y conversamos, una vez más, sobre lo que estaban de acuerdo, se tenían dudas, que necesitaban cambiar. Incluidas las sugerencias, la versión final fue enviada a los participantes para su aprobación y de la dirección de la escuela.

En este sentido, lo que presentamos aquí es una construcción conjunta de una historia de una escuela que hace un trabajo diferenciado de formación y que tiene ambición de ser más que un bachillerato. El nombre unidad académica fue dado pensando que, en el futuro, esta institución pueda albergar programas de capacitación y de formación para la vida, incluso teniendo formación superior, con maestría y doctorado.

En el momento, a los sábados, profesores de la UADY imparten la asignatura "El Profesional y la Comunidad" para estudiantes de licenciaturas como psicología, matemáticas y diseño del hábitat y esos hacen actividades en la comunidad: a veces la comunidad viene a la escuela y, a veces los estudiantes salen para atender a la comunidad. La UABIC es un espacio donde estudiantes de la UADY hacen prácticas, un ejemplo, es el atendimiento de estudiantes de psicología a personas de la comunidad que acontecen a los sábados en la escuela.

La UABIC empezó sus actividades en septiembre de 2009 con 206 estudiantes y, en 2018, eran 877 y 58 profesores<sup>7</sup> (6 de ciencias naturales, 4 de informática, 7 de comunicación, 12 de desarrollo físico, artístico y cultural,

7 de responsabilidad social, 6 de matemáticas, 11 de ciencias sociales y humanidades y 4 de desarrollo humano integral).

Según Diana y Mitchel, para la primera generación, personas de la UADY solicitaron a la Secretaría de Educación Pública bases de datos de egresados de enseñanza secundaria de la zona y, con estos nombres, ellos pasaron casa por casa a invitar a estudiantes próximos a egresar de enseñanza secundaria, o egresados que ya habían dejado de estudiar o estaban estudiando en otras escuelas. Los estudiantes que aceptaron la invitación ingresaron en la escuela. Sin embargo, hubo algunos problemas: había estudiantes que no querían estudiar o estar en la escuela y "A veces teníamos aquí chicos que tenían dinero y tenían mucha facilidad económica y se destacaban de los demás de alguna manera. Era muy evidente" (MITCHEL, en conversación, 2018)<sup>8</sup>.

En el año siguiente, la escuela empezó a usar el EXANI I, examen aplicado por CENEVAL – Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior – asociación civil cuya actividad principal es el diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias.

5

El EXANI es un examen que ofrece información para identificar a los aspirantes con mayor aptitud para lograr un buen desempeño en el primer ciclo escolar de la educación media superior. Se integra con dos exámenes: EXANI Admisión, que es un instrumento estandarizado de aptitud académica que evalúa conocimientos y habilidades numéricas, verbales y no verbales en áreas de la comunicación y pensamiento matemático que son predictivas del desempeño académico en el primer ciclo escolar. EXANI Diagnóstico, que explora conocimientos y habilidades en áreas disciplinares de la educación básica para identificar el logro académico. Es un examen de diagnóstico y la institución tiene la opción de incluirlo o no en su proceso de admisión. Verifica en la convocatoria o en servicios escolares de la institución que elegiste si lo debes presentar (EXANI I, s.d.).

A partir de 2010, por lo tanto, se establecieron dos criterios de selección que se verificaban de forma paralela: el examen EXANI I (49%) y un estudio socioeconómico (51%) que debía comprobar que el aspirante era de bajos recursos. El resultado era que el nivel socioeconómico se imponía a los resultados del examen e ingresaban estudiantes de muy bajos recursos, pero que no necesariamente tenían buenos resultados del EXANI I. Diana nos contó de un

caso específico en que un estudiante llegó con un diagnóstico de déficit cognitivo y no lograba buenas calificaciones y, después de muchas juntas con la familia, la decisión conjunta fue transferirlo a una escuela técnica de la región. Según la psicóloga, este fue el único estudiante que ha presentado problemas cognitivos, los demás eran cuestiones emocionales y sociales.

Después de este caso, en 2018, la escuela cambió el momento en que se verifican los dos criterios: el estudio socioeconómico se realiza previo al EXANI I. Solamente los aspirantes que reflejan el nivel de recursos bajos continua en el proceso de selección y presentan el EXANI I, pero sólo ingresan los alumnos con mejores calificaciones en el examen. "Entonces ahora solamente ingresan alumnos que lo necesitan económicamente, pero con buenos resultados" (MITCHEL, en conversación, 2018).

Conversando con los estudiantes del 3º grado, ellos dijeron que, al registrarse para el examen de selección, llenaron un cuestionario con sus condiciones económicas y que, una vez aprobados en la selección, todos ellos recibieron una visita de personas de la UADY en sus casas buscando comprobar su situación económica, pues esta es una condición fundamental para estudiar en la UABIC. Según Michel, son personas del Departamento de Educación Media Superior de la UADY que hacen las visitas a las casas para averiguar las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

Al principio, la UABIC utilizaba un plan de estudios llamado MEyA – Modelo Educativo y Académico –, pero el Departamento de Investigación e Innovación Educativa de la UADY creó el MEFI – Modelo Educativo para la Formación Integral – con un enfoque por competencias<sup>9</sup>, implementado a partir de 2012 a nivel superior y, a partir de 2015, a nivel del bachillerato en todas las escuelas de la UADY.

Hubo una reforma desde 2006 aquí en México que impulsó mucho ese cambio con las competencias. Entonces la idea es dejar de centrarnos en la memorización, dejar de centrarnos en un listado de contenidos probablemente sin conexión y mostrar, con los alumnos, contenidos que permitan desarrollar habilidades que les sirvan para resolver problemas, pensamiento crítico, pensamiento analítico. Que puedan ellos aplicarlos o llevarlos a un contexto, no solamente escolar, sino de fuera. Y viene marcado por algunas particularidades: el número de crédito que se había de cubrir y para el bachillerato, además, trae un eje ocupacional. La idea es que el alumno que decide no estudiar el nivel superior, o si, quiere estudiar,

pero, además, requiere trabajar, tenga algunas herramientas que le permitan, de manera independiente o a través de un empleador, insertarse en el campo laboral. La unidad académica trabaja el eje del horticultor, de auxiliar administrativo y de administrador de medios sociales. A los chicos, durante su segundo y tercer año de bachillerato, se imparten estas asignaturas del componente ocupacional para que aprendan algunas herramientas laborales y algún oficio. Eso es un cambio principal que tuvo el MEFI, pero sin llegar a ser un bachillerato técnico. Son las herramientas mínimas que se les proporciona. Probablemente, éste sea un aspecto que hay que mejorar, pero poco a poco. Es una diferencia notable (MITCHEL, en conversación, 2018).

Otro cambio después de la utilización del MEFI, fue la participación de los estudiantes en las clases:

7

Yo normalmente hago mis recorridos desde la mañana, desde tempranito, y hasta las últimas horas de clase. Yo veo, en más de la mitad de las clases, a los alumnos interesados, sobre todo a los alumnos haciendo algo. Es muy raro llegar a un salón donde el alumno esté pasivo, solamente escuchando el dictado del maestro. Sí pasa, pero es muy ocasional. Yo normalmente, cuando paso, veo que los maestros están con los equipos, están dando indicaciones, los estudiantes están levantando la mano, hacen preguntas, están haciendo algo. En unas asignaturas más que en otras, pero sí se nota un cambio en cuanto a esa dinámica. Lo que veo también es que los maestros están buscando maneras distintas de cómo llegar a los chicos porque, a pesar de todos los salones ahí proyectores, hubo una época en que no servía ningún proyector prácticamente y tuvieron que buscar la manera de hacer (MITCHEL, en conversación, 2018).

De hecho, yo también percibí que los estudiantes están casi siempre en actividades de grupos. Un día, después de terminado el horario de aula, vi unos estudiantes haciendo ejercicios de seno y coseno en la pizarra. Ellos me dijeron que su maestro de matemáticas les pidió para hacer un video<sup>10</sup> de ellos resolviendo el ejercicio en grupo, lo que me pareció muy creativo, pues es muy fácil que los estudiantes tengan celular y eso puede ser más interesante que solamente hacer la actividad en papel.

En una clase de inglés de tercer año<sup>11</sup> en que participé, los grupos tenían que presentar monumentos por el mundo (cuando fueran creados, sus

dimensiones etc.) y muchos presentaron prototipos hechos por ellos con muchos detalles. Pregunté a profesora si ella calificaba el trabajo manual y ella me dijo que los estudiantes no lo hacían por calificación, sino porque les encantaba hacerlos y que era muy común los estudiantes presentaren trabajos manuales elaborados. Mitchel nos cuenta que a los estudiantes de la UABIC les encanta hacer estas actividades:

Y lo que veo que les interesan más a nuestros alumnos de la unidad académica es cuando tienen que hacer algo manual, tienen que construir algo, hacer un prototipo, un cartel, si ellos se involucran en hacer recortes, pegar, si les gusta mucho este trabajo. Incluso ha habido reportes donde dejan de hacer otras actividades por hacer la actividad donde les pide construir algo. Aparte, yo veo que les llama mucho la atención (MITCHEL, en conversación, 2018).

En la Jornada de Ciencia, Cultura y Tecnología, en octubre de 2018, hubo un concurso de altares para el día de los muertos que premiaba a los altares que más se acercaran a la tradición yucateca del Hanal Pixán, nombre que significa "comida de las ánimas". Esta es una tradición del pueblo maya (grupo indígena que habita la región) y ahora de los mexicanos en general, que viene de la creencia de que entre los días 31 de octubre al 2 de noviembre, las ánimas "reciben permiso" para visitar a sus familiares y estos preparan un altar con comidas, bebidas y recuerdos del fallecido. En la escuela, cada salón de clase preparó su altar y presentaba a dos personas de fuera de la escuela que los calificaban, según criterios de más tradicionales y representatividad de la cultura yucateca. El altar ganador iba representar la escuela en un concurso con todos los cursos de la UADY, y, de este grupo, saldría un vencedor que recibiría un premio en dinero.

### Imágenes de actividades realizadas por los estudiantes de la UABIC



Fotos: 1 y 2) Materiales presentados por los estudiantes de 3º año en una clase de inglés en septiembre de 2018.  
 Fotos: 3 y 4) Altares presentados por los estudiantes en la escuela para el concurso de Hanal Pixán.

9

Para el gestor académico, además de actividades en grupo, con más participación de los estudiantes, otra ventaja con la utilización del MEFI fue el aumento de estudiantes que terminan en bachillerato en la UABIC, habiendo menor deserción y reprobación. Él dijo que, en junio de 2018, terminaron el bachillerato uno 85% de los estudiantes de la UABIC. Antes del MEFI, entraban 300 y el máximo de alumnos que egresaban era 135, habiendo más de 50% de deserción. Antes de llegar al tercer año, la escuela ya tenía muchas bajas, como 80 a 90 alumnos que decidían no estudiar. Le pregunté que los estudiantes justificaban para salir de la escuela.

No quisiera generalizar, pero algunos casos que me han llegado eran cuestiones económicas de no poder seguir, por el pasaje del camión, o por la comida, por cuestiones de que los papás prefieren meterlo a trabajar para que apoyen la casa. Algunos pocos casos de embarazo, muy pocos, un caso por cada generación, más o menos. Pero, principalmente, es el factor económico, incluso ellos, cuando empiezan a trabajar en ocasiones, durante vacaciones, ya

no regresan porque ya empezaron a ganar dinero y en casa ellos están viendo que pueden ayudar a mamá o a papá o a sus hermanitos y prefieren seguir trabajando y dejan de venir (MITCHEL, en conversación, 2018).

La respuesta no explica por qué el MEFI aumentó la oportunidad de los estudiantes terminaren el bachillerato y le cuestioné si el cambio para que los alumnos se mantuviesen en la escuela fue de sus condiciones económicas.

No ha mejorado mucho el nivel económico. De manera interna, a la misma escuela trata de solventar muchas cosas con los alumnos. Aquí es muy común, si usted se acercara a los cerca de 50 maestros que hay, estoy seguro que al menos 40 han sacado de su bolsillo para apoyar al alumno. Si los alumnos no traen sus copias porque no la pueden imprimir, yo les doy porque me interesa que lean, me interesa que hagan la tarea. Para los que se reproban en materias, tienen que recursar. Esos ya son horarios más tarde y el alumno está desde las 7 y hay un recursamiento que empieza a las 4. Y no se va a su casa porque no tiene para volver. Esos casos pasan muchas veces que el maestro le da algo de comer, compra algo extra y o, si tienes su taller deportivo más en la tarde, hay que ver cómo ayudar. Pasa mucho. De poquito en poquito, eso logra muchas veces que el alumno no se va (MITCHEL, en conversación, 2018).

El horario de la escuela es de 7:00 a las 13:00 o hasta las 14:30, pero a los jueves y los viernes los alumnos se quedan hasta más tarde por las actividades de trabajo social o deportivas<sup>12</sup> o si tienen algún recursamiento para cumplir. Los recursamientos, o extraordinarios, son para los estudiantes que no obtuvieron el mínimo de 70 puntos en cada asignatura y, por eso, no aprobaron al final del semestre. En el total, los recursamientos tienen unas 8 y 9 sesiones, o sea, 3 o 4 semanas de trabajo extra, en que el estudiante vuelve a llevar los temas, hacer actividades y, al final, presenta a un examen<sup>13</sup>. Son hechos durante las vacaciones de invierno o verano y en períodos de aula, cuando son a diario de 13:00 a 14:30, de 14:30 a 15:50 y de 15:50 a 17:10. Hay recursamientos mismo que sea para un estudiante. Son dados por los maestros de la escuela o, si estos ya tienen toda su carga de trabajo llena, la escuela contrata otro profesor para eso.

Cada recursamiento tiene un costo para el alumno, lo que es un problema para muchos estudiantes de la UABIC y ellos pueden pagar y hacer

solamente uno, dejando los demás para después<sup>15</sup>, pues las asignaturas no son consecutivas. O sea, un estudiante puede pasar a la siguiente y estar debiendo la anterior, con excepción para el inglés del tercer semestre. En ese caso, el estudiante puede hacer el inglés en el cuarto semestre junto con el recursamiento del tercer semestre, pero no será aprobado en el cuarto semestre si no tiene, antes, la aprobación del anterior. El alumno puede tener recursamientos en todas las asignaturas que hace y puede hacerlo para la misma asignatura hasta 3 veces, pero, si no aprueba, tiene baja de la escuela.

Continuando su explicación, el gestor académico apunta otros factores que, en su opinión, con la llegada del MEFI pueden tener mejorado la frecuencia a la escuela y ayudado los estudiantes a seguir sus estudios y no reprobar.

Hay un mayor seguimiento que trajo el MEFI por la parte de tutoría y orientación. Hay un programa ahorita que se llama "Yo no abandono"<sup>15</sup>, en cada clase, además de la lista normal del maestro, en cada salón, hay una hoja donde se marca su ausencia y la tutora los llama para conversar<sup>16</sup> y, si el alumno falta, se les llama a los padres de familia. Eso empezó con el MEFI y nos ha apoyado mucho para evitar parte de la deserción porque a veces los papás no estaban enterados. El mismo modelo exige de alguna manera del profesor más trabajo: recibo la tarea, califico, retroalimento y, si hay algo que corregir, en teoría el profesor debería solicitar y recibir un email. Yo sé que no sucede siempre, pero ha aumentado esa solicitud. Y sí, veo a muchos que lo hacen. Eso permite que el alumno vaya mejorando un poco su calificación, pues, en el camino, va corrigiendo sus errores. Es mejor que, en el final, tenga que entregar todo de golpe. Otra actividad interna que hemos hecho: cuando vemos que algún chico está yendo mal que necesita recursamiento, a veces, preferimos descargarlo de ese recursamiento, como si no se hubiese inscrito y él sigue preparándose. Cuando se siente preparado, paga su extraordinario porque hay una mayor seguridad de que apruebe. Pero, todo eso lo manejamos de manera interna. Estoy seguro que, si aplicáramos la normativa como está planteada en el modelo, la deserción sería la misma. Por ejemplo, en los extraordinarios nos dicen que el alumno debe tener 100% de asistencia. Si ya reprobaste tu asignatura, cuando vas a un recursamiento, no debes faltar ni una vez, pero no aplicamos eso, tenemos extendido a tres faltas, a la tercera falta, ya te doy de baja, pero desde la primera falta el profesor tiene que enviar un correo a la tutora y a mí y nosotros lo llamamos para saber lo que está pasando, en la

segunda falta, volvemos a llamar y en la tercera falta ya damos de baja. Son esas pequeñas acciones que tratamos de hacer todos los días, para evitar eso y nos ha funcionado. Puede ser que hay otro factor, no lo dudo, esos son al menos los que yo he podido ver directamente (MITCHEL, en conversación, 2018).

Los comentarios revelan un interés muy grande de la escuela por cada uno de los estudiantes, con un acercamiento que les permite ayudar, incluso en sus dificultades financieras. Además, llama la atención que la escuela tome una actitud interna de cambiar o flexibilizar algunas reglas de la UADY por conocer la realidad de sus estudiantes y hacer todos los esfuerzos para que sigan en sus estudios. Mitchel nos dijo que, con el MEFI, ha disminuido también la reprobación:

Comparado con el modelo anterior, ha disminuido la reprobación. Digamos que al final de un semestre, en el modelo anterior, de 300 alumnos, teníamos 250 que al menos debían una asignatura. Ahorita, con él MEFI, nuestro mejor número ha sido, que, al término de un semestre, eran 80 a 85 alumnos que debían 1 asignatura. Sí, redujo casi al 50% (MITCHEL, en conversación, 2018).

Acerca de los resultados generales de la escuela, según el gestor académico, en la prueba estandarizada del Pisa<sup>17</sup>, hubo una generación de estudiantes que estuvo dos puntos arriba del promedio de las preparatorias de México, pero en las demás generaciones la escuela está en el lugar 35 a nivel estatal, siendo 50 lo más bajo que ya estuvieron:

Fíjese qué curioso porque las otras dos prepas de la UADY, la prepa 1 y la prepa 2, se ubican en los tres primeros lugares y llama mucho la atención que nosotros, siendo una tercera prepa de UADY con el mismo plan de estudios, nos quedamos en un lugar 35, no hemos podido acercarnos. Hay muchos factores, hemos querido de alguna manera justificar el porqué, pero hay que investigar por qué pasa eso (MITCHEL, en conversación, 2018).

Por otro lado, también hay algunos buenos resultados y, recientemente, algunos alumnos están comenzando a tener participación en olimpiadas como la de matemáticas y de química. "Son pocos alumnos todavía, pero ya empiezan a destacarse algunos." (MITCHEL, en conversación, 2018). Es una gran conquista también que estudiantes, que tal vez no estudiasen siquiera una

preparatoria, van a hacer licenciaturas y algunos sean aprobados para estudiar en la universidad que es considerada la mejor del estado.

El diría que al menos uno 50% logran ingresar una carrera de UADY y terminan. Al menos, los que han regresado, regresan contentos. Muchos, sobre todo de las primeras generaciones, nos platican que, en sus carreras, eran muy reconocidos por sus maestros que decían que tenían buenas habilidades de expresión, de investigación, de trabajo en equipo, comparados con los de otras prepas (MITCHEL, en conversación, 2018).

Diana, por otro lado, nos cuenta que, en las primeras dos generaciones de la escuela, un 50% de los que presentaban para la UADY entraban, lo que es muy bueno para el nivel de competencia del examen. Sin embargo, en la generación del nuevo modelo educativo, ese número bajó al 30% y ellos están buscando saber qué está pasando, después del cambio del modelo. O sea, con el MEF se redujo la reprobación en la escuela, pero se redujo también los índices de aprobación en la UADY. Una de las indicaciones de calidad de la escuela puede ser, seguramente, sus índices de aprobación en la universidad<sup>18</sup>, pero ni todos los estudiantes tienen ganas de seguir estudiando, además la misión de la escuela es más amplia:

13  
Formar bachilleres con una educación integral, humanista y de calidad, comprometidos con el desarrollo sustentable, innovadores, creativos, emprendedores, con una clara visión de su propio desarrollo personal y social, con conocimientos, principios y valores, que posean competencias para la vida y continuar su formación en el nivel superior, con capacidad para insertarse social y productivamente y así contribuir a su realización personal (MISIÓN DE LA ESCUELA, s.d.).

Para la realización de estos propósitos, la UABIC tiene una malla curricular muy interesante, que intenta, como planeado, la formación integral del alumno. Es muy claro que ella no tiene como fin último la aprobación en la universidad y sí una preparación que pueda ser útil a los estudiantes en muchas áreas de su vida, cuando terminen la preparatoria. Hay una formación profesional (aunque pequeña, pues no es una escuela técnica), una formación humana muy significativa, con una perspectiva de interacción comunitaria que mantén la escuela y sus estudiantes conectados con su entorno, y no encerrados en sus

salones, pensando en su beneficio personal. Estas actividades pueden ser sencillas para estudiantes de una preparatoria, pero los sensibiliza para mirar su entorno, conocerlo y proponer cambios para ellos mismos y para la población atendida que, en el caso de la escuela, son las familias, amigos y vecinos de los propios estudiantes. En la UABIC, los estudiantes hacen, obligatoriamente, actividades socio comunitarias en que ellos actúan como agentes de cambio para modificar su entorno, haciendo acciones muy concretas para una situación en que él, o personas de su comunidad, pueden estar viviendo.

### Malla curricular de la UABIC

UADY UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN		MALLA CURRICULAR   Unidad Académica Bachillerato con Interacción Comunitaria / Modalidad: presencial													
1ER. SEMESTRE	2DO. SEMESTRE	3ER. SEMESTRE	4TO. SEMESTRE	5TO. SEMESTRE	6TO. SEMESTRE										
<b>AO61C1</b> Lenguas 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO62C11</b> Lenguas 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO63C11</b> Lenguas 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO64C19</b> Lenguas 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO65C17</b> Lenguas 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO66C45</b> Lenguas 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64										
<b>AO61C3</b> Organización de la información 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO62C12</b> Redacción, escritura y expresión oral 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64														
<b>AO61C4</b> Tecnologías I 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO62C13</b> Entrenamiento I 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64														
<b>AO61H4</b> Pensamiento matemático 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO62H14</b> Pensamiento filosófico 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO63H22</b> Investigación y sociedad 5 C x: HP HNP HT n: 48 32 80	<b>AO64H10</b> Ética aplicada 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO65H46</b> Literatura como expresión artística 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64											
<b>AO61M5</b> Las matemáticas hermanas 5 C x: HP HNP HT n: 64 16 80	<b>AO62M15</b> Matemáticas, hermanas y en la vida 5 C x: HP HNP HT n: 64 16 80	<b>AO63M23</b> La representación y sus aplicaciones matemáticas y sus implicaciones en la vida 5 C x: HP HNP HT n: 64 16 80	<b>AO64M11</b> Modificación matemática I 5 C x: HP HNP HT n: 64 16 80	<b>AO65M18</b> Modificación matemática II 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO66M47</b> Las matemáticas en la formación de la persona 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64										
<b>AO61CS6</b> Conformación social del mundo occidental 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO62CS16</b> Cultura maya 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO63CS24</b> Formación del Estado mexicano 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO64CS32</b> Acontecimientos del México contemporáneo 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO65CS39</b> El derecho en la vida ciudadana 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO66CS48</b> Administración organizacional 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64										
<b>AO61CN7</b> Química en la vida cotidiana 3 C x: HP HNP HT n: 64 16 80	<b>AO62CN17</b> Física y mi entorno 3 C x: HP HNP HT n: 64 16 80	<b>AO63CN25</b> Los seres vivos y su diversidad 3 C x: HP HNP HT n: 64 16 80	<b>AO64CN33</b> Dinámica de la naturaleza 3 C x: HP HNP HT n: 64 16 80	<b>AO65CN44</b> Conservación del medio ambiente 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO66CN49</b> La investigación en las ciencias naturales 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64										
<b>AO61FH8</b> Adaptación al entorno 2 C x: HP HNP HT n: 16 16 32	<b>AO62FH18</b> Construyendo mi futuro 2 C x: HP HNP HT n: 16 16 32	<b>AO63FH26</b> Relaciones humanos-entornos 2 C x: HP HNP HT n: 16 16 32	<b>AO64FH34</b> Proyecto de carrera 2 C x: HP HNP HT n: 16 16 32	<b>AO65FH42</b> Relaciones humanos-entornos 2 C x: HP HNP HT n: 16 16 32	<b>AO66FH50</b> Proyecto de vida 2 C x: HP HNP HT n: 16 16 32										
<b>AO61FH9</b> Responsabilidad y desarrollo sostenible 4 C x: HP HNP HT n: 32 32 64	<b>AO62FH19</b> Estrategias para el diálogo comunicativo 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO63FH27</b> Diagnóstico comunitario participativo 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO64FH35</b> Diseño de proyectos comunitarios 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO65FH43</b> Implementación de proyectos comunitarios 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO66FH51</b> Evaluación de proyectos comunitarios 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64										
<b>AO61FH10</b> Mi expresión física y artística 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO62FH20</b> Mis competencias físicas y expresivas artísticas 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO63FH28</b> Beneficios de las actividades deportivas y artísticas 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO64FH36</b> Nutrición y percepción corporal 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO65FH44</b> Valores a través del arte y el deporte 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64	<b>AO66FH52</b> Arte, deporte e identidad cultural 4 C x: HP HNP HT n: 48 16 64										
<b>40 de AOB</b>		<b>40 de AOB</b>		<b>23 de AOB 7-10 de AOP y ACO</b>		<b>22 de AOB 8-11 de AOP y ACO</b>									
<b>30 de AOB 10-13 de AOP y ACO</b>		<b>30 de AOB 14-17 de AOP y ACO</b>		<b>30 de AOB 10-13 de AOP y ACO</b>		<b>30 de AOB 14-17 de AOP y ACO</b>									
<b>Asignaturas optativas (propedéuticas)</b> Al menos 19 créditos															
<b>Asignaturas del componente ocupacional</b> Al menos 16 créditos															
<b>Distribución de créditos</b> <table border="1"> <tr> <td>Asignaturas obligatorias (básicas)</td> <td>205 créditos</td> </tr> <tr> <td>Asignaturas optativas (propedéuticas)</td> <td>Al menos 19 créditos</td> </tr> <tr> <td>Asignaturas del componente ocupacional</td> <td>Al menos 16 créditos</td> </tr> <tr> <td><b>TOTAL</b></td> <td><b>Al menos 240 créditos</b></td> </tr> </table>								Asignaturas obligatorias (básicas)	205 créditos	Asignaturas optativas (propedéuticas)	Al menos 19 créditos	Asignaturas del componente ocupacional	Al menos 16 créditos	<b>TOTAL</b>	<b>Al menos 240 créditos</b>
Asignaturas obligatorias (básicas)	205 créditos														
Asignaturas optativas (propedéuticas)	Al menos 19 créditos														
Asignaturas del componente ocupacional	Al menos 16 créditos														
<b>TOTAL</b>	<b>Al menos 240 créditos</b>														

Imagen: PLAN de estudios del Bachillerato General Universitario.

Lo primero que llama la atención es que los estudiantes tienen materias optativas y algunas de carácter laboral. Algunas asignaturas hacen relaciones de los contenidos con el cotidiano como: "Las matemáticas en mi entorno" y "Química en la vida cotidiana" y con el estudiante como: "Proyecto de carrera", "Proyecto de vida" y "Relaciones humanas afectivas". Hay, todavía, todo un conjunto de materias relacionadas con las actividades sociales que los estudiantes desarrollan en la comunidad y los preparan tanto para la investigación como para la implementación de un proyecto social comunitario.

Todas las asignaturas tienen una secuencia, un programa general, creado por profesores de la UADY y por las 3 prepas de la Universidad. El docente tiene que preparar su material, pero basado en algo que está estructurado, y cada semestre se hacen reuniones, en donde el gestor académico pide adecuaciones para que las prepas desarrollen el mismo plan de estudios. Diana comenta que ellos han tenido que hacer adecuaciones en ocasiones, porque hay horas no presenciales y muchos estudiantes no tienen computadora o internet.

Por sus exigencias de participación e interés, la escuela demanda dedicación por parte de los estudiantes y apoyo de sus familias. Mitchel nos contó que hay juntas con las familias tres veces durante cada semestre y cerca del 80 a 90% de los familiares asisten. Las juntas son en cada salón de clase con los maestros y los familiares y si muestra el promedio de todas las asignaturas por cada grupo, para que, con la boleta del hijo, ellos puedan ver si él está arriba o abajo del promedio<sup>19</sup>. Es un momento importante también para que familiares tengan más proximidad con los profesores de sus hijos.

Y de la parte de la relación con los maestros, esta escuela, comparada con las otras dos de la misma UADY, tiene un vínculo muy cercano con los alumnos. Creo que es porque somos una escuela pequeña, los salones son de 30 a 33 alumnos y los maestros realmente llegan a hacer un lazo importante con ellos. Pues el contexto es una zona vulnerable o marginada. Para muchos de estos chicos, y me consta porque he oído que ellos lo digan abiertamente, los maestros son un modelo para seguir, son un ejemplo de vida y recuerdo. Frases muy significativas donde el alumno decía: yo no hubiese terminado la prepa, si no me hubiese inspirado tal maestro o tal maestra, porque a veces en casa no tienen ese apoyo constante, a veces por ignorancia o ausencia de los papás que no están. Aquí encuentran ellos la posibilidad de que sí se puede salir

de este ciclo donde viven. Hay muy buenas relaciones con ellos, se ve en los pasillos, se saludan, el respeto entre los compañeros y los maestros es muy marcado. Tenemos de pronto ahí los casos donde hubo algún malentendido o algo, pero son casos mínimos. Normalmente, ellos saben estas cuestiones de respeto y los mismos maestros igual: si les pide que los promuevan, que los traten a todos igual. Hay que estar pendientes de estas cuestiones de bullying o de acoso con los alumnos y, a través del área tutoría, dale la atención. Entonces hay muy buena relación (MITCHEL, en conversación, 2018).

Conociendo ese carácter cercano de relaciones entre estudiantes y profesores, buscamos saber cómo son las contrataciones para trabajar en la UABIC. Algunos profesores fueron invitados, muchos de ellos egresos de la UADY y con el perfil para el trabajo, pero la mayoría llegó a través de una selección a través de una convocatoria estatal, cuando empezó el bachillerato. Según Mitchel, hubo más de 200 aspirantes y, en primer año, sólo se quedaron 8 profesores y los demás fueran llamados por su currículum en la medida en que la escuela necesitaba<sup>20</sup>. Todos los profesores tienen, desde 2009, contratos de 6 meses y, a cada semestre, se renuevan los contratos. En la UADY, los profesores tienen que pasar cerca de 10 años para aspirar a una base, o sea, a estabilidad laboral.

16

Es muy raro, es una excepción muy grande que, antes de los 10 años, den base<sup>21</sup> a un profesor. Las personas que tienen base son las personas administrativas, los supervisores, las secretarias, la señora del control escolar que ve los trámites, los intendentes... ellos, a los 2 años, ya pueden aspirar a una base, pero los profesores de la UADY al menos tienen que esperar 10 años. Yo conozco caso de compañeros que después de 18 años llegó su base (MITCHEL, en conversación, 2018).

Los profesores de la UABIC pueden tener, a cualquier momento, sus contratos encerrados, pues no hay nada que garanta que ellos van a permanecer en el semestre siguiente<sup>22</sup>, pero, según nos contó Mitchel, hasta el momento, hay un compromiso de mantener al grupo y los profesionales que salieron se fueran por su deseo, no por demisión. Hay una confianza de que, en 2019, cuando la escuela cumple 10 años, por lo menos los maestros fundadores van a adquirir su base.

En relación a los salarios, de acuerdo con Mitchel, los que trabajan en otras escuelas públicas, que no son de la UADY, normalmente ganan más y la explicación es que, los que dan clases en las demás escuelas públicas ya concursaron por una base. En escuelas públicas, los maestros no pueden dar clases si no tienen la base, en la UADY sí. Por eso, un profesor de tiempo completo de escuelas estatales gana más que un profesor de la UADY. Para Mitchel, el docente de la UABIC tiene más exigencias de trabajo, pues, a la diferencia de las otras dos prepas, ella termina más tarde las clases. Además, Patricia nos comentó que, como las asignaturas de la UABIC fueron creadas por el MEFI, cuando quieren preparar algo diferente, no siempre los maestros<sup>23</sup> encuentran materiales prontos y deben elaborar sus guías de trabajo<sup>24</sup> y tener todo listo en el momento de iniciar el semestre.

La UABIC exige mucha dedicación, tanto de parte de los estudiantes, cuanto de los profesores. Por el hecho de seguir el mismo plan de estudios de otras prepas de la UADY, con gran expectativa de preparación de los estudiantes, por su misión de promover una formación integral y de alta calidad, por el trabajo social que desarrolla en la comunidad y por las condiciones de los estudiantes y sus familias.

17

## Consideraciones Finales

La investigación, en la perspectiva del construcionismo social, es siempre relacional, los participantes deben ser involucrados en todas las etapas del trabajo. Yo estuve en clases con los estudiantes, hablé con los profesionales, alumnos y sus familiares acerca de lo que estudiaban y como les parecía el trabajo de la institución. En las conversaciones con los maestros, ellos eran invitados a decir como era su trabajo en la escuela y mis preguntas venían de su exposición de cosas que no me estaban claras o de curiosidades que me generaban. Los maestros me parecían muy a gusto hablando de su trabajo y las conversaciones fueron libres, sin un guion definido previamente. El trabajo final fue enviado a la escuela y a los maestros para opinaren acerca de todo el contenido. Algunos pidieron algunos cambios y, después de hechas las alteraciones, todos leyeron y estuvieron de acuerdo con la publicación. Los nuevos encuentros y conversaciones fueran nuevas oportunidades de hablar acerca del trabajo que hacían y de construimos juntos la investigación.

La UABIC tiene una historia muy interesante e importante en la ciudad de Mérida y, en sus casi diez años de existencia intenta adaptarse a nuevas realidades y desafíos, pero siempre manteniendo su misión de una formación escolar integral.

Para el trabajo de formación social y humana que desarrolla esta escuela de bachillerato, fue creada una malla curricular muy diferenciada con disciplinas que intentan articular los contenidos a la realidad de los estudiantes, con materias optativas, materias de formación humana, de preparación para el trabajo y actividades socio comunitarias.

La escuela tiene el reto de promover una educación de calidad preparando los estudiantes de una zona con bajos recursos económicos para la educación superior, comprometiéndose también en formar seres humanos íntegros y responsables, interesados y preparados para involucrarse en la busca de cambios sociales.

Mi experiencia en los días en que estuve en la escuela fue de que en todo se busca ofrecer lo mejor para los estudiantes y ellos, bien como la comunidad, si sienten muy agradecidos y consideran que la escuela les brinda una formación de calidad.

Por otro lado, la situación de los maestros de la escuela, con salarios más bajos que los profesores estatales, necesitando de, por lo menos, diez años de trabajo para obtener estabilidad laboral, no es la ideal. Mejores salarios para los profesores son una garantía importante, pues ellos son fundamentales para la calidad de la educación y es visible la responsabilidad y dedicación con que hacen su tarea.

Una de las cosas a considerar también es, por su selección, el difícil ingreso en la UABIC de los alumnos que tienen muchas dificultades de aprendizaje, déficit cognitivo u otras deficiencias. Está claro que fue una decisión de la escuela recibir estudiantes con mejores condiciones de llegar a la universidad. Esos, por la zona en que viven y por sus condiciones financieras, tenían menores posibilidades de estudiar en una prepa da la UADY. Fue ya una flexibilización de los criterios para selección de los estudiantes, pero sigue siendo una escuela para pocos y pienso que eso es algo a mejorar, a final de cuentas, todos tienen derecho a una educación de calidad.

## Notas

- 1 Este artículo es parte de una investigación de pós doctorado hecha en el Instituto Kanankil en la ciudad de Mérida, México. Agradezco las contribuciones de María del Rocío Chaveste Gutierrez y Papusa – María Luisa Molina López por las conversaciones tan agradables y de mucho aprendizaje. Agradezco a Laura Cámera Bauserman por su lectura y corrección del español.
- 2 Dedico este artículo a la UABIC y agradezco al coordinador administrativo Guillermo Contreras Gil por la confianza en permitir la investigación y la publicación del artículo con el nombre de la institución, a todos los profesores que cedieron su tiempo y informaciones de su trabajo y a los estudiantes que me recibieron en sus clases y me ayudaron a comprender mejor cómo funciona la escuela.
- 3 En México, se llama prepa a las escuelas de bachillerato, como una abreviación de escuela preparatoria.
- 4 Este artículo fue enviado a todos los que participaran de la investigación y al director de la escuela para su aprobación y la publicación fue condicionada a que ellos estuviesen de acuerdo con la redacción. Todos los participantes fueron invitados a participar y aceptaran grabar sus relatos. Las fotos también fueran hechas con la aprobación de la escuela..
- 5 Mitchel imparte clases de redacción de textos y organización de la información y siempre tiene un grupo de clase: "[...] para que pueda vivir en la realidad y verlo directamente lo que me comenta los alumnos y los maestros" (MITCHEL, en conversación, 2018).
- 6 El gestor académico coordina los coordinadores de las áreas de matemáticas, de ciencias naturales, de ciencias sociales, deportes y tecnologías.
- 7 Algunas personas son contratadas para hacer algunos trabajos, pero no son maestros de la escuela. Estuve, por ejemplo, con dos personas que acompañaban los trabajos sociocomunitarios de los estudiantes y eran contratados solamente para esta actividad.
- 8 Las transcripciones están muy próximas del original, algunas repeticiones y vicios de lenguaje fueron retirados.
- 9 Mitchel nos informó que una de las principales características del modelo tuvo que ver con las competencias, que ya se venía trabajando en Europa y en Australia y en otros lados, y fue adoptado porque tenía muchos argumentos a favor.
- 10 Otras veces vi a los estudiantes hacer videos por la escuela y me parecían ser para actividades de clase.
- 11 Las clases de inglés y matemáticas son las únicas en que los estudiantes no pueden salir ni siquiera para ir a una consulta en los consultorios de enfermería, odontología y nutrición en la escuela. La escuela tiene una enfermera contratada y los servicios de odontología y nutrición son hechos por estudiantes de la UADY sob supervisión o profesionales haciendo servicios sociales.
- 12 Mitchel nos dijo que, según sus últimas estadísticas, alrededor de 30% del alumnado trabajaban en tiendas, o vendiendo créditos de teléfonos o cosas así. Pregunté a los estudiantes cómo conciliaban el horario de la escuela y del trabajo y ellos me dijeron que, en la comunidad, sus padres saben que tienen actividades escolares y que tendrán menos horas disponibles para el trabajo.
- 13 Si el alumno no aprueba, puede se tornar un alumno irregular, o sea, tiene que aprobar las asignaturas que debe para ingresar a la clase y, muchas veces, tiene que incorporar a la generación siguiente.

- 14 Cada recursamiento para cada asignatura tiene un costo de \$92 pesos para los estudiantes de la UABIC, pero en las otras dos escuelas de la UADY, el costo es de \$492 pesos.
- 15 El Programa "Yo no Abandono" fue creado en 2013 por la Secretaría de Educación Media Superior de México que disponibiliza, en su sitio en internet, varios materiales, incluso una "caja de herramientas para una gestión contra el abandono escolar" a partir de un amplio movimiento contra el abandono escolar.
- 16 Diana nos contó que la hoja de inasistencia es recogida todos los viernes y, los lunes, los tutores llaman los estudiantes para una explicación. Si ellos no comparecen o si faltan mucho, las familias son contactadas para saber qué pasó.
- 17 El PISA, Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos, califica cada tres años a los estudiantes que están terminando la educación obligatoria en tres áreas distintas: lectura, matemáticas y ciencias y hace una comparación de los resultados en varios países del mundo.
- 18 Según la experiencia de Mitchel, cerca de 30% de los estudiantes egresados de la UABIC fueran estudiar en la UADY y algunos que van a facultades particulares o van a trabajar y un porcentaje mínimo de chicas que dejan de estudiar, se casan y tienen hijos.
- 19 Estas juntas son importantes también porque la escuela tiene una visión de cómo está el salón, durante el transcurso del semestre.
- 20 Los que hacen servicios, como los psicólogos, en general, no presentan exámenes, son seleccionados por currículos y entrevistas. Cada profesional tiene un contrato de trabajo diferente dependiendo de sus horarios de trabajo y sus funciones.
- 21 Base significa estabilidad temporal y una mejora del salario.
- 22 Hay un director de todo el nivel superior y medio de la UADY que es el responsable por la contratación de los profesores.
- 23 Patrícia nos informó que la escuela está en el sistema nacional de bachilleratos, el sistema que regula la calidad de los bachilleratos y, para eso, todos los profesores tenían que tener una certificación y estar preparados para trabajar con competencias y, por lo tanto, más de 90% de los profesores de la UABIC tienen el diplomado en competencias docentes.
- 24 Según Patrícia, estos materiales son más económicos para los alumnos, que los pueden fotocopiar.

20

## Referências

ANDERSON, Harlene. Relaciones de colaboración y conversaciones dialógicas: Ideas para una práctica sensible a lo relacional. **Family Process**, Philadelphia, EUA, v. 51, n. 1, p. 1-20, 2012.

DEFEHR, Janice. **Investigación de acción dialógica**: el fenómeno de agencia democrática y transformativa de la habilidad de respuesta. [s.d.]. Disponível em: <[https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/images/AboutRelationalResearchNetwork/Investigacio%CC%81n%20de%20accio%CC%81n%20dialo%CC%81gica,%20DeFehr,%20J.\\_.pdf](https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/images/AboutRelationalResearchNetwork/Investigacio%CC%81n%20de%20accio%CC%81n%20dialo%CC%81gica,%20DeFehr,%20J._.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2018.

EXANI I. **Exámenes Nacionales de Ingreso**. s.d. Disponível em: <http://www.ceneval.edu.mx/exani-i>. Acesso em: 20 nov. 2018

DIANA Marisol Rodríguez Bastos. **Conversación**. Mérida (México), 20 set. 2018.

CENEVAL. **Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior**. Disponível em: <<http://www.ceneval.edu.mx/>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary. **Reflexiones sobre la construcción social**. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2011.

HANAL PIXÁN. Disponível em: <[http://www.yucatan.gob.mx/?p=hanal\\_pixan](http://www.yucatan.gob.mx/?p=hanal_pixan)>. Acesso em: 23 nov. 2018

INFANTE, Cynthia Loreto Sosa. **Ser mujer**: diálogos intergeneracionales. 128f. Tesis de Maestría. Instituto Kanankil. Mérida, México, 2013.

MIRSU – Modelo Institucional de Responsabilidad Social Universitaria en la UADY. Disponível em: <<http://www.dgplanei.uday.mx/data/rsu/PRESENTACI%C3%93N%20MODELO.PDF>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

MISIÓN de la escuela. Disponível em: <<http://www.unidadacademica.uday.mx/mision.php>>. Acesso em: 20 nov. de 2018.

MITCHEL Antonio Guerrero González. **Conversación**. Mérida (México), 17 set. 2018.

PATRICIA del Rosario Baas Rejón. **Conversación**. Mérida (México), 7 set. 2018.

21

PLAN de estudios del bachillerato general universitario. Julio, 2015. Disponível em: <<http://www.unidadacademica.uday.mx/userfiles/calendario/VEPLANBGU.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

RSU – **Responsabilidad Social Universitaria**. Disponível em: <<http://www.dgplanei.uday.mx/rsu.php>>. Acesso em: 16 nov. 2018

YO no abandono. Disponível em: <[http://www.sems.gob.mx/es/sems/yo\\_no\\_abandono](http://www.sems.gob.mx/es/sems/yo_no_abandono)>. Acesso em: 22 nov. 2018.

Profa. Dra. Rita de Cássia de Souza

Universidade Federal de Viçosa (Minas Gerais, Brasil)

Departamento de Educação

Grupo de Pesquisa: Memória, Instituições e Subjetividade (CNPq)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9823-6174>

E-mail: [ritasouza@ufv.br](mailto:ritasouza@ufv.br); [ritasouzaufv@gmail.com](mailto:ritasouzaufv@gmail.com)

Recebido 22 out. 2018

Aceito 14 jan. 2019

## Formação humana e social a partir da escola

Rita de Cássia de Souza  
Universidade Federal de Viçosa (Brasil)

### Resumo

Este artigo apresenta uma escola que busca uma formação integral para seus estudantes e que tem um plano de trabalho inovador a começar pelo compromisso de transformação social que teve início com a decisão de construí-la numa região de baixos recursos econômicos da cidade de Mérida, no México. Realizamos uma pesquisa qualitativa e descritiva, partindo de um referencial construcionista social, que recomenda que os participantes sejam coautores do trabalho, evitando o distanciamento pesquisador-pesquisado. Neste sentido, convivemos alguns dias dos meses de setembro e outubro de 2018 na escola, participando de aulas e outras atividades e fizemos diálogos gravados com três professores sobre o trabalho da escola. Concluímos que a escola possui um trabalho de formação social e humana que se dá a partir de uma matriz curricular diferenciada, com disciplinas que buscam articular seus conteúdos à realidade dos estudantes, incluindo matérias de formação pessoal, social, profissional e realização de atividades socio comunitárias pelos estudantes.

Palavras-chave: Educação integral. Ensino médio. Formação social e humana. Construcionismo social.

1

### Human and social formation from school

### Abstract

This article presents a school that seeks an integral formation for its students and that has an innovative work plan beginning with the commitment of social transformation that began with the decision to construct it in a region of low economic resources of the city of Mérida, in the Mexico. We conducted a qualitative and descriptive research, starting from a social constructionist referential, which recommends that the participants be coauthors of the work, avoiding the researcher-researched distancing. In this sense, we live together some days of the months of September and October of 2018 in the school, participating in classes and other activities and we recorded dialogues with three teachers on the work of the school. We conclude that the school has a work of social and human formation that takes place from a differentiated curricular matrix, with disciplines that seek to articulate their contents to the reality of the students, including personal, social, professional and students' realization of social community.

Keywords: Integral education. High school. Social and human formation. Social constructionism.

## Formación humana y social desde la escuela

### Resumen

Este artículo presenta una escuela que busca una formación integral para sus estudiantes y que tiene un plan de trabajo innovador a comenzar por el compromiso de transformación social que comenzó con la decisión de construirla en una región de bajos recursos económicos de la ciudad de Mérida, México. Realizamos una investigación cualitativa y descriptiva, partiendo de un referencial construcciónista social, que recomienda que los participantes sean coautores del trabajo, evitando el distanciamiento investigador-investigado. En este sentido, convivimos algunos días de los meses de septiembre y octubre de 2018 en la escuela, participando en clases y otras actividades y grabamos diálogos con tres profesores sobre el trabajo de la escuela. Concluimos que la escuela posee un trabajo de formación social y humana que se da a partir de una matriz curricular diferenciada, con disciplinas que buscan articular sus contenidos a la realidad de los estudiantes, incluyendo materias de formación personal, social, profesional y realización de actividades socio-comunitarias por los estudiantes.

Palabras-clave: Educación integral. Bachillerato. Formación social y humana. Construcción social.

O objetivo deste artigo<sup>1</sup> é apresentar uma escola que busca uma formaçāo integral para seus estudantes e tem um trabalho diferenciado que começou pela decisão de construí-la em uma região de baixos recursos econômicos da cidade de Mérida, no México.

A escola<sup>2</sup>, denominada UABC – Unidade Acadêmica Bacharelado com Interação Comunitária – é vinculada à UADY, Universidade Autônoma de Yucatán, uma universidade pública, reconhecida pela qualidade de sua formação a nível superior e médio, pois a Universidade tem três escolas, conhecidas como Preparatórias (chamadas “prepas”) 1, 2 e 3, que oferecem uma educação de grande qualidade e preparam muitos estudantes para o nível superior.

Para estudar nestas “prepas”<sup>3</sup> 1 e 2 da UADY, é necessário ser aprovado em uma avaliação com uma grande concorrência, que exclui a maioria dos estudantes. Quando a Universidade estava para criar a terceira escola de ensino médio, decidiu construí-la em uma região de baixos recursos econômicos, dando oportunidade a estudantes em uma área onde as únicas escolas de ensino médio existentes são técnicas. Por si só, esta já seria uma iniciativa inovadora, no entanto, a UADY partia do princípio de que não bastava abrir a escola naquele local. Era preciso planejar toda uma formação diferenciada para que os estudantes não somente pudessem ter acesso a uma escola de

grande qualidade e exigência e concluir o ensino médio com possibilidade de chegar à universidade, assim como era importante criar um projeto buscando ajudar a mudar uma realidade de desigualdade social, econômica e cultural. É justamente este projeto de uma escola que contribui para a transformação pessoal e social de uma comunidade desfavorecida que pretendo presentar aqui.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa e descritiva, partindo de um referencial construcionista social: “La idea fundamental de la construcción social parece bastante sencilla, pero es a la vez profunda: todo lo que consideramos real ha sido construido socialmente. O lo que es más radical, nada es real hasta que la gente se ponga de acuerdo que lo es” (GERGEN; GERGEN, 2011, p. 13). Isso significa dizer que não apresentamos aqui como é a escola, e sim como ela nos pareceu em nosso encontro e a partir dos diálogos construídos com os professores. Neste sentido, não fizemos entrevistas, mas sim diálogos:

3

El dialogismo también propone el carácter múltiple de la autoría de la generación del sentido. Los puntos de vista filosóficos del autor no ocupan el primer lugar. Los personajes parecen liberarse de la tutela de su creador. Poseen una autoridad ideológica y son independientes. Son personas libres, capaces de encarar a su creador, de no estar de acuerdo con él y hasta de oponérsele (INFANTE, 2013, p. 11).

Ao fazer uma pesquisa relacional, buscamos criar um espaço de liberdade para dialogar com nossos colaboradores como bons anfitriões. Segundo Anderson (2012): ser um anfitrião é ser amável; participar na conversação, não a conduzir; considerando que falar, escutar e ouvir são igualmente importantes para o diálogo. Os participantes são coautores dessa pesquisa, pois foram as conversações colaborativas com eles as fontes principais deste trabalho. Assim também, desde esta perspectiva: “El investigador se une con los participantes en el papel de co-respondiente, en vez de analista o intérprete posicionado encima y fuera de lo expresado por los participantes” (DEFEHÉR, s.d., p. 21).

Para construir os dados desta pesquisa, estive convivendo alguns dias dos meses de setembro e outubro de 2018 em aulas e atividades da escola e conversando com professores e estudantes, visitantes e familiares dos alunos<sup>4</sup>, e estes foram os principais colaboradores deste trabalho: 1) Mitchel Antonio Guerrero González, graduado em Educação, professor<sup>5</sup> fundador da UABIC, foi, de 2009 a 2015 coordenador da área de comunicação e, desde

2015, é gestor acadêmico<sup>6</sup> da UABIC; 2) Diana Marisol Rodríguez Bastos é psicóloga e responsável pela área de tutoria, orientação e conselho educativo e também fundadora da escola; 3) Patricia del Rosario Baas Rejón é graduada em Ciências da Família, com especialização em docência e atualmente cursa um Mestrado em Psicologia da educação. É coordenadora da área de Responsabilidade Social da UABIC.

Marcamos com os participantes individualmente um horário na escola onde nos receberam em suas salas e, com a permissão de todos, gravamos, com um aplicativo de um smartphone, nossas conversações. Pedi aos participantes que se apresentassem, falassem de sua formação, sua função na escola, como tinham chegado a este trabalho, o que eles pensavam sobre e quais eram os desafios de suas atividades. As conversas duraram em torno de uma hora cada e, depois disso, fiz as transcrições e, escrito o artigo, enviei aos participantes para ler e conversamos, uma vez mais, sobre o que estavam de acordo, se tinham dúvidas, o que desejavam mudar. Incluídas as sugestões, a versão final foi enviada aos participantes para sua aprovação e da direção da escola.

4

Neste sentido, o que apresentamos aqui é uma construção conjunta de uma história de uma escola que faz um trabalho diferenciado de formação e que tem ambição de oferecer mais do que o ensino médio. O nome unidade acadêmica foi dado pensando que, no futuro, esta instituição possa abrigar programas de capacitação e de formação para a vida, inclusive tendo formação superior, com mestrado e doutorado.

No momento, aos sábados, professores da UADY ministram a disciplina "O Profissional e a Comunidade" para estudantes de cursos como Psicologia, Matemática e Projeto de residências e esses fazem atividades na comunidade: às vezes a comunidade vem à escola e, às vezes os estudantes saem para atender à comunidade. A UABIC é um espaço onde estudantes da UADY fazem práticas, um exemplo é atendimento de estudantes de Psicologia a pessoas da comunidade que acontece aos sábados na escola.

A UABIC começou suas atividades em setembro de 2009 com 206 estudantes e, em 2018, eram 877 e 58 professores<sup>7</sup> (6 de ciências naturais, 4 de informática, 7 de comunicação, 12 de desenvolvimento físico, artístico e cultural, 7 de responsabilidade social, 6 de matemática, 11 de ciências sociais y humanidades e 4 de desenvolvimento humano integral).

Segundo Diana e Mitchel, para a primeira geração, pessoas da UADY solicitaram à Secretaria de Educação Pública bases de dados de egressos da educação secundária na região e, com estes nomes, eles passaram casa por casa convidando estudantes próximos de terminar a escola secundária, ou aqueles que tinham deixado de estudar ou que estavam em outras escolas. Os estudantes que aceitaram o convite foram matriculados na escola. No entanto, houve alguns problemas: havia estudantes que não queriam estudar ou estar na escola e: "A veces teníamos aquí chicos que tenían dinero y tenían mucha facilidad económica y se destacaban de los demás de alguna manera. Era muy evidente" (MITCHEL, em conversação, 2018)<sup>8</sup>.

No ano seguinte, a escola começou a usar o EXANI I, uma avaliação aplicada pelo CENEVAL – Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior – associação civil cuja atividade principal é criar e aplicar instrumentos de avaliação de conhecimentos, habilidades e competências.

El EXANI es un examen que ofrece información para identificar a los aspirantes con mayor aptitud para lograr un buen desempeño en el primer ciclo escolar de la educación media superior. Se integra con dos exámenes: EXANI-I Admisión, que es un instrumento estandarizado de aptitud académica que evalúa conocimientos y habilidades numéricas, verbales y no verbales en áreas de la comunicación y pensamiento matemático que son predictivas del desempeño académico en el primer ciclo escolar. EXANI-I Diagnóstico, que explora conocimientos y habilidades en áreas disciplinares de la educación básica para identificar el logro académico. Es un examen de diagnóstico y la institución tiene la opción de incluirlo o no en su proceso de admisión. Verifica en la convocatoria o en servicios escolares de la institución que elegiste si lo debes presentar (EXANI I, s.d.).

A partir de 2010, portanto, passaram a ser utilizados dois critérios de seleção que eram verificados de forma paralela: o EXANI I (49%) e um estudo socioeconômico (51%) que deveria comprovar que o candidato tinha baixos recursos. O resultado era que o nível socioeconômico se impunha aos resultados da avaliação e eram aprovados estudantes de baixas condições econômicas, mas que não necessariamente tinham bons resultados no EXANI I. Diana nos contou de um caso específico em que um estudante chegou com um diagnóstico de déficit cognitivo e não conseguia obter boas notas e, depois de muitas reuniões com a família, a decisão conjunta foi transferi-lo para uma

escola técnica da região. Segundo a psicóloga, este foi o único estudante que apresentou problemas cognitivos, os demais são questões emocionais e sociais.

Depois deste caso, em 2018, a escola alterou o momento em que se verificam os dois critérios: o estudo socioeconômico se realiza antes do EXANI I. Somente os candidatos que apresentam baixos recursos econômicos continuam no processo de seleção e realizam o EXANI I, e só são aprovados os alunos com melhores notas na avaliação. "Entonces ahora solamente ingresan alumnos que lo necesitan económicoamente, pero con buenos resultados" (MITCHEL, em conversação, 2018).

Conversando com os estudantes do 3º e último ano do ensino médio, eles disseram que, ao registrarem-se para o processo de seleção, preenchem um questionário com suas condições econômicas e que, uma vez aprovados na seleção, todos eles receberam uma visita de pessoas da UADY em suas casas buscando comprovar sua situação econômica, pois esta é uma condição fundamental para estudar na UABIC. Segundo Michel, são pessoas do Departamento de Educação Média Superior da UADY que fazem as visitas às casas para averiguar as condições socioeconômicas dos estudantes.

6

A princípio, a UABIC utilizava um projeto pedagógico denominado MEYA – Modelo Educativo y Académico –, porém o Departamento de Investigación e Innovación Educativa da UADY criou o MEFI – Modelo Educativo para la Formación Integral – com um enfoque por competências<sup>9</sup>, implementado a partir de 2012 a nível superior e, a partir de 2015, a nível de ensino médio em todas as escolas da UADY.

Hubo una reforma desde 2006 aquí en México que impulsó mucho ese cambio con las competencias. Entonces la idea es dejar de centrarnos en la memorización, dejar de centrarnos en un listado de contenidos probablemente sin conexión y mostrar, con los alumnos, contenidos que permitan desarrollar habilidades que les sirvan para resolver problemas, pensamiento crítico, pensamiento analítico. Que puedan ellos aplicarlos o llevarlos a un contexto, no solamente escolar, sino de fuera. Y viene marcado por algunas particularidades: el número de crédito que se había de cubrir y para el bachillerato, además, trae un eje ocupacional. La idea es que el alumno que decide no estudiar el nivel superior, o si, quiere estudiar, pero, además, requiere trabajar, tenga algunas herramientas que le permitan, de manera independiente o a través de un empleador,

insertarse en el campo laboral. La unidad académica trabaja el eje del horticultor, de auxiliar administrativo y de administrador de medios sociales. A los chicos, durante su segundo y tercer año de bachillerato, se imparten estas asignaturas del componente ocupacional para que aprendan algunas herramientas laborales y algún oficio. Eso es un cambio principal que tuvo el MEFI, pero sin llegar a ser un bachillerato técnico. Son las herramientas mínimas que se les proporciona. Probablemente, éste sea un aspecto que hay que mejorar, pero poco a poco. Es una diferencia notable (MITCHEL, em conversação, 2018).

Outra mudança, depois da utilização do MEFI, foi a participação dos estudantes nas aulas:

Yo normalmente hago mis recorridos desde la mañana, desde tempranito, y hasta las últimas horas de clase. Yo veo, en más de la mitad de las clases, a los alumnos interesados, sobre todo a los alumnos haciendo algo. Es muy raro llegar a un salón donde el alumno esté pasivo, solamente escuchando el dictado del maestro. Sí pasa, pero es muy ocasional. Yo normalmente, cuando paso, veo que los maestros están con los equipos, están dando indicaciones, los estudiantes están levantando la mano, hacen preguntas, están haciendo algo. En unas asignaturas más que en otras, pero sí se nota un cambio en cuanto a esa dinámica. Lo que veo también es que los maestros están buscando maneras distintas de cómo llegar a los chicos porque, a pesar de todos los salones ahí proyectores, hubo una época en que no servía ningún proyector prácticamente y tuvieron que buscar la manera de hacer (MITCHEL, em conversación, 2018).

7

De fato, eu também percebi que os estudantes estão quase sempre em atividades em grupos. Um dia, depois de terminado o horário de aula, vi uns estudantes fazendo exercícios sobre seno e cosseno no quadro negro. Eles me disseram que o professor de matemática pediu a eles para fazer um vídeo<sup>10</sup> deles resolvendo o exercício em grupo, o que me pareceu muito criativo, pois é muito provável que os estudantes tenham celular e isso pode ser mais interessante que somente fazer a atividade no papel.

Em uma classe de inglês de terceiro ano<sup>11</sup> em que participei, os grupos estavam apresentando monumentos pelo mundo (quando foram criados, suas dimensões etc.) e muitos apresentaram protótipos feitos por eles com muitos

detalhes. Perguntei à professora se ela pontuava o trabalho manual e ela me disse que os estudantes não faziam os trabalhos por pontuação, mas porque eles gostavam e que era muito comum os estudantes apresentarem trabalhos manuais elaborados. Mitchel nos contou que os estudantes da UABIC adoram fazer estas atividades:

Y lo que veo que les interesan más a nuestros alumnos de la unidad académica es cuando tienen que hacer algo manual, tienen que construir algo, hacer un prototipo, un cartel, si ellos se involucran en hacer recortes, pegar, si les gusta mucho este trabajo. Incluso ha habido reportes donde dejan de hacer otras actividades por hacer la actividad donde les pide construir algo. Aparte, yo veo que les llama mucho la atención (MITCHEL, em conversação, 2018).

8

Na Jornada de Ciência, Cultura e Tecnologia, em outubro de 2018, houve um concurso de altares para o dia dos mortos que premiava os altares que mais representavam a tradição yucateca do Hanal Pixán, nome que significa "comida das almas". Esta é uma tradição do povo maia (grupo indígena que mora na região) e agora dos mexicanos em geral, que vem da crença de que entre os dias 31 de outubro a 2 de novembro, as almas "recebem permissão" para visitar sus familiares e estes preparam um altar com comidas, bebidas e objetos que lembram a pessoa falecida. Na escola, cada sala de aula preparou seu altar e fez uma apresentação a duas pessoas de fora da escola que pontuavam as atividades, tendo como critérios os mais tradicionais e representativos da cultura yucateca. O altar ganhador representaria a escola em um concurso com todos os cursos da UADY, e, deste grupo, sairia um vencedor que receberia um prêmio em dinheiro.

### Imagens de atividades realizadas pelos estudantes da UABIC



Fotos: 1 e 2) Materiais apresentados por estudantes do 3º ano em uma classe de inglês em setembro de 2018.  
 Fotos: 3 e 4) Altares apresentados pelos estudantes na escola para o concurso do Hanal Pixán.

9

Para o gestor acadêmico, além das atividades em grupo, com mais participação dos estudantes, outra vantagem do MEFI foi o aumento de estudantes que terminam o ensino médio na UABIC, havendo menor evasão e reprovação. Ele disse que, em junho de 2018, 85% dos estudantes da UABIC terminaram o ensino médio. Antes do MEFI, entravam 300 e o máximo de alunos que concluíam era 135, havendo mais de 50% de evasão. Antes de chegar ao terceiro ano, muitos alunos já tinham deixado a escola, cerca de 80 a 90 alunos deixavam de estudar. Perguntei, então, o que os estudantes justificavam para sair da escola.

No quisiera generalizar, pero algunos casos que me han llegado eran cuestiones económicas de no poder seguir, por el pasaje del camión, o por la comida, por cuestiones de que los papás prefieren meterlo a trabajar para que apoyen la casa. Algunos pocos casos de embarazo, muy pocos, un caso por cada generación, más o menos. Pero, principalmente, es el factor económico, incluso ellos, cuando empiezan a trabajar en ocasiones, durante vacaciones, ya no regresan porque ya empezaron a ganar dinero y en casa ellos

están viendo que pueden ayudar a mamá o a papá o a sus hermanitos y prefieren seguir trabajando y dejan de venir (MITCHEL, em conversação, 2018).

A resposta não explica porque o MEFI aumentou a oportunidade de os estudantes terminarem o ensino médio, então perguntei se a mudança para que os alunos se mantivessem na escola foi em suas condições econômicas.

No ha mejorado mucho el nivel económico. De manera interna, a la misma escuela trata de solventar muchas cosas con los alumnos. Aquí es muy común, si usted se acercara a los cerca de 50 maestros que hay, estoy seguro que al menos 40 han sacado de su bolsillo para apoyar al alumno. Si los alumnos no traen sus copias porque no la pueden imprimir, yo les doy porque me interesa que lean, me interesa que hagan la tarea. Para los que se reprobaban en materias, tienen que recursar. Esos ya son horarios más tarde y el alumno está desde las 7 y hay un recursamiento que empieza a las 4. Y no se va a su casa porque no tiene para volver. Esos casos pasan muchas veces que el maestro le da algo de comer, compra algo extra y o, si tienes su taller deportivo más en la tarde, hay que ver cómo ayudar. Pasa mucho. De poquito en poquito, eso logra muchas veces que el alumno no se va (MITCHEL, em conversação, 2018).

10

O horário da escola é de 7:00 às 13:00 ou até 14:30, no entanto, às quintas e sextas-feiras os alunos ficam até mais tarde porque tem atividades de trabalho social ou esportivas<sup>12</sup> ou caso tenham alguma recuperação por fazer. As atividades de recuperação são para os estudantes que não obtiveram o mínimo de 70 pontos em cada disciplina e, por isso, não foram aprovados ao final do semestre. No total, as recuperações acontecem em umas 8 e 9 sessões, ou seja, em 3 ou 4 semanas de trabalho extra, em que o estudante volta a estudar os conteúdos, fazer atividades e, ao final, realiza uma avaliação<sup>13</sup>. As recuperações acontecem durante as férias de inverno ou verão e em períodos de aula, quando acontecem diariamente das 13:00 às 14:30, 14:30 às 15:50 e de 15:50 às 17:10. A escola oferece a recuperação mesmo que seja para um único estudante. Estas aulas são ministradas pelos professores da escola ou, se estes já têm toda sua carga horária completa, a escola contrata outro professor para este trabalho.

Cada recuperação tem um custo para o aluno, o que é um problema para muitos estudantes da UABIC. Quanto têm mais de uma recuperação, eles

podem pagar e fazer somente uma, deixando as demais para depois<sup>14</sup>, pois as disciplinas não são consecutivas. Ou seja, um estudante pode passar à seguinte e estar devendo a anterior, com exceção para o inglês do terceiro semestre. Neste caso, o estudante pode cursar inglês no quarto semestre junto com a recuperação do terceiro semestre, porém não será aprovado no quarto semestre se não tiver, antes, a aprovação do anterior. O aluno pode ter recuperações em todas as disciplinas que cursa e pode repetir a recuperação na mesma disciplina até 3 vezes, mas, se não for aprovado, é desligado da escola.

Continuando a explicação, o gestor acadêmico apontou outros fatores que, em sua opinião, com a chegada do MEFI, podem ter melhorado a frequência à escola e ajudado os estudantes a seguir seus estudos e não reprovar.

Hay un mayor seguimiento que trajo el MEFI por la parte de tutoría y orientación. Hay un programa ahorita que se llama "Yo no abandono"<sup>15</sup>, en cada clase, además de la lista normal del maestro, en cada salón, hay una hoja donde se marca su ausencia y la tutora los llama para conversar<sup>16</sup> y, si el alumno falta, se les llama a los padres de familia. Eso empezó con el MEFI y nos ha apoyado mucho para evitar parte de la deserción porque a veces los papás no estaban enterados. El mismo modelo exige de alguna manera del profesor más trabajo: recibo la tarea, califico, retroalimento y, si hay algo que corregir, en teoría el profesor debería solicitar y recibir un email. Yo sé que no sucede siempre, pero ha aumentado esa solicitud. Y sí, veo a muchos que lo hacen. Eso permite que el alumno vaya mejorando un poco su calificación, pues, en el camino, va corrigiendo sus errores. Es mejor que, en el final, tenga que entregar todo de golpe. Otra actividad interna que hemos hecho: cuando vemos que algún chico está yendo mal que necesita recursamiento, a veces, preferimos descargarlo de ese recursamiento, como si no se hubiese inscrito y él sigue preparándose. Cuando se siente preparado, paga su extraordinario porque hay una mayor seguridad de que apruebe. Pero, todo eso lo manejamos de manera interna. Estoy seguro que, si aplicáramos la normativa como está planteada en el modelo, la deserción sería la misma. Por ejemplo, en los extraordinarios nos dicen que el alumno debe tener 100% de asistencia. Si ya reprobaste tu asignatura, cuando vas a un recursamiento, no debes faltar ni una vez, pero no aplicamos eso, tenemos extendido a tres faltas, a la tercera falta, ya te doy de baja, pero desde la primera falta el profesor tiene que enviar un correo a la tutora y a mí y nosotros lo llamamos para saber lo que está pasando, en la

segunda falta, volvemos a llamar y en la tercera falta ya damos de baja. Son esas pequeñas acciones que tratamos de hacer todos los días, para evitar eso y nos ha funcionado. Puede ser que hay otro factor, no lo dudo, esos son al menos los que yo he podido ver directamente (MITCHEL, em conversação, 2018).

Os comentários revelam um interesse muito grande da escola por cada um dos estudantes, buscando uma proximidade que facilita o apoio, inclusive em suas dificuldades financeiras. Além do mais, chama a atenção que a escola tome uma atitude interna de alterar ou flexibilizar algumas regras da UADY por conhecer a realidade dos seus estudantes e fazer todos os esforços para que sigam em seus estudos. Mitchel nos disse que, com o MEFI, diminuiu também a reprovação:

Comparado con el modelo anterior, ha disminuido la reprobación. Digamos que al final de un semestre, en el modelo anterior, de 300 alumnos, teníamos 250 que al menos debían una asignatura. Ahorita, con él MEFI, nuestro mejor número ha sido, que, al término de un semestre, eran 80 a 85 alumnos que debían 1 asignatura. Sí, redujo casi al 50% (MITCHEL, em conversação, 2018).

12

A respeito dos resultados gerais da escola, segundo o gestor acadêmico, na avaliação do Pisa<sup>17</sup>, houve uma geração de estudantes que obteve dois pontos acima da média das outras escolas de ensino médio mexicanas. No entanto, as demais gerações da escola estão no 35º lugar a nível estatal, sendo 50 a posição mais baixa em que já estiveram:

Fíjese qué curioso porque las otras dos prepas de la UADY, la prepa 1 y la prepa 2, se ubican en los tres primeros lugares y llama mucho la atención que nosotros, siendo una tercera prepa de UADY con el mismo plan de estudios, nos quedamos en un lugar 35, no hemos podido acercarnos. Hay muchos factores, hemos querido de alguna manera justificar el porqué, pero hay que investigar por qué pasa eso (MITCHEL, em conversação, 2018).

Por outro lado, também há alguns bons resultados e, recentemente, alguns alunos estão começando a ter participação em Olimpíadas como de matemática e de química. "Son pocos alumnos todavía, pero ya empiezan a destacarse algunos." (MITCHEL, em conversação, 2018). É uma grande conquista também que estudantes, que talvez não fizessem sequer o ensino médio,

consigam fazer curso superior e alguns sejam aprovados para estudar na universidade considerada a melhor do estado.

El diría que al menos uno 50% logran ingresar una carrera de UADY y terminan. Al menos, los que han regresado, regresan contentos. Muchos, sobre todo de las primeras generaciones, nos platican que, en sus carreras, eran muy reconocidos por sus maestros que decían que tenían buenas habilidades de expresión, de investigación, de trabajo en equipo, comparados con los de otras prepas (MITCHEL, em conversação, 2018).

Diana, por outro lado, nos contou que, nas primeiras duas gerações da escola, 50% dos estudantes que tentavam estudar na UADY eram aprovados, uma boa porcentagem devido ao nível de competição da prova. No entanto, na geração do novo modelo educativo, esse número reduziu para 30% e eles estão tentando saber o que está acontecendo, depois da mudança do modelo. Ou seja, com o MEFI se reduziu a reprovação na escola, porém se reduziu também os índices de aprovação na UADY. Uma das indicações de qualidade da escola pode ser, seguramente, seus índices de aprovação na universidade<sup>18</sup>, no entanto, nem todos os estudantes querem continuar estudando. Além disso, a missão da escola é mais ampla:

13

Formar bachilleres con una educación integral, humanista y de calidad, comprometidos con el desarrollo sustentable, innovadores, creativos, emprendedores, con una clara visión de su propio desarrollo personal y social, con conocimientos, principios y valores, que posean competencias para la vida y continuar su formación en el nivel superior, con capacidad para insertarse social y productivamente y así contribuir a su realización personal (MISIÓN DE LA ESCUELA, s.d.).

Para a realização destes propósitos, a UABIC tem uma matriz curricular muito interessante, que visa a formação integral do aluno. É muito claro que ela não tem como objetivo final a aprovação na universidade e sim uma preparação que possa ser útil aos estudantes em muitas áreas de sua vida, quando terminem o ensino médio. Há uma formação profissional (ainda que pequena, pois não é uma escola técnica), uma formação humana muito significativa, com uma perspectiva de interação comunitária que mantém a escola e seus estudantes conectados com o seu bairro, e não fechados em suas salas

de aula, visando unicamente seu benefício pessoal. Estas atividades podem ser simples para estudantes do ensino médio, porém os sensibiliza para observar o seu entorno, conhecê-lo e propor mudanças para si mesmos e para a população atendida que, no caso da escola, são as famílias, amigos e vizinhos dos próprios estudantes. Na UABIC, os estudantes fazem, obrigatoriamente, atividades sócio comunitárias em que atuam como agentes de mudanças para modificar seu entorno, realizando ações muito concretas para uma situação em que ele, ou pessoas de sua comunidade, podem estar vivendo.

### Matriz curricular da UABIC

		MALLA CURRICULAR						Unidad Académica									
		Bachillerato con Interacción Comunitaria / Modalidad: presencial															
<b>1ER. SEMESTRE</b>	<b>2DO. SEMESTRE</b>	<b>3ER. SEMESTRE</b>	<b>4TO. SEMESTRE</b>	<b>5TO. SEMESTRE</b>	<b>6TO. SEMESTRE</b>												
<b>A091C1</b>	<b>A092C11</b>	<b>A093C11</b>	<b>A094C19</b>	<b>A095C17</b>	<b>A096C45</b>												
Lenguaje 4 C	Lenguaje 4 C	Lengua 4 C	Lengua 4 C	Lengua 4 C	Lengua 4 C												
x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64												
<b>A091C2</b>	<b>A092C12</b>	<b>A093C12</b>	<b>A094C20</b>	<b>A095C18</b>	<b>A096C46</b>												
Organización de la información 4 C	Redacción escrita y expresión oral 4 C	Investigación y expresión oral 4 C	Investigación y expresión oral 4 C	Investigación y expresión oral 4 C	Investigación y expresión oral 4 C												
x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64												
<b>A091C3</b>	<b>A092C13</b>	<b>A093C13</b>	<b>A094C21</b>	<b>A095C19</b>	<b>A096C47</b>												
Etnología I 4 C	Etnología II 4 C	Etnología I 4 C	Etnología II 4 C	Etnología I 4 C	Etnología II 4 C												
x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64												
<b>A091H1</b>	<b>A092H14</b>	<b>A093H22</b>	<b>A094H30</b>	<b>A095H38</b>	<b>A096H65</b>												
Pensamiento lógico y crítico 4 C	Pensamiento lógico 4 C	Investigación y sociedad 5 C	Ética aplicada 4 C	Modelación matemática I 4 C	Modelación matemática II 4 C												
x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64												
<b>A091H5</b>	<b>A092H15</b>	<b>A093H23</b>	<b>A094H31</b>	<b>A095H39</b>	<b>A096H66</b>												
Las matemáticas en mi entorno 5 C	Matemáticas herramienta para la vida 5 C	La representación matemática y sus aplicaciones 5 C	Modelación matemática I 4 C	Modelación matemática II 4 C	Las matemáticas en la toma de decisiones 4 C												
x HP HNP HT n 64 16 80	x HP HNP HT n 64 16 80	x HP HNP HT n 64 16 80	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64												
<b>A091C56</b>	<b>A092C56</b>	<b>A093C24</b>	<b>A094C52</b>	<b>A095C512</b>	<b>A096C548</b>												
Conformación biológica del mundo occidental 4 C	Cultura maya 4 C	Formación del Estado mexicano 4 C	Acercamientos del México contemporáneo 4 C	El derecho en la vida ciudadana 4 C	Administración pública y liderazgo empresarial 4 C												
x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64												
<b>A091CN7</b>	<b>A092CN17</b>	<b>A093CN25</b>	<b>A094CN33</b>	<b>A095CN41</b>	<b>A096CN49</b>												
Quince años de vida cotidiana 5 C	Física y mi entorno 5 C	Los seres vivos y su ambiente 5 C	Desarrollo de la naturaleza 5 C	Conservación del medio ambiente 4 C	La investigación las matemáticas 4 C												
x HP HNP HT n 64 16 80	x HP HNP HT n 64 16 80	x HP HNP HT n 64 16 80	x HP HNP HT n 64 16 80	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64												
<b>A091FH8</b>	<b>A092FH18</b>	<b>A093FH26</b>	<b>A094FH34</b>	<b>A095FH42</b>	<b>A096FH50</b>												
Adaptación en contextos 2 C	Construyendo mi futuro 2 C	Relaciones humanas efectivas 2 C	Proyecto de carrera 2 C	Relaciones humanas afectivas 2 C	Proyecto de vida 2 C												
x HP HNP HT n 16 16 32	x HP HNP HT n 16 16 32	x HP HNP HT n 16 16 32	x HP HNP HT n 16 16 32	x HP HNP HT n 16 16 32	x HP HNP HT n 16 16 32												
<b>A091FH9</b>	<b>A092FH19</b>	<b>A093FH27</b>	<b>A094FH53</b>	<b>A095FH61</b>	<b>A096FH51</b>												
Riesgos y desafíos de la Sociedad Universitaria 4 C	Estrategias de diálogo comunitario 4 C	Diagramación y trabajo participativo 4 C	Diseño de proyectos comunitarios 4 C	Implementación de proyectos comunitarios 4 C	Equipo de trabajo en proyectos comunitarios 4 C												
x HP HNP HT n 32 32 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64												
<b>A091FH10</b>	<b>A092FH20</b>	<b>A093FH28</b>	<b>A094FH62</b>	<b>A095FH64</b>	<b>A096FH52</b>												
Mi expresión física y artística 4 C	Mis competencias físicas y expresiones creativas 4 C	Bases teóricas de las actividades culturales y deportivas 4 C	Nutrición y percepción estética 4 C	Valores a través del arte y el deporte 4 C	Arte, deporte e innovación tecnológica 4 C												
x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64	x HP HNP HT n 48 16 64												
<b>40 de AOB</b>		<b>40 de AOB</b>		<b>33 de AOB</b> 7-10 de AOP y ACO		<b>32 de AOB</b> 8-11 de AOP y ACO		<b>30 de AOB</b> 10-13 de AOP y ACO									
TOTAL DE CRÉDITOS DE ASIGNATURAS OBLIGATORIAS (BÁSICAS)																	
40 de AOB																	
Asignaturas optativas (propedéuticas) Al menos 19 créditos																	
Asignaturas del componente ocupacional Al menos 16 créditos																	
Distribución de créditos																	
Asignaturas obligatorias (básicas) 205 créditos																	
Asignaturas optativas (propedéuticas) Al menos 19 créditos																	
Asignaturas del componente ocupacional Al menos 16 créditos																	
TOTAL Al menos 240 créditos																	
<b>Imagen: PLAN de estudios del Bachillerato General Universitario.</b>																	

O primeiro que me chamou a atenção é que os estudantes têm matérias optativas e algumas de caráter profissionalizante. Algumas disciplinas estabelecem relações entre os conteúdos e o cotidiano como: "Las matemáticas en mi entorno" e "Química en la vida cotidiana" e com o estudante como: "Proyecto de carrera", "Proyecto de vida" e "Relaciones humanas afectivas". Há todo um conjunto de matérias relacionadas com as atividades sociais que os estudantes desenvolvem na comunidade e os preparam tanto para a investigação como para a implementação de um projeto social comunitário.

Todas as disciplinas têm uma sequência, um programa geral, criado por professores da UADY e das 3 escolas da Universidade. O docente tem que preparar seu material, mas deve se basear em algo que está estruturado, e cada semestre há reuniões com o gestor acadêmico com o objetivo de que as escolas desenvolvam o mesmo plano de estudos. Diana comenta que, algumas vezes, eles têm que fazer adequações, porque existem atividades não presenciais e muitos estudantes não têm computador ou internet.

Por suas exigências de participação e envolvimento, a escola demanda dedicação por parte dos estudantes e apoio de suas famílias. Mitchel nos contou que são realizadas reuniões com as famílias três vezes durante cada semestre e cerca de 80 a 90% dos familiares comparecem. As reuniões são nas salas de aula com os professores e os familiares. A escola apresenta a média de todas as disciplinas por turma, para que, com o boletim do filho, eles possam ver se ele está acima ou abaixo da média<sup>19</sup>. É um momento importante também para que os familiares tenham mais proximidade com os professores de seus filhos.

15

Y de la parte de la relación con los maestros, esta escuela, comparada con las otras dos de la misma UADY, tiene un vínculo muy cercano con los alumnos. Creo que es porque somos una escuela pequeña, los salones son de 30 a 33 alumnos y los maestros realmente llegan a hacer un lazo importante con ellos. Pues el contexto es una zona vulnerable o marginada. Para muchos de estos chicos, y me consta porque he oído que ellos lo digan abiertamente, los maestros son un modelo para seguir, son un ejemplo de vida y recuerdo. Frases muy significativas donde el alumno decía: yo no hubiese terminado la prepa, si no me hubiese inspirado tal maestro o tal maestra, porque a veces en casa no tienen ese apoyo constante, a veces por ignorancia o ausencia de los papás que no están. Aquí encuentran ellos la posibilidad de que sí se puede salir

de este ciclo donde viven. Hay muy buenas relaciones con ellos, se ve en los pasillos, se saludan, el respeto entre los compañeros y los maestros es muy marcado. Tenemos de pronto ahí los casos donde hubo algún malentendido o algo, pero son casos mínimos. Normalmente, ellos saben estas cuestiones de respeto y los mismos maestros igual: si les pide que los promuevan, que los traten a todos igual. Hay que estar pendientes de estas cuestiones de bullying o de acoso con los alumnos y, a través del área tutoría, dale la atención. Entonces hay muy buena relación (MITCHEL, em conversação, 2018).

Conhecendo este caráter de proximidade nas relações entre estudantes e professores, buscamos saber como são as contratações para trabalhar na UABIC. Alguns professores foram convidados, muitos deles ex-alunos da UADY e com perfil para o trabalho, mas a maioria foi contratada através de uma seleção em que houve uma convocação estatal, quando a escola ia ser aberta. Segundo Mitchel, houve mais de 200 candidatos e, no primeiro ano, foram contratados 8 professores e os demais foram chamados por seu currículo à medida em que a escola necessitava<sup>20</sup>. Todos os professores, desde 2009, são contratados por 6 meses e, a cada semestre, se renovam os contratos. Na UADY, os professores têm que passar cerca de 10 anos para ter direito à estabilidade no cargo.

Es muy raro, es una excepción muy grande que, antes de los 10 años, den base<sup>21</sup> a un profesor. Las personas que tienen base son las personas administrativas, los supervisores, las secretarias, la señora del control escolar que ve los trámites, los intendentes... ellos, a los 2 años, ya pueden aspirar a una base, pero los profesores de la UADY al menos tienen que esperar 10 años. Yo conozco caso de compañeros que después de 18 años llegó su base (MITCHEL, em conversação, 2018).

Os professores da UABIC podem ter, a qualquer momento, seus contratos encerrados, pois não há nenhuma garantia que eles vão permanecer no semestre seguinte<sup>22</sup>. No entanto, segundo nos informou Mitchel, até o momento, há um compromisso de manter o grupo e os profissionais que saíram da escola o fizeram por escolha pessoal, não por demissão. Eles acreditam que, em 2019, quando a escola faz 10 anos, pelo menos os professores fundadores vão obter estabilidade.

Em relação aos salários, de acordo com Mitchel, os que trabalham em outras escolas públicas, que não são da UADY, normalmente ganham mais e a explicação é que os que dão aulas nas demais escolas públicas foram aprovados num concurso que lhes dá estabilidade. Nestas escolas públicas, os professores não podem dar aulas se não tiverem passado por este concurso, na UADY sim. Por isso, um professor com carga horária integral em escolas estatais no México recebe mais que um professor da UADY. Para Mitchel, o docente da UABIC tem mais exigências de trabalho, pois, diferentemente das outras duas escolas, ela termina mais tarde as aulas. Além disso, Patricia nos comentou que, como as disciplinas da UABIC foram criadas pelo MEFI, quando querem preparar algo diferente, nem sempre os professores<sup>23</sup> encontram materiais prontos e devem elaborar seus materiais de trabalho<sup>24</sup> e ter tudo pronto no momento de iniciar o semestre.

A UABIC exige muita dedicação, tanto dos estudantes, quanto dos professores, por seguir o mesmo plano de estudos das outras duas escolas da UADY, pela grande expectativa de preparar os estudantes, por sua missão de promover uma formação integral e de alta qualidade, pelo trabalho social que desenvolve na comunidade e pelas condições dos estudantes e suas famílias.

17

## **Considerações Finais**

A pesquisa, na perspectiva do construcionismo social, é sempre relacional e deve envolver os participantes em todas as etapas do trabalho. Eu assisti aulas com os estudantes, conversei com alguns profissionais, alunos e seus familiares sobre a escola e o que pensavam do trabalho da instituição. Nas conversações com os professores, eles foram convidados a dizer como era seu trabalho na escola e, a partir daí eu perguntava coisas que não me estavam claras ou curiosidades que tinha, a partir da fala deles. Os professores me pareciam muito à vontade falando do seu trabalho e as conversações foram livres, sem um questionário definido previamente. O artigo foi enviado à escola e os professores deram suas opiniões acerca do conteúdo. Alguns sugeriram mudanças e, depois de feitas as alterações, todos leram e concordaram com a publicação. Os novos encontros e conversações foram novas oportunidades de falar acerca do trabalho que faziam e de construirmos juntos a pesquisa.

A UABIC tem uma história muito interessante e importante na cidade de Mérida e, em seus quase dez anos de existência busca adaptar-se a novas realidades e desafios, mas sempre mantendo sua missão de uma formação escolar integral.

Para o trabalho de formação social e humana que desenvolve esta escola de ensino médio, foi criada uma matriz curricular diferenciada com disciplinas que buscam articular os conteúdos à realidade dos estudantes, com matérias optativas, matérias de formação humana, de preparação para o trabalho e atividades sócio comunitárias.

A escola tem o desafio de promover uma educação de qualidade preparando estudantes de uma região com baixos recursos econômicos para a educação superior, comprometendo-se também em formar seres humanos íntegros e responsáveis, interessados e preparados para se envolver na busca de transformações sociais.

Minha experiência nos dias em que estive na escola foi de que em tudo se busca oferecer o melhor para os estudantes e eles, assim como a comunidade, se sentem muito agradecidos e consideram que a escola brinda-lhes com uma formação de qualidade.

18

Por outro lado, a situação dos docentes da escola, com salários mais baixos que os professores estatais, necessitando de, pelo menos, dez anos de trabalho para obter estabilidade funcional, não é ideal. Melhores salários para os professores são uma garantia importante, pois eles são fundamentais para a qualidade da educação e é visível a responsabilidade e dedicação com que realizam suas tarefas.

Uma das coisas a considerar também é, por sua seleção, dificilmente ingressam na UABIC alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, déficit cognitivo ou outras deficiências. Está claro que foi uma decisão da escola receber estudantes com melhores condições de chegar à universidade. Estes, pela região em que vivem e, por suas condições financeiras, tinham menores possibilidades de estudar em uma escola da UADY. Houve uma flexibilização dos critérios para a seleção dos estudantes, mesmo assim continua sendo uma escola para poucos e penso que isso é algo a melhorar, afinal de contas, todos têm direito a uma educação de qualidade.

## Notas

- 1 Este artigo é parte de uma pesquisa de pós-doutorado feita no Instituto Kanankil na cidade de Mérida, no México. Agradeço às contribuições de María del Rocío Chaveste Gutierrez e Papusa – María Luisa Molina López pelas conversações tão agradáveis e de muita aprendizagem. Agradeço à Laura Câmara Bauserman por sua leitura e correção do espanhol.
- 2 Dedico este artigo à UABIC e agradeço ao coordenador administrativo Guillermo Contreras Gil pela confiança em permitir a pesquisa e a publicação do artigo com o nome da instituição, a todos os professores que cederam seu tempo e informações do seu trabalho e aos estudantes que me receberam em suas salas de aula e me ajudaram a compreender melhor como funciona a escola.
- 3 No México, as escolas com o nível de ensino médio são denominadas bachillerato preparatórias e chamadas comumente por "prepas".
- 4 Este artigo foi enviado a todos os participantes da pesquisa e ao diretor da escola para sua aprovação e a publicação foi condicionada a que eles estivessem de acordo com a redação. Todos os participantes foram convidados a participar e aceitaram gravar seus relatos. As fotos também foram feitas e publicadas com a aprovação da escola.
- 5 Mitchel dá aulas de redação de textos e organização da informação e, sempre tem uma turma: "[...] para que pueda vivir en la realidad y verlo directamente lo que me comenta los alumnos y los maestros" (MITCHEL, em conversação, 2018).
- 6 O gestor acadêmico coordena os coordenadores das áreas de matemática, de ciências naturais, de ciências sociais, esportes e tecnologia.
- 7 Alguns profissionais são contratados para fazer alguns trabalhos, mas não são professores da escola. Estive, por exemplo, com duas pessoas que acompanhavam os trabalhos sócio comunitários dos estudantes e eram contratados somente para esta atividade.
- 8 As transcrições estão muito próximas ao original, algumas repetições e vícios de linguagem foram retirados.
- 9 Mitchel nos informou que uma das principais características do modelo é o trabalho a partir de competências, que já acontecia na Europa, na Austrália e em outros lugares e foi adoptada porque tinham muitos argumentos a favor.
- 10 Outras vezes vi os estudantes fazer vídeos pela escola e me pareciam ser para atividades de aula.
- 11 As aulas de inglês e matemática são as únicas em que os estudantes não podem sair nem sequer para ir a uma consulta nos consultórios de enfermagem, odontologia e nutrição na escola. A escola tem uma enfermeira contratada e os serviços de odontologia e nutrição são feitos por estudantes da UADY sob supervisão ou por profissionais fazendo serviços sociais.
- 12 Mitchel nos disse que, segundo suas estatísticas, em torno de 30% dos alunos trabalhavam em lojas, ou vendendo créditos de telefones celulares ou coisas assim. Perguntei aos estudantes como conciliam o horário da escola e de trabalho e eles me disseram que, na comunidade, seus patrões sabem que eles têm atividades escolares e que têm menos horas disponíveis para o trabalho.
- 13 Se o aluno é reprovado em uma disciplina, pode se tornar um aluno irregular, ou seja, tem que aprovar nas matérias que deve para entrar em aula e, muitas vezes, tem que incorporar à geração seguinte.

- 14 Cada recuperação para cada disciplina tem um custo de \$92 pesos mexicanos para os estudantes da UABIC, mas nas outras duas escolas da UADY, o custo é de \$492 pesos.
- 15 O Programa "Yo no Abandono" foi criado em 2013 pela Secretaria de Educação Média Superior do México que disponibiliza, em seu site na internet, vários materiais, inclusive uma "caja de herramientas para una gestión contra el abandono escolar" a partir de um amplo movimento contra o abandono escolar.
- 16 Diana nos contou que a lista de frequência é recolhida todas as sextas-feiras, e às segundas, os tutores chamam os estudantes para uma explicação. Se eles não comparecem ou se faltam muito, as famílias são contatadas para saber o que está acontecendo.
- 17 O PISA, Programa Internacional de Avaliação dos Alunos, qualifica, a cada três anos, os estudantes que estão terminando a educação obrigatória em três áreas distintas: leitura, matemática e ciências e faz uma comparação dos resultados em vários países do mundo.
- 18 Segundo a experiência de Mitchel, cerca de 30% dos ex-alunos da UABIC foram estudar na UADY e alguns vão para faculdades particulares ou vão trabalhar e uma porcentagem mínima de alunas que deixam de estudar, se casam e tem filhos.
- 19 Estas reuniões são importantes também porque a escola tem uma visão de como estão as turmas, durante o transcurso do semestre.
- 20 Os que prestam serviços, como os psicólogos, em geral, não realizaram avaliações, foram selecionados por currículos e entrevistas. Cada profissional tem um contrato de trabalho diferente dependendo de seus horários de trabalho e suas funções.
- 21 Base significa estabilidade funcional e uma melhora do salário.
- 22 Há um diretor de todo o nível superior e médio da UADY que é o responsável pela contratação dos professores.
- 23 Patrícia nos informou que a escola está no sistema nacional que regula a qualidade da educação e, para isto, todos os professores tinham que obter uma certificação e estar preparados para trabalhar com competências e, portanto, mais de 90% dos professores da UABIC têm uma formação em competências docentes.
- 24 Segundo Patrícia, estes materiais são mais econômicos para os alunos, que podem tirar cópias deles.

20

## Referências

ANDERSON, Harlene. Relaciones de colaboración y conversaciones dialógicas: Ideas para una práctica sensible a lo relacional. **Family Process**, Philadelphia, EUA, v. 51, n. 1, p. 1-20, 2012.

DEFEHR, Janice. **Investigación de acción dialógica**: el fenómeno de agencia democrática y transformativa de la habilidad de respuesta. [s.d.]. Disponível em: <[https://www.taosisinstitute.net/Websites/taos/images/AboutRelationalResearchNetwork/Investigacio%CC%81n%20de%20accio%CC%81n%20dialo%CC%81gica,%20DeFehr,%20J.\\_.pdf](https://www.taosisinstitute.net/Websites/taos/images/AboutRelationalResearchNetwork/Investigacio%CC%81n%20de%20accio%CC%81n%20dialo%CC%81gica,%20DeFehr,%20J._.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2018.

EXANI I. **Exámenes Nacionales de Ingreso.** s.d. Disponível em: <http://www.ceneval.edu.mx/exani-i>. Acesso em: 20 nov. 2018

DIANA Marisol Rodríguez Bastos. **Conversación.** Mérida (México), 20 set. 2018.

CENEVAL. **Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.** Disponível em: <<http://www.ceneval.edu.mx/>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary. **Reflexiones sobre la construcción social.** Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2011.

HANAL PIXÁN. Disponível em: <[http://www.yucatan.gob.mx/?p=hanal\\_pixan](http://www.yucatan.gob.mx/?p=hanal_pixan)>. Acesso em: 23 nov. 2018

INFANTE, Cynthia Loreto Sosa. **Ser mujer:** diálogos intergeneracionales. 128f. Tesis de Maestría. Instituto Kanankil. Mérida, México, 2013.

MIRSU – Modelo Institucional de Responsabilidad Social Universitaria en la UADY. Disponível em: <<http://www.dgplanei.uday.mx/data/rsu/PRESENTACI%C3%93N%20MODELO.PDF>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

MISIÓN de la escuela. Disponível em: <<http://www.unidadacademica.uday.mx/mision.php>>. Acesso em: 20 nov. de 2018.

MITCHEL Antonio Guerrero González. **Conversación.** Mérida (México), 17 set. 2018.

PATRICIA del Rosario Baas Rejón. **Conversación.** Mérida (México), 7 set. 2018.

PLAN de estudios del Bachillerato General Universitario. Julio, 2015. Disponível em: <<http://www.unidadacademica.uday.mx/userfiles/calendario/VEPLANBGU.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

RSU – **Responsabilidad Social Universitaria.** Disponível em: <<http://www.dgplanei.uday.mx/rsu.php>>. Acesso em: 16 nov. 2018

YO no abandono. Disponível em: <[http://www.sems.gob.mx/es/sems/yo\\_no\\_abandono](http://www.sems.gob.mx/es/sems/yo_no_abandono)>. Acesso em: 22 nov. 2018.

Profa. Dra. Rita de Cássia de Souza  
Universidade Federal de Viçosa (Minas Gerais, Brasil)

Departamento de Educação

Grupo de Pesquisa: Memória, Instituições e Subjetividade (CNPq)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9823-6174>

E-mail: [ritasouza@ufv.br](mailto:ritasouza@ufv.br); [ritasouzaufv@gmail.com](mailto:ritasouzaufv@gmail.com)

Recebido 22 out. 2018

Aceito 14 jan. 2019

# A dialética entre a normatização e a interpretação: a autoridade docente na modernidade líquida de Bauman

Altair Alberto Fávero

Junior Bufon Centenaro

Universidade de Passo Fundo (Rio Grande do Sul, Brasil)

## Resumo

O presente ensaio tem por escopo compreender, a partir de Bauman (2001; 2007; 2008; 2010), a autoridade docente na transição da modernidade sólida para a modernidade líquida, ou seja, de uma educação legisladora para uma educação intérprete. O problema que norteará este estudo é o seguinte: quais os desafios emergentes decorrentes da modernidade líquida à autoridade docente? Trabalha-se com a hipótese de que os vários desafios estão numa relação dialética entre a normatização (característica da modernidade sólida) e a interpretação (característica da modernidade líquida). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica ancorada no método analítico-hermenêutico como percurso de análise. Os resultados do estudo indicam que a autoridade docente, na modernidade líquida, possui suas especificidades e desafios numa dialética entre o ofício de normatizar (oferecer conhecimentos basílares e direcionar um processo formativo) e o de interpretar (compreender as relações cambiáveis, diferenças culturais, novos hábitos).

Palavras-chave: Bauman. Autoridade docente. Modernidade líquida. Formação de professores.

## The dialectics between normalization and interpretation: the teaching authority in the net modernity of Bauman

## Abstract

The present essay aims to understand from Bauman (2001; 2007; 2008; 2010), the teaching authority in the transition from solid modernity to net modernity, that is, from a legislative education to an interpreter education. The problem that will guide this study is the following: what emerging challenges arise from net modernity to the teaching authority? We work with the hypothesis that the various challenges are in a dialectical relationship between normalization (characteristic of solid modernity) and the interpretation (characteristic of net modernity). It is a bibliographical research anchored in the analytical-hermeneutical method as a course of analysis. The results of the study indicate that the teaching authority in net modernity has its specific characteristics and challenges in a dialectic between the job of standardizing (offering basic knowledge and directing a formative process) and interpreting (understanding exchangeable relations, cultural differences, new habits).

Keywords: Bauman. Teaching authority. Net modernity. Teacher training.

## La dialéctica entre la normatización y la interpretación: la autoridad docente en la modernidad líquida de Bauman

### Resumen

El presente ensayo tiene por objeto comprender, a partir de Bauman (2001; 2007; 2008; 2010), la autoridad docente en la transición de la modernidad sólida a la modernidad neta, es decir, de una educación legisladora para una educación intérprete. El problema que guiará este estudio es el siguiente: ¿Cuáles son los desafíos emergentes derivados de la modernidad neta a la autoridad docente? Se trabaja con la hipótesis de que los diversos desafíos están en una relación dialéctica entre la normatización (característica de la modernidad sólida) y la interpretación (característica de la modernidad neta). Se trata de una investigación bibliográfica anclada en el método analítico-hermenéutico como recorrido de análisis. Los resultados del estudio indican que la autoridad docente, en la modernidad neta, posee sus especificidades y desafíos en una dialéctica entre el oficio de normatizar (ofrecer conocimientos básicos y dirigir un proceso formativo) y el de interpretar (comprender las relaciones cambiantes, diferencias culturales, nuevos hábitos).

Palabra-claves: Bauman. Autoridad docente. Modernidad neta. Formación de profesores.

### Introdução

“Modernidade Líquida” é a metáfora de Zygmunt Bauman para explicar e compreender a sociedade contemporânea. Com uma extensa e profícua obra, o sociólogo polonês tornou-se um insistente observador das minúcias do projeto inacabado da modernidade. Reconheceu que o conceito de “pós-modernidade”, empregado por muitos intelectuais, inclusive por ele, no final do século passado e na primeira década do presente século, não representava o modo de vida que se buscava conceituar. O principal significado de “pós-modernidade” é que a modernidade já não existe, está encerrada, teve um ponto final. A modernidade, enquanto projeto, buscou a consolidação de uma sociedade estável, sólida, livre de desgraças e desvios, uma constituição perfeita da organização social. O horizonte moderno não realizado de um progresso linear para tudo, confirma que o projeto não terminou, ele ingressou numa outra fase, que Bauman definiu como modernidade líquida; “[...] aquela forma emergente de vida, aquela forma que era moderna de uma maneira radicalmente diferente daquilo que havíamos testemunhado (e que havíamos participado) antes” (BAUMAN, 2010, p. 12).

A metáfora da “líquidez” toma o lugar de “pós-modernidade” em sua teoria a partir da publicação de *Modernidade Líquida* em 2000<sup>1</sup>. A

humanidade entrou num modo de vida que está enraizado na contingência, na incerteza e na imprevisibilidade, o que denota a passagem da função solidificadora da modernidade (*modernidade sólida*) em seu estágio anterior para a perpétua conversão em líquido, o permanente estado de liquidez dos tempos presentes. “Esses tempos em que nossas vidas estão sendo escritas” (BAUMAN, 2010, p. 13). Os escritos de Bauman são significativos para o campo educacional, por possibilitarem estudos e pesquisas para discutir a educação contemporânea a partir de suas reflexões acerca dos tempos líquido-modernos. Se na modernidade sólida a educação escolar é apresentada como uma instituição que possui objetivos e fins a concretizar, na modernidade líquida, as profundas transformações reverberam na escola, que passa a ser confrontada com uma realidade muito diferente daquela em que foi planejada.

O objetivo de nosso estudo é compreender, a partir de Bauman (2001; 2007; 2008; 2010), a autoridade docente na transição da modernidade sólida para a modernidade líquida, ou seja, de uma educação legisladora para uma educação intérprete. O problema que norteará nossa pesquisa é o seguinte: quais os desafios emergentes impostos pela modernidade líquida à autoridade docente? Nossa hipótese aponta que os vários desafios estão numa relação dialética entre a normatização, característica da modernidade sólida, e a interpretação, elemento regado pela modernidade líquida. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica ancorada no método analítico-hermenêutico, tendo como referenciais as obras de Bauman: *Modernidade Líquida* (2001), *Vida Líquida* (2007), *Sociedade Individualizada* (2008) e *Legisladores e Intérpretes* (2010).

Para responder de forma satisfatória ao problema proposto, organizamos o artigo em três partes. Inicialmente, faremos uma retomada do perfil da escola na modernidade sólida, como uma “fábrica” a serviço do império da ordem. Na sequência, apresentaremos a reconfiguração da autoridade docente com a insurgência da modernidade líquida, e as novas demandas à escola. Por fim, problematizaremos a autoridade docente nos tempos líquido-modernos perante a dialética entre normatização e interpretação, destacando perspectivas para a atuação docente a partir do pensamento de Bauman.

## A escola como “fabricação da ordem” e o problema da autoridade

A modernidade sólida firmou-se pela constituição de um mecanismo de controle social, que tinha no timão os intelectuais e o poder do Estado. Bauman (2010) denomina os intelectuais modernos da ilustração europeia como legisladores e ao Estado atribui-lhe o ofício de *jardineiro*. Esse recurso metafórico é explicado pelo sociólogo da seguinte maneira: os intelectuais ou participantes da *République des Lettres* eram

[...] uma série heterogênea de romancistas, poetas, artistas, jornalistas, cientistas e outras figuras públicas que sentiam ser responsabilidade moral sua, e seu direito coletivo, interferir de modo direto no processo político por meio da influência que exerciam sobre as mentalidades da nação e moldar as ações de seus líderes políticos (BAUMAN, 2010, p. 15).

O Estado moderno, a partir do século XVI, centralizou em si o controle social, dadas as proporções das mudanças no modo de vida europeu pós-feudalismo. Se o modelo anterior de vigilância coletiva distribuía as atribuições aos grupos para controlarem-se trivialmente entre si, o Estado moderno reuniu essas forças para transformar, segundo Bauman (2010, p. 78) “[...] culturas selvagens em culturas jardins”. A metáfora indica que a sociedade precisa dos cuidados do jardineiro, pois qualquer distração poderia permitir o crescimento das ervas daninhas (a desordem) na sociedade jardim. Ao adágio estado *jardineiro*, explica:

O que na verdade aconteceu na etapa inicial da Era Moderna foi a falência dos agentes tradicionais de poder de vigilância. O controle disciplinar não podia, portanto, ser exercido da forma trivial, como no passado. Ele agora se tornara visível, um problema a ser cuidado, algo a ser projetado, organizado, gerenciado e acompanhado de modo consciente. Era necessário um agente novo, mais poderoso, para desempenhar a tarefa. Esse novo agente era o Estado (BAUMAN, 2010, p. 67).

Segundo Almeida; Gomes; Bracht (2009, p. 23), “Para utilizar de uma linguagem metafórica, eliminar as plantas inúteis dos jardins significava segregar ou deportar as substâncias ou elementos dissonantes do projeto inicial do jardineiro”. Estabelecida a ordem, também se estabelece aquilo que é

legítimo e ilegítimo no jardim (sociedade). A constituição desse ordenamento é descrita por Bauman como “[...] síndrome poder/conhecimento”, que se formou a partir do conjunto de dois desenvolvimentos então novos no início da modernidade. Por um lado “[...] a aparição de um novo tipo de poder estatal, com os recursos e a vontade necessários para modelar e administrar o sistema social segundo seu estilo preconcebido de ordem” e, por outro, “[...] a instituição de um discurso de relativa autonomia e autoadministração capaz de gerar esse modelo, completado pelas práticas exigidas” (BAUMAN, 2010, p. 17).

Bauman lança um olhar crítico à contradição da intelectualidade iluminista que preconizava a busca pela autonomia, liberdade, disseminação do conhecimento, porém, por outro lado, assumia um papel legislador, com um modelo de racionalidade única por base, estabelecida pelos próprios intelectuais e letados. Em síntese, a modernidade sólida em seu estágio inicial foi marcada pela transferência para o Estado da função pastoral, antes exercida pela Igreja, de reorganizar e administrar a ordem social; esse novo mecanismo disciplinador e vigilante do Estado foi conscientemente pensado pelos intelectuais para regular a vida social. Assim estava selado o casamento entre os intelectuais legisladores (que tinham a ordem como tarefa) e o poder estatal que exercia na prática o controle social.

5

Transformar-se em membros verdadeiros da orgulhosa espécie humana, era um processo que deveria ser guiado por aqueles que conversam com a Razão (intelectuais) e, portanto, sabem o que exige o interesse comum da espécie humana. Para Bauman (2010, p. 100-101), “[...] o imenso potencial de humanidade não se pode realizar sem a ajuda de mediadores que interpretam os preceitos da Razão e atuam segundo eles, estabelecendo as condições que tornarão os indivíduos aqueles desejados, ou os obrigarão a seguir sua vocação humana”.

Nesse contexto, a escola assumiria uma função bem localizada no projeto moderno sólido de educar as pessoas para a civilização, que tinha seus horizontes traçados pelos intelectuais. Civilizar a selvageria era a palavra de ordem, e a escola recebeu essa função de levar uma sociedade caótica e desorganizada (repleta de ervas-daninhas) em direção a uma sociedade livre das ambivalências, refugos e caos. A escola representou um projeto de responsabilidade da sociedade em conjunto, e do Estado, para garantir comportamento em direção a um projeto racional. Nesse sentido, “educação” e “escolarização” estavam diretamente associadas pelo compromisso

estabelecido de que, as instâncias todas deveriam educar para o aprimoramento do projeto do Estado. Nas palavras de Bauman (2010, p. 101), "[...] de forma alguma a educação era vista como uma área separada da divisão social do trabalho; ao contrário, ela era função de todas as instituições sociais, um aspecto da vida cotidiana, um efeito total de projeção da sociedade segundo a voz da Razão".

Apesar desse engajamento social para tornar as pessoas melhores "membros da espécie", a escolarização possuía atribuições específicas, ao lado das fábricas, hospitais, manicômios, prisões. Sobre este aspecto é importante a seguinte afirmação:

A escola era a sede a partir da qual se universalizava os valores utilizados para a integração social, e os intelectuais (professores e/ou educadores), encarnação da própria universalidade desejada pelo jardineiro supremo, eram as únicas pessoas capazes de fornecer a receita àquelas pessoas incultas e vulgares do que seria uma vida correta e moral (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 48).

Com o esfacelamento do poder hereditário da nobreza francesa a partir do século XVII, rompeu-se o ideal de excelência da classe abastada, baseado na hereditariedade e linhagem e ganhou força uma noção de poder aliada ao conhecimento, ou seja, a aquisição de legitimidade e excelência vinham pela instrução. Esses lances poderiam ser feitos pela educação e passar pelas mãos de professores e a escola, torna-se "[...] a etapa decisiva do caminho para a *vertu*" (BAUMAN, 2010, p. 55). O conhecimento era algo a ser conquistado e a escola passou a ser local de formar as pessoas. Os professores e a instituição escolar no plano dos intelectuais iluministas estavam num lugar especial. A eles cabia assegurar a ordem, a civilidade, os bons costumes, a superação das tendências selvagens do ser humano. Como espaço de afinar os sujeitos ao projeto da ordem moderna, a escola passou a repugnar a desordem, a ambivaléncia, o caos, as vozes dissonantes daquilo que era o modo universal e identitário promovido pelo Estado.

Em seu interior, a instituição escolar não tolerou a presença do indesejável, do estranho, do diferente e tratou de tentar consertá-los, colocá-los na ordem universal das coisas. Entretanto,

Nos casos em que a assimilação forçada não obtinha o sucesso desejado, ou esses estranhos eram silenciados ou então expurgados

dos muros escolares (vamos pensar aqui na situação dos negros, homossexuais, doentes mentais, enfim, todas as minorias que deslocassem da tradição inventada pelo Estado jardineiro). É por isso que podemos dizer que o projeto de escolarização moderno não reservou nenhum lugar às diferenças e as múltiplas formas de vida e tradições culturais que até ela chegava (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 49, grifos dos autores).

Estava nas mãos dos educandários o poder e a autoridade de fornecer as bases para que os sujeitos obtivessem uma cultura universal, que estava alinhada por coincidência com os desejos organizadores e ordenadores dos legisladores (professores/intelectuais) e dos jardineiros modernos (Estado/governantes). Bauman ao se dirigir às questões mais internas da escola sólida destaca que houve “atenção relativamente pequena” ao “[...] conteúdo da educação postulada e [...] a metodologia mais amplamente considerada, e absolutamente inesperada, foi a vigilância” (BAUMAN, 2010, p. 105). A autoridade pedagógica dos diretores e professores das escolas surgiram com o ideal de supervisão e imposição de disciplina. A faceta autoritária da escola da modernidade sólida apresentava-se no propósito de que a educação é para ensinar a obedecer.

7

Perante isso, a crítica estendida às contradições da intelectualidade iluminista estão inseridas na direção de que a escola como responsável por levar o esclarecimento aos sujeitos, não cumpria tal tarefa, pois “[...] não era o saber transmitido aos educandos, mas a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade total sob a qual a transmissão do saber seria conduzida, eis a condição que mais importava” (BAUMAN, 2010, p. 107). O radicalismo pedagógico dos *Lettres* revelou o ímpeto de legislar, organizar e regulamentar, e não a disseminação do conhecimento e o acesso as “luzes” da razão. Evidentemente, que essa contradição parece incompreensível, em virtude do projeto iluminista da Era da Razão, de domínio das ideias e do conhecimento pelos sujeitos independente de suas posições sociais; todavia, nos lembra Bauman que a crise do século XVII, estava justamente na falência dos meios de controle social comunais. Com a expansão das cidades na modernidade, os mecanismos de controle do período anterior já estavam inadequados, fazendo os poderosos e ricos da época pensarem algo para conter as ameaças à segurança da ordem social.

[...] a partir da experiência da presença de 'pessoas livres' – uma população móvel, sem-teto, vagabunda, a turba, a ralé, o *mobillevulus, les classes dangereuses*; de que a ameaça percebida e para dissipar o medo que dela emanava tomou a forma de práticas políticas, mais bem resumidas como a passagem das culturas selvagens para uma cultura-jardim (BAUMAN, 2010, p. 109, grifos do autor).

A centralização do poder de controle nas mãos do Estado demandou de um tipo novo de *expert*, com uma importância crucial para o funcionamento do sistema: o supervisor/professor. Enquanto profissional teria a grande tarefa de modelar e modificar o comportamento humano, fazendo os sujeitos "andarem na linha" e tomando ações preventivas com relação a atitudes desordeiras, erradas, fora dos limites da considerada "vida civilizada". Um mundo orientado pelas ideias necessitava de um Estado com educação, e essa era uma convicção do iluminismo. "Civilizar era engajar-se num esforço vigoroso para transformar o ser humano por meio da educação e da instrução" e o "projeto civilizador era, na sua essência mais íntima, um esforço para suprimir toda relatividade, portanto toda pluralidade de modos de vida" (BAUMAN, 2010, p. 131-132).

A produção de corpos dóceis e disciplinados mostrava o caráter profundamente legislador da escola, que buscava a homogeneidade, uma moral forçada para ser universalmente engolida. A escola recebeu o estatuto de preparar e educar para toda a vida. A aprendizagem era algo duradouro e sólido, acompanharia o sujeito por toda a vida, pois a sociedade estava meticulosamente ordenada e inerte às contingências, mudanças, ambivalências, etc. A transição para a modernidade líquida causou uma forte crise na instituição escolar, e, por sua vez, na autoridade docente. Ocorreu segundo Bauman, a falência do papel do Estado como agente único da promoção da ordem social e o rompimento do casamento entre os intelectuais e o Estado, bem como a ascensão do mercado como agente regulador. A partir disso, problematizaremos a reconfiguração da autoridade docente nos tempos líquidos.

## Descentralização da autoridade escolar: a reconfiguração do papel docente

Com as transformações moderno-líquidas, a modernidade sólida e o modelo de escola gestado nela, entram em crise. A “era da certeza” dos intelectuais legisladores e do Estado disciplinador entrou em declive, desestabilizando as ambições de universalizar os costumes e hábitos dos “civilizados”. A modernidade líquida ao ingressar, “[...] tenta se conciliar com uma vida sob condições de incerteza permanente e incurável” (BAUMAN, 2010, p. 167). O mundo contemporâneo permeado por rápidas transformações tecnológicas criou outros mecanismos de administração social, não sendo mais uma exclusividade do Estado tal tarefa. À crise de confiança no papel do Estado, somou-se o “destrono” dos intelectuais que forneciam as bases seguras para a ação reguladora do Estado, sendo assim, nas palavras do sociólogo: “[...] o mundo contemporâneo é impróprio para os intelectuais como legisladores” (BAUMAN, 2010, p. 170). O divórcio entre os intelectuais e o Estado causou um rompimento da construção prévia da verdade, universalidade e certeza do conhecimento, ou seja, não está mais ao alcance do Estado por meio de seu poder, legitimar realidades previamente estruturadas pelas classes intelectuais.

9

Embora ainda hoje os Estados exerçam algum grau de soberania (inclusive seu direito de incluir/excluir), reconfigurando-a conforme as forças do mercado, não existem mais entusiastas ao nosso redor impressionados com o sonho de uma engenharia social total, a partir dos esforços concentrados nas mãos de um Estado ordenador (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 50).

Para Bauman, os pontos de orientação para levar a vida no mundo sólido, “[...] os empregos, as habilidades, as parcerias humanas, modelos de propriedade e decoro, visões de saúde e enfermidade, valores que se pensava valer a pena serem perseguidos e os meios comprovados de perseguí-los [...]” (BAUMAN, 2008, p. 160), dentre outros, uma vez estáticos e certos, agora estão em fluxo. Os tempos líquido-modernos mais parecem jogos concomitantes com regras mudando todo instante durante seu andamento. Ter sucesso na vida depende da velocidade com que os seres humanos se livram de hábitos antigos, para buscar outros mais novos. Há na modernidade líquida uma certa ojeriza a tudo aquilo que estabeleça padrões fixos, duráveis, estáveis, simplificadores; “[...] o melhor de tudo é não se incomodar com a questão

dos padrões; o tipo de hábito adquirido [...] é o hábito de viver sem hábitos" (BAUMAN, 2008, p. 161).

Com a "queda" dos intelectuais legisladores, que forneciam ao Estado as verdades e certezas para a cultura jardim e reciprocamente recebiam legitimidade do poder estatal para executar o projeto de civilizar e tornar racional a sociedade, aparece juntamente com as incertezas líquido-modernas, um novo papel para os *lettres*, que Bauman (2010) definiu metaforicamente como *intérpretes*. Os intelectuais passaram a ter a tarefa de lutar contra homogeneização do conhecimento, da verdade, das certezas, com a mesma energia que os predecessores, pelo absolutismo universal da razão iluminista. Embora, o mundo contemporâneo esteja permeado pelo pluralismo, não se pode ignorar que relativismo e absolutismo coexistem como tendências bem demarcadas no discurso intelectual (BAUMAN, 2010). Diferentemente do intelectual legislador, o da modernidade líquida:

10

Trocando em miúdos, [...] se resume à arte da conversação civilizada. Este é, naturalmente, um tipo de reação ao conflito permanente de valores para o qual os intelectuais, graças às suas habilidades discursivas, estão mais bem preparados. Falar com as pessoas em vez de brigar com elas; entendê-las em vez de repudiá-las ou aniquilá-las como mutantes. [...] A arte da conversação civilizada é algo de que o mundo pluralista necessita com premência (BAUMAN, 2010, p. 197).

Diante dos horrores do século XX, o mundo contemporâneo começou a olhar com desconfiança para as "boas intenções" da intelectualidade da razão universal, tanto filosófica quanto científica. Com o avanço das ideias pluralistas, em que as diversas culturas passaram a ser integradas e aceitas como válidas, verdadeiras e importantes, saiu de "moda" o intuito legislador de moldar todos na mesma versão cultural. Os intelectuais redirecionam seu ofício para compreender e interpretar a diversidade de uma sociedade que por muito tempo buscou uniformizar os pensamentos, os comportamentos, os valores, os corpos. Nesse ínterim, a instituição escolar e a autoridade docente também foram deslocadas e dispersadas de sua origem solidificadora. Na medida em que as diferentes formas de vida foram aceitas, perdeu-se a noção obsessiva da escola sólido-moderna de impor ordem a uma realidade caótica, e descen-trou seu exclusivo compromisso de selecionar alguns valores homogêneos com a legitimidade estatal. Nesse sentido, a variedade de culturas deixou de ser um

problema a combater e as escolas com o cessar das ambições ordenadoras dos estados modernos, "[...] deixaram de figurar como 'templos' de conversão e mobilização ideológica das tradições inventadas pelo Estado, pois ele abriu mão da missão civilizadora de criar hierarquias e promover modelos culturais considerados como superiores aos demais" (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 51, grifos dos autores).

Ocorre então a ascensão da escola e da autoridade docente como intérpretes. A escola moderno líquida e, por conseguinte, o ensino superior, estão sendo desafiados a se constituírem em espaços abertos à pluralidade e multiplicidade cultural presentes na sociedade. Os estranhos, diferentes, indesejáveis, à margem da "cultura jardim" recebem a oportunidade de ingressar no processo educacional, serem escutados, compreendidos, promovidos, diferentemente de outrora, onde eram tratados como ervas daninhas. Minorias étnicas, religiosas, de gênero, não seriam mais tratadas como anomalias de uma sociedade civilizada, de um projeto ordenador homogêneo.

Os professores, nesse contexto de fluidez constante, de geração de informações plurais, de numerosas descobertas e invenções, deixam de ser a única fonte de conhecimentos duráveis, aqueles que perduram a vida inteira. A qualidade do profissional era medida conforme sua competência de fornecer aos alunos conhecimento de valor duradouro. Em tempos de internet a escola e professores não possuem a posse mais legítima do saber e a sociedade líquida, na leitura de Bauman, não cria expectativas com relação aos saberes duradouros para uma vida inteira. Está sempre mais difícil sustentar a tese de que as instituições de todos os níveis de ensino sejam guardiãs "[...] do saber que melhor representa o mundo ou então do local em que se busca uma cultura mais elevada (ALMEIDA, GOMES e BRACHT, 2009, p. 68). As novas fontes de autoridade tornaram-se muito mais habilidosas em disseminar suas mensagens, orientadas majoritariamente pelos interesses do mercado.

O docente está defrontado pela transição de uma aprendizagem para *toda a vida* (escola sólido-moderna) para uma aprendizagem ao *longo da vida* (exigência líquido-moderna). Uma sociedade que fez da liquidez seu paradigma, rechaça o tipo de ordem social sólida e imutável. Nas palavras de Almeida; Gomes; Bracht (2009, p. 65), "[...] isso representa, [...] um duro golpe para a educação escolarizada [e para a autoridade docente], exatamente porque o processo formativo, moldado a maneira da modernidade

sólida, visava uma educação que era feita sob medida [...]", para uma organização social de rotina e ordem, que não é bem vista na contemporaneidade.

A descentralização da autoridade docente não resulta apenas de erros ou equívocos das teorias educacionais. Em seu escrito "Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade", publicado na obra *A Sociedade Individualizada* (2008, p. 163), Bauman alega que a crise da autoridade docente está relacionada com "[...] a dissolução universal das identidades, com a desregulamentação e a privatização dos processos de formação de identidade, com a dispersão das autoridades, a polifonia das mensagens de valor e a subsequente fragmentação da vida que caracteriza o mundo em que vivemos". O mundo do lado de fora da escolarização, e, até mesmo do ensino superior, cresceu de forma diferente daquela em que os professores e as instituições educativas estavam preparados. Com isso, os docentes pretendem oferecer a educação como um produto durável, sólido e para toda a vida, mas a sociedade líquida, agora não mais habituada com essa demanda vira as costas a esta oferta.

Na modernidade líquida, a educação passou a ser compreendida como antessala do mercado de trabalho. Diversos países têm orientado suas reformas educacionais em todos os níveis para o mercado de trabalho (NUSSBAUM, 2015) e de acordo com as habilidades que ele requer, que não são de longo prazo, mas voltadas para a aprendizagem de novos hábitos a todo momento. Esse fator também está diretamente ligado a descentralização da autoridade docente, porque o professor que pretende trabalhar numa perspectiva de uma educação para toda a vida depara-se com as exigências do mercado, de uma aprendizagem ao longo da vida, caracterizada pela constante mudança dos hábitos. "Um corpus bem definido e logicamente congruente de destrezas e hábitos adquiridos, com a experiência que só o 'longo tempo' poderia fornecer, não é mais visto como vantagem no corrente sistema produtivo" (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p.66). Isso significa que os sujeitos necessitam de preparação para a flexibilidade, ou seja, saber abandonar com rapidez hábitos do presente para que haja adaptação imediata aos novos. Dessa maneira, as exigências do mercado colocam em xeque a própria necessidade do docente, pois "[...] a formação profissional a curto prazo, orientada diretamente aos empregos e obtidas nos cursos flexíveis e em equipe de aprendizagens autodidatas, são muito mais atraentes do que a educação à moda antiga" (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p.67, grifo nosso).

Com relação a esse aspecto, falando diretamente sobre o ensino superior, Bauman problematiza a questão de habilidades terem curta duração, desaparecendo em menos tempo do que aquele necessário para adquiri-las:

O treinamento profissional de curto prazo, *had hoc*, administrado pelos empregadores e orientado diretamente para os empregos em vista, ou os cursos flexíveis e os (rapidamente atualizados) *kits* 'aprenda sozinho' oferecidos no mercado pela mídia extra universitária, tornam-se mais atrativos (e, na verdade, uma escolha mais razoável) do que uma educação universitária totalmente nova, que não é mais capaz de prometer, muito menos garantir, uma carreira vitalícia (BAUMAN, 2008, p. 168).

O docente, a escola e a universidade não possuem mais o saber "sagrado" a transmitir, já não são infalíveis. Nesse sentido, a relação com o conhecimento também muda diante dos projetos de caráter flexível e efêmero. Os estudantes não deveriam apegar-se ao conhecimento, e muito menos seguir comportamentos por ele propostos, pois foi transformado em informação, e a velocidade com que as informações chegam e "somem" é enorme. O próprio conhecimento torna-se descartável, passível de ser jogado fora e substituído. O conhecimento que é traduzido como informação "[...] guarda relação com o hábito de tomar café: só é bom quando forte e quente, esfriando rapidamente antes que seu gosto possa ser saboreado e avaliado por completo" (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 68).

Na modernidade líquida os conselheiros que apresentam várias possibilidades de seguir na vida são melhor quistos que o professor preocupado em oferecer uma única opção, já bastante congestionada. Esses conselheiros, na visão do Bauman, sustentados pela sociedade de consumo, apresentam-se com mecanismos de sedução em substituição a repressão de outros tempos mais sólidos. O poder de repressão da escola moderno sólida é substituído pelo da sedução, pelas vias da sociedade de consumo e o docente já não possui tanta força de determinação e nem consegue seduzir. Os conselheiros, segundo Almeida; Gomes; Bracht (2009, p. 69) "[...] em suas interpretações do 'bem viver', oferecem àqueles que os procuram o saber fazer, ser ou viver, não 'o saber' que os educadores da modernidade sólida pretendiam divulgar e eram bons em transmitir, de uma vez por todas, aos seus alunos". A autoridade docente entra numa crise profunda com todos esses elementos, que

provocaram na modernidade líquida o aparecimento de muitas outras fontes de autoridade.

Nesses “novos tempos”, a escola não é mais o único espaço de aprender e adquirir a cultura ideal e o professor não é mais a única autoridade para ensinar. A aquisição de conhecimentos e habilidades está bastante pulverizada, vários agentes da sociedade educam, ensinam, treinam, preparam as pessoas. Numa ótica de formação humana, enraizada nos vários aspectos da vida da humanidade, seria extremamente saudável que os vários espaços sociais educassem e ensinassem. Por outro lado, corre-se o risco de um relativismo extremo, onde tudo passe a contar como educação, como experiência formativa do ser humano. É por este viés, que Bauman alerta que os espaços da sociedade líquida, onde a todo momento se aprende e desaprende, podem estar operando numa lógica mercantil que não necessariamente leve em consideração o humano como centro do processo formativo.

O ponto nevrálgico apontado por Bauman, com relação a descentralização da autoridade docente, é que, as novas fontes de autoridade estão estreitamente orientadas pela dinâmica do mercado. Na modernidade líquida, “[...] é o mecanismo do mercado que agora toma a si o papel de juiz, de formulador de opinião, de verificador de valores, [...]”, os intelectuais foram desalojados até na área que por vários séculos parecia constituir seu domínio monopolista de autoridade – a área da cultura em geral” (BAUMAN, 2010, p. 172). A antiga aliança dos intelectuais com o Estado ordenador, com capacidade de legitimar e universalizar o discurso sobre a verdade, o gosto, passou para o mercado e seu poder de juiz, formador de opinião, formulador de valores, de critérios para o bem e o mal, beleza e feiura, sucesso e fracasso, etc. Outro aspecto, aponta que no mercado não há um centro de poder único e nem a pretensão de criá-lo, pois o que define a hierarquia é a notoriedade, o quanto algo que é pronunciado é notado e seguido por outras pessoas: “[...] falam de mim, logo existo!” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 70). A já desacreditada autoridade docente em conduzir a lógica da aprendizagem, disputa sem muitas chances de vitória, com as sedutoras e atraentes mensagens dos famosos, artistas, esportistas, políticos, *outsiders*, entre outros.

Ocorre que, o docente, antes pertencente a um sistema escolar formal rígido e coletivo quanto a sua formação e estrutura, agora está diante da privatização dos processos de formação e sua subordinação ao mercado, ao trabalho e às múltiplas vozes que se auto intitulam autoridades dispostas a

educar e tornar as pessoas mais felizes e bem-sucedidas. Tudo isso nos aponta que o *slogan* “educação para toda a vida” da modernidade sólida está em crise, juntamente com o ideal de autoridade docente gestado na escola moderno-sólida; e, emerge assim, uma perspectiva de “educação ao longo da vida”, que em tempos moderno-líquidos exige novas reflexões acerca da autoridade docente. Sobre isso dedicaremos o próximo tópico.

## A docência na perspectiva da interpretação e da formação humana na modernidade líquida

Como bem descreveu Bauman, da mesma forma que o discurso intelectual se deslocou da tarefa de legislar para a de interpretar, o discurso formativo da escola passou por consequências inesperadas, pois está frente a um imenso desafio existencial: como oferecer uma aprendizagem para toda a vida se a todo momento são exigidas novas habilidades e conhecimentos em uma realidade de constantes transformações, literalmente em estado líquido? O que expomos nos tópicos anteriores não é nada empolgante para o sistema escolar e para o modelo de autoridade docente tradicional. Os conhecimentos são rapidamente desvalorizados e descartados, as biografias pessoais e projeções profissionais para o futuro atravessam profundas incertezas e inseguranças, as instituições tradicionais como a escola e a universidade passam por lamaçais de precarização pelas reformas sociais e econômicas promovidas pelo mercado, que submetem os indivíduos à lógica do consumo globalizado.

Nesta trilha de problematização outros questionamentos poderiam ser apresentados: qual o futuro da escola e da docência numa cultura marcadamente consumista? É possível construir processo de autonomia na escola quando esta é invadida pela lógica de mercado? O professor tem diante de si um aluno que se comprehende como indivíduo ou como consumidor? Apresentaremos alguns desafios da docência e da instituição escolar diante daquilo que Bauman apresenta como “tarefa de interpretar”, ou de aprender ao longo da vida, na sociedade líquida. Mais que isso, a dialética entre a tarefa de normatizar (legislar) e a de interpretar (compreender). Em nossa análise, apostamos que por estas vias pode-se pensar uma autoridade docente que sobreviva aos tempos líquido-modernos, deixando-se banhar por eles. Para uma melhor organização didática, destacamos três desafios à docência e à escola: a) a escola precisa assumir a direção do processo com autonomia e

flexibilidade; b) pensar a autoridade docente em vias de reflexão e investigação; c) a escola como espaço de discussão e busca da justiça social.

## A escola como espaço flexível para construir processos de autonomia

Torna-se cada vez mais claro que os processos educacionais estão sendo orientados para atender as demandas do mercado. A advertência de Nussbaum (2015, p. 4) é contundente ao alertar que “[...] os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios”. As instituições escolares estão se moldando a lógica de mercado e admitindo que se não acompanham o “andar da carruagem” perderão espaço, importância e sua função. Esse desespero mercadológico, chamado por Bauman de “tornar a necessidade virtude”, leva os formuladores das políticas educacionais e os intelectuais, a aderirem ao jogo da oferta e da procura.

Numa tentativa desesperada de fazer da necessidade uma virtude, ou de roubar a cena, os intelectuais, coletivamente degradados pela competição do mercado, convertem-se em promotores zelosos de critérios de mercado na vida universitária: este ou aquele curso ou projeto é bom se tem uma boa abertura para o mercado, se vende bem – e a capacidade de vender ('encontrar-se com a demanda', 'satisfazer as necessidades do potencial humano', 'oferecer os serviços que a indústria demanda') deve ser o critério supremo dos currículos, cursos e títulos adequados (BAUMAN, 2008, p. 173).

Essa citação pode muito bem ser direcionada para a educação básica, onde se voltam muitos projetos de reformas educacionais inspiradas pelas demandas e necessidades do mercado e da indústria. O perigo de tornar as instituições escolares e as próprias universidades em meros complementos das demandas de treinamento, para garantir as necessidades do mercado, pode se agravar se estas não assumirem direção de seu próprio processo. Não se trata de resgatar o ideal legislador da modernidade sólida em que escola era a principal responsável para formular o tecido social. Dizer que a escola deve assumir a responsabilidade de definir a direção do seu próprio

percurso é defender a posição que há questões além daquelas exigidas pelo mercado, que não podem sair do horizonte formativo dos seres humanos. É nesse sentido que a formação de sujeitos autônomos e críticos constitui-se como tarefa imprescindível da escola, ao mesmo tempo que necessita ser suficientemente flexível para reconhecer que em tempos-líquidos, as vozes e autoridades podem vir de vários lugares.

Na transição da modernidade sólida para a líquida, os espaços não formais de aprendizagem acentuaram-se consideravelmente, conforme vimos anteriormente. Inevitavelmente a educação formal “[...] não pode mais deixá-los de lado, já que marcam cada vez mais o comportamento, o hábito e, em última instância, as influências extra institucionais no processo de socialização” (FLICKINGER, 2009, p. 77). Por isso, a flexibilidade é ponto decisivo para as instituições da educação formal, desde que seja com autonomia.

O sujeito da modernidade líquida muda num tempo mais curto daquele necessário para consolidar hábitos, rotinas e formas de agir (BAUMAN, 2007), e a escola, tendo-o a sua frente, deve exercer seu papel de educar nessa transitoriedade de momentos e experiências que ele vive. Bauman (2007, p. 21) recupera uma tese de Richard Rorty, que “[...] definiu como objetivos desejáveis e realizáveis dos educadores, as tarefas de agitar os garotos e instigar dúvidas nos estudantes sobre as imagens que eles têm da sociedade a qual pertencem”. Isso pode significar preparar os alunos para a vida líquida, para a era da incerteza, mas, sobretudo, instigá-los a duvidar da imagem que possuem de si próprios e da sociedade em que vivem, superando consensos forçados, verdades imutáveis, o a própria lógica do consumo, que atrai as vidas. Em síntese, a docência na modernidade líquida pode ser flexível e autônoma por não decretar o que é certo e verdadeiro, mas por ajudar os educandos a encarar com sobriedade e reflexão o mundo cambiável em que se vive.

## A autoridade docente emana da reflexão e da investigação

A modernidade líquida, ao desestabilizar os conhecimentos imutáveis, colocou em crise a autoridade docente que tinha o poder de transmitir tais conhecimentos que perdurariam por todo o sempre. A negação desta lógica moderno-sólida e a insurgência de uma aprendizagem ao longo da vida, na modernidade líquida, pode nos levar a encontrar elementos positivos

das condições líquido-modernas. Para Flickinger (2009, p. 68), a reorganização e deslocamento dos lugares da produção do saber para além das instituições tradicionais, “[...] representam apenas algumas consequências de um processo econômico-social que não se satisfaz mais com um determinado estoque de conhecimentos disponíveis”. A nova noção de aprendizagem tem como pauta “[...] romper com a regularidade, flexível o bastante a ponto de permitir libertar-se de velhos hábitos e com uma enorme capacidade de reorganizar experiências episódicas e fragmentárias em pautas anteriormente pouco familiares” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 71). Embora seja paradoxal, a regularidade é não haver regularidade ou continuidade.

Diante disso, pressupõe-se que os processos formativos não estão mais completamente dados *a priori*, instaurados de forma definitiva nas instituições tradicionais, mas envolvidos numa trama bastante complexa e permeável pelas condições dos tempos líquidos da contemporaneidade. Isso significa que a docência precisa fazer as pazes com a incerteza diariamente fabricada e com a ambiguidade, além dos diversos pontos de vista e a inexistência de autoridades infalíveis e seguras (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009). Fazer as pazes com a incerteza não significa abrir mão de elementos duradouros e essenciais para a formação humana em nome de um relativismo extremado, sem direção, mas reconhecer que este ambiente de pouca estabilidade pode promover um processo reflexivo permanente. Algo de instigante que nos aparece nesses tempos cambiáveis é que “[...] no lugar de conhecimentos objetivos e de habilidades instrumentais exige-se uma competência reflexiva[...], de questionar as certezas antes construídas e de redefinir, sempre de novo, o papel supostamente estável” (FLICKINGER, 2009, p. 68). Na sociedade de consumidores, a ambivalência entre *ser* e *parecer ser* dificulta que os indivíduos se voltem para si mesmos, ampliado o desafio docente para o exercício da reflexão, como base da formação.

O segundo desafio, consiste então, em compreender a docência na modernidade líquida em vias de reflexão e investigação, ou seja, conceber o professor como um agente reflexivo e investigativo. Trata-se de conceber os educadores como aqueles que assumem uma autoridade dentro daquilo que Bauman definiu como *interpretação*. Interpretar é a marca do trabalho intelectual e profissional do educador da modernidade líquida, que necessita superar em grande medida a autoridade verticalista do professor com relação à “massa” de aprendizes. Além de ser um sujeito que comprehende, também

torna-se autor de sua própria prática pedagógica, na medida em que investiga seu próprio fazer pedagógico e se torna capaz de pensar a educação e não somente reproduzir e aplicar mecanicamente ações planejadas por outros. Segundo Almeida, Gomes e Bracht (2009, p. 89), "[...] isso representa um duro golpe nas pretensões proselitistas ainda existentes no campo educacional, que continuam a insistir na posse da verdade e, por consequência, da prática educativa que, inexoravelmente levaria até ela".

Criar possibilidades para o "professor reflexivo" tem desafiado enormemente os condutores de processos de formação docente inicial e continuada, num cenário de precarização das relações de trabalho no campo educacional. Educadores com acúmulo de contratos, excessiva carga horária, baixos salários, precárias condições estruturais das instituições de ensino, amedrontados por projetos como o "escola sem partido", estão visivelmente desesperançados com relação a possíveis melhorias num futuro próximo. Os educadores necessitam de espaço e tempo para que possam exercer sua docência de forma reflexiva e investigativa tendo em vista aperfeiçoamento constante de sua própria prática. Isso vai na contramão das reformas trabalhistas, orientadas sobretudo pelos interesses empresariais, que estão em curso na atualidade e que reduzem direitos e fragilizam o trabalho docente. Por isso, as instituições educacionais, os gestores da educação pública e privada, se almejam profissionais reflexivos, investigativos e qualificados deverão fazer resistência a mercantilização exacerbada da educação. Caso contrário, a profissão docente se tornará apenas um "bico", e sendo assim, já sabemos que os rumos da docência, nessas condições, serão pouco promissores.

19

## A escola como espaço de discussão e promoção da justiça social

Observou-se que a escola da modernidade sólida era seletiva, elesta e classificatória. Não era uma escola para todos e ficou marcada por excluir grupos que não estavam de acordo com o perfil estabelecido. Pobres, deficientes físicos, pessoas com transtornos mentais, negros, homossexuais e doentes, tornaram-se como que "ervas daninhas" que precisavam ser eliminadas do jardim civilizatório. Com a escola líquido-moderna, a ambivalência, a diferença, os anteriormente excluídos, poderiam ter seu espaço, pois, a vida passou a ser compreendida de modo mais plural. As instituições educativas

passaram a ter papel importante na busca por justiça social e superação de desigualdades sociais, econômicas, de gênero, acesso aos direitos básicos. Contudo, a escola dos tempos líquido-modernos ainda não conseguiu se efetivar de fato como um lugar de educação para todos e um espaço de superação da injustiça. Continuamos tendo uma escola excludente, classificatória, dual, discriminatória, de dominação branda. Para Bauman (2010, p. 227), "[...] o novo modo de dominação se distingue pela substituição da repressão pela sedução, do policiamento pelas relações públicas, da autoridade pela propaganda, da imposição da norma pela criação de necessidades". A ligação dos indivíduos à sociedade se dá pela capacidade de consumo, portanto, é o mercado quem assumiu as rédeas do controle dos projetos de vida. O poder de excluir e incluir está em suas mãos (mercado). Os que não conseguem acompanhar o fluxo das necessidades criadas por esse novo agente de controle, tornam-se os novos reprimidos (BAUMAN, 2010).

A marginalização e a pobreza na contemporaneidade líquida, em última análise, parece ser produto da emancipação do capital em relação ao trabalho. "Hoje, o capital não emprega o restante da sociedade no papel de trabalho produtivo; mas precisamente, o número de pessoas que ele de fato assim emprega torna-se cada vez menor e menos significante" (BAUMAN, 2010, p. 243). O capital, de outro lado, emprega as pessoas como consumidoras, não mais em função do trabalho estritamente. As novas massas de pobres aumentam pelo mundo todo, vítimas da não inclusão no emprego do consumo. São os refugos humanos, numa linguagem baumaniana. Inevitavelmente, o trabalho docente na modernidade líquida não pode ignorar a discussão e a busca por justiça social, assim como a formação ética dos sujeitos. A promessa da autenticidade individual, ou autonomia, tão bem defendida pelo iluminismo é dissipada pela "[...] privatização crescente das preocupações individuais [...] e pela [...] diminuição na participação em assuntos públicos" (BAUMAN, 2010, p. 258). A precarização do público, do espaço de relação entre os seres humanos, enquanto membros de uma mesma nação, comunidade ou grupo, acarreta profundas injustiças e desigualdades.

Talvez uma das tarefas intransferíveis dos docentes diante desse contexto é oportunizar aos alunos processos formativos que os tornem conscientes da massiva carga de mercadorização imposta ao sistema educacional. A velha pretensão instrumental de educar somente para o mercado de trabalho não se sustenta, pois o educando não irá somente trabalhar ou consumir; ele

terá uma teia vital bastante complexa e multidimensional para lidar. Por isso, as escolas são desafiadas a “[...] prover meios adequados a fins orientados para a pessoa; e no processo, expor as limitações da razão instrumental, restaurando a autonomia da comunicação humana e a criação de significados orientados pela razão prática” (BAUMAN, 2010, p. 259). Trata-se de retomar o projeto de autonomia iluminista em contextos líquido-modernos, de voltar a colocar o ser humano no centro do processo formativo, de ressignificar a autoridade docente e da escola, para a emancipação dos sujeitos. Em outras palavras, o projeto moderno está inconcluso, e cabe aos docentes, intelectuais e instituições formativas levá-lo a sua realização.

## Considerações finais

O presente ensaio buscou compreender e problematizar a partir de Zygmunt Bauman (2001; 2007; 2008; 2010) a autoridade docente na transição da modernidade sólida para a modernidade líquida. Na modernidade sólida a marca da autoridade docente caracterizou-se pela normatização ou legislação, enquanto que na modernidade líquida prepondera a interpretação e a aceitação da pluralidade na instituição escolar.

Com o declínio do estado enquanto regulador de todos os aspectos da sociedade, fragilizou-se o papel da escola sólida em criar um ordenamento social estável, sem ambivalências. A instituição escolar passou nos tempos líquidos a aceitar a ambivalência, as diferenças, a pluralidade, perdendo consideravelmente seu caráter de instrumento regulador a serviço do Estado. Bauman faz o diagnóstico de que é o mercado quem assume, em boa parte, a tarefa de definir os padrões e hábitos, estando, portanto, a escola defrontada com esse novo agente tão forte quanto o Estado dos tempos sólidos. Essa transição não se constitui como algo tranquilo, pois a escola passou a conviver com condições muito diferentes daquelas em que foi criada. A função normatizadora da escola entra em crise ao passo que as diferenças, as ambivalências, contingências e pluralidades começam a serem aceitas.

A escola da modernidade líquida passou a conviver com a descentralização da autoridade docente, pois os professores deixaram de abrigar a fonte única do saber, dos valores, das regras a assimilar para uma sociedade organizada. Surgem múltiplas autoridades, vozes e a modernidade líquida não está interessada em uma formação para toda a vida, mas ao longo da vida.

Desse modo, a autoridade docente, na modernidade líquida, possui suas especificidades e desafios numa dialética entre o ofício de normatizar (oferecer conhecimentos basilares e direcionar um processo formativo) e o de interpretar (compreender as relações cambiáveis, diferenças culturais, novos hábitos). Os desafios apontados de uma docência pautada na interpretação e na busca pela formação humana; de um espaço escolar flexível para a construção da autonomia; e da autoridade docente com base na reflexão e na investigação, indicam possibilidades dialéticas entre as necessidades formativas que perduram para toda a vida e as que são situadas ao longo da vida dos sujeitos. O ideal iluminista de emancipação e de racionalidade continua sendo válido, da mesma forma que procede uma autoridade docente com capacidade de levar esse projeto adiante, pois a escola e a docência são indispensáveis para a emancipação dos seres humanos em tempos líquido-modernos.

## Nota

- 1 A obra *Legisladores e intérpretes*, foi publicada originalmente em 1987. Em 2010, por ocasião da tradução para a língua portuguesa, Bauman dedicou um prefácio exclusivo para tal publicação explicando as razões teóricas que o levaram a abandonar a terminologia "pós-modernidade" e o emprego de "modernidade líquida" para evitar interpretações equivocadas a respeito disso.

22

## Referências

- ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e Intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.



FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação (*bildung*) na atualidade. In: CENCI, Angelo Vitorio; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.).

**Sobre filosofia e educação:** racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2009.

NUSSBAUM, Martha Criven. **Sem fins lucrativos:** porque a democracia precisa das humanidades. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero

Professor Titular da Universidade de Passo Fundo (Rio Grande do Sul, Brasil)

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES/CNPq)

Integrante da Rede de Estudos sobre Educação (Repes/Furg)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

E-mail: altairfavero@gmail.com

23

Mestrando Junior Bufon Centenaro

Universidade de Passo Fundo (Rio Grande do Sul, Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação

Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES/Cnpq)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3046-3885>

E-mail: junior.centenaro@bol.com.br

Recebido 3 nov. 2018

Aceito 10 jan. 2019

# Formação técnica integrada: perfil e expectativas de estudantes em um curso de informática<sup>1</sup>

Ednéia Martins Ferreira de Souza

Maria Izabel Rodrigues Tognato

Universidade Estadual do Paraná (Brasil)

## Resumo

Considerando a formação técnica integrada como modalidade, capaz de promover desenvolvimento humano e social, objetivamos discutir as relações entre o perfil e as expectativas de estudantes e as propostas de um Curso Técnico Integrado em Informática, de um campus do Instituto Federal. Para isso, utilizamos as abordagens qualitativa e quantitativa (RAMOS, 2013; CRESWELL, 2007; 2018) com questionários, registros acadêmicos e documentos institucionais como instrumentos. Para as análises, pautamos nossos estudos na Teoria da Complexidade (MORIN, 1991; 2005) e no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009; 2008; BULEA, 2010) na identificação de conteúdo temático mobilizado nas representações dos estudantes nas respostas ao questionário. Os resultados parciais deste estudo apontam para uma maior compreensão das possíveis relações entre o perfil e as expectativas dos estudantes, assim como entre estes e as propostas do contexto de formação investigado, possibilitando um debate social acerca dessa formação e suas possíveis contribuições sobre o desenvolvimento social e humano.

Palavras-chave: Formação técnica integrada. Desenvolvimento humano e social. Perfil e expectativas de estudantes. Pesquisa interdisciplinar.

1

## Integrated Technical Education: profile and expectations of students in a computer science course

## Abstract

Considering the integrated technical training as a modality, capable of promoting human and social development, we aim to discuss the relationships between the profile and the expectations of students and the proposals of an integrated technical course in computer science, of a Federal Institute campus. For this, we used the qualitative and quantitative approaches (RAMOS, 2013; CRESWELL, 2007; 2018) with questionnaires, academic records and institutional documents as instruments. For the analysis, we focused our studies on the Complexity Theory (MORIN, 1991; 2005) and the Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2009, 2008; BULEA, 2010) for the identification of thematic content that mobilized students' representations in the answers to the questionnaire. The partial results of this study point to a greater understanding of the possible relationships between the profile and the expectations of the students, as well as between the latter and the proposals of the training context investigated, enabling a social debate about this training and its possible contributions to the social and human development.

Keywords: Integrated technical training. Human and social development. Profile and expectations of the students. Interdisciplinary research.

## Formación técnica integrada: perfil y expectativas de Estudiantes en un curso de Informática

### Resumen

Considerando la formación técnica integrada como modalidad, capaz de promover desarrollo humano y social, objetivamos discutir las relaciones entre el perfil y las expectativas de estudiantes y las propuestas de un curso técnico integrado en informática, de un campus del Instituto Federal. Para esto, utilizamos los enfoques cualitativo y cuantitativo (RAMOS, 2013; CRESWELL, 2007; 2018) con cuestionarios, registros académicos y documentos institucionales como instrumentos. Para los análisis, pautamos nuestros estudios en la Teoría de la Complejidad (MORIN, 1991; 2005) y en el Interaccionismo Socio Discursivo (BRONCKART, 2009, 2008; BULEA, 2010) por la identificación del contenido temático movilizado en las representaciones de los estudiantes en las respuestas al cuestionario. Los resultados parciales de esta investigación apuntan para una mayor comprensión acerca de las posibles relaciones entre el perfil y las expectativas de los estudiantes, así como entre estos y las propuestas del contexto de formación investigado, posibilitando un debate social sobre esa formación y sus posibles contribuciones sobre el desarrollo social y humano.

Palabras clave: Formación técnica integrada. Desarrollo humano y social. Perfil y expectativas de los estudiantes. Investigación interdisciplinaria.

## 2

### Introdução

Os Institutos Federais foram criados numa concepção de educação profissional e tecnológica, não como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado, mas com o objetivo de formar cidadãos para o mundo do trabalho. Tendo em vista essa concepção de criação dos Institutos Federais, consideramos que a sua finalidade, ao integrar uma formação técnica junto à última fase da educação básica, seria a de proporcionar ao estudante uma formação mais abrangente, permitindo-lhe o exercício de uma profissão pelo desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva. No entanto, ao longo de nossa experiência, algumas lacunas ainda se apresentam como, por exemplo, as dificuldades na finalização das disciplinas técnicas de um curso e um número significativo de desistências no decorrer dos anos letivos. Por essas razões, selecionamos o curso Técnico Integrado em Informática como objeto de investigação. Para tanto, tomamos, por base, os seguintes questionamentos:

- a) Em que aspectos o perfil e as expectativas dos estudantes se relacionam com as propostas do curso investigado?

b) As propostas e finalidades do curso sobre a formação técnica integrada, conforme se apresentam nos documentos analisados, permitem aos estudantes uma compreensão mais ampliada acerca do que lhes é esperado?

A nosso ver, as reflexões, as discussões e as críticas propiciam um debate social que nos possibilitam reorganizar o processo de formação humana como aspecto positivo à construção de diferentes elementos, tais como: o saber, a constituição e o desenvolvimento dos alunos, inseridos nesse contexto.

Para isso, fundamentamos nossos estudos nos aportes teóricos, oriundos de diferentes áreas do conhecimento, tais como: a Sociologia (GIDDENS, 2002), a Psicologia (VIGOTSKY, 2010), a Economia (FURTADO, 1984; SCHULTZ, 1973), a Educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012) e o campo da Interdisciplinaridade (MORIN, 1991; 2005). Quanto à natureza da pesquisa, utilizamos as abordagens qualitativa e quantitativa (RAMOS, 2013). No que diz respeito aos procedimentos de coleta de dados, utilizamos questionários com os estudantes do contexto investigado, levantamento de dados sobre seus perfis por meio de informações socioeconômicas, entre outras, obtidas a partir de registros acadêmicos, análise de documentos institucionais como as normativas internas da instituição, decretos e resoluções do MEC no que se refere aos objetivos e finalidades propostos para o Ensino Técnico Integrado. Quanto aos procedimentos de análise, por um lado, pautamos nossos estudos em Morin (1991; 2005), da teoria da Complexidade, ao tratar dos princípios dialógico, hologramático e de organização recursiva para analisar a relação dialógica que permeia o fenômeno em estudo, e, por outro, nos estudos de Bronckart (2009; 2008) e Bulea (2010), da perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ao proporem a identificação de conteúdo temático, temas e subtemas sobre as representações dos estudantes mobilizados em suas respostas às perguntas subjetivas do questionário.

No que tange à organização textual deste trabalho, primeiramente, apresentaremos uma descrição dos procedimentos utilizados, tanto para a coleta quanto para a análise dos dados. Em um segundo momento, trataremos da descrição e análise dos dados, apresentando nossas interpretações e compreensões subsidiadas por alguns constructos teóricos. Por fim, teceremos algumas considerações a fim de sintetizar os resultados da pesquisa até o presente momento.

## Procedimentos metodológicos

A metodologia utilizada considera a expansão do uso de métodos mistos em pesquisas nas ciências humanas e sociais com base no desenvolvimento e na legitimidade da pesquisa qualitativa e quantitativa (CRESWELL, 2007). Por isso, pautamos nosso trabalho em ambas as abordagens a fim de entender, de forma mais ampliada, o perfil e as expectativas dos estudantes no curso investigado.

A abordagem qualitativa nos permite compreender as informações obtidas relacionando-as às propostas do curso. Corroboram as ideias de Creswell e Clarck (2018) ao defenderem que tal abordagem “explora uma ideia (o fenômeno central)” visando obter uma “compreensão aprofundada” sobre o objeto investigado.

No que concerne à utilização de métodos quantitativos em pesquisas envolvendo questões sociais, Ramos (2013) afirma que possibilita a descrição de características de grupos sociais, de realidades e de contextos, determina relações causais e pode gerar uma estatística representativa para uma população a partir de uma amostra.

4

Nesse sentido, consideramos a articulação entre ambas as abordagens de pesquisa fundamental para entendermos as possíveis relações entre os dados coletados, tendo em vista o número de estudantes que compõe o estudo. Conforme ressalta Creswell (2007, p. 213), a fusão de tais métodos é essencial para “[...] expandir o entendimento de um método para outro, para convergir ou confirmar resultados de diferentes fontes de dados”.

Para uma maior compreensão dos procedimentos metodológicos, sistematizamos os instrumentos de coleta de dados, seus objetivos e critérios de análise levando em conta o objetivo mais amplo desse estudo, referente à discussão sobre a formação técnica integrada a partir das relações entre o perfil, as expectativas de estudantes e as propostas do Curso Técnico Integrado em Informática, de um campus do Instituto Federal do Paraná, conforme Quadro 1.

**Quadro 1**  
**Procedimentos Metodológicos**

DADOS	OBJETIVOS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
Registros acadêmicos e questionário.	Identificar o perfil e as expectativas dos estudantes e possíveis relações entre elas e as propostas do curso investigado.	Interacionismo Sociodiscursivo – Conteúdo temático (BRONCKART, 2009) SOT (temas) E STT (subtemas) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010). Perspectiva de pesquisa interdisciplinar, envolvendo conceitos da Teoria da Complexidade, tais como: princípios dialógico, hologramático e da recursividade (MORIN, 1991; 2005).
Documentos: leis, decretos, resoluções e normativas internas da instituição.	Reconhecer as propostas do curso a fim de identificar possíveis relações entre estas e a compreensão dos estudantes quanto a formação integrada.	Objetivos e finalidades da formação proposta. Procedimentos de análise da perspectiva do ISD (BRONCKART, 2009), envolvendo marcas linguísticas como uso de verbos, identificação de índices de pessoa e/ou modalizações.

Fonte: as Autoras.

No que concerne aos registros acadêmicos, tais dados nos possibilitaram identificar o número de alunos por turma, por gênero, idade, se eram provenientes de escola pública ou privada, município e área de residência, tal como o número de estudantes bolsistas e inscritos nos programas da assistência estudantil.

Quanto ao questionário, ele é composto por dez questões objetivas e seis discursivas tendo sido aplicado por meio da plataforma SurveyMonkey<sup>2</sup>, devido ao fato de o curso ser na área de informática e estarmos trabalhando com um público de adolescentes, sintonizados com os recursos tecnológicos. O questionário foi submetido, avaliado e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP), da Faculdade Integrado de Campo Mourão. Assim, procedemos a uma execução piloto com os estudantes do curso Técnico Integrado em Produção de Moda, do mesmo campus. Essa prática prévia corroborou o nível de entendimento das perguntas do questionário pelos alunos, como testar os recursos tecnológicos, tais como: computadores, acesso à internet, acesso e envio do questionário e tempo necessário para que os estudantes respondessem com tranquilidade a todas as questões. A aplicação do questionário permitiu-nos atingir um número expressivo de estudantes,

garantindo o anonimato das respostas, além da identificação sobre algumas de suas representações referentes à formação técnica integrada.

Quanto aos documentos institucionais e às normativas internas da instituição, analisamos os principais documentos que norteiam e orientam as propostas do curso Técnico Integrado em Informática do IFPR – campus Avançado Goioerê. Acessamos as leis, decretos e resoluções que orientam, de maneira geral, o ensino Técnico Integrado no Brasil: os artigos nº 35, 36, 39, 40, 41, e 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012; e, as normativas internas da instituição: Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e específico ao curso investigado, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Informática. Para a análise desses documentos, selecionamos os objetivos e finalidades da proposta de formação técnica integrada a fim de identificar o que é esperado dos alunos, conforme mencionamos em um dos questionamentos na introdução deste texto.

O tratamento das respostas subjetivas do questionário foi realizado por meio de uma análise qualitativa dos conteúdos com base em alguns dos procedimentos de análise do ISD (BRONCKART, 2009; 2008; BULEA, 2010), bem como em alguns conceitos da Teoria da Complexidade (MORIN, 2005; 1996), mencionados anteriormente.

6

Partindo da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo quanto às análises, consideramos a relevância do contexto e da situação de produção em que a pesquisa ocorre influenciando diretamente no sentido dos dados coletados (GONÇALVES; SILVA; GÓIS, 2014). Tais procedimentos de análise permitem-nos obter um maior entendimento dos dados e de seus possíveis significados e implicações, principalmente, quanto às representações obtidas por meio das informações dos estudantes. Assim, utilizamos as propostas de Bronckart (2009) e Bulea (2010), ao proporem a identificação de conteúdo temático, organizando os dados em temas e subtemas no que concerne às representações dos estudantes mobilizados em suas respostas ao questionário. Esses autores nos propõem uma organização dos dados por temas (SOT – Segmentos de Orientação Temática), como trechos do texto que iniciam um tema, normalmente produzidos pelo pesquisador; e subtemas (STT - Segmentos de Tratamento Temático), como os segmentos do texto que efetivamente desenvolvem um tema, normalmente produzidos pelo questionado em resposta a uma

pergunta. Esses procedimentos permitem-nos identificar o decurso de temas e subtemas abordados que emergem dos dados, possibilitando-nos analisar a frequência e a ordem com que ocorrem no decorrer das questões e das respostas, tal como perceber a ausência de certos temas e subtemas (BULEA, 2010).

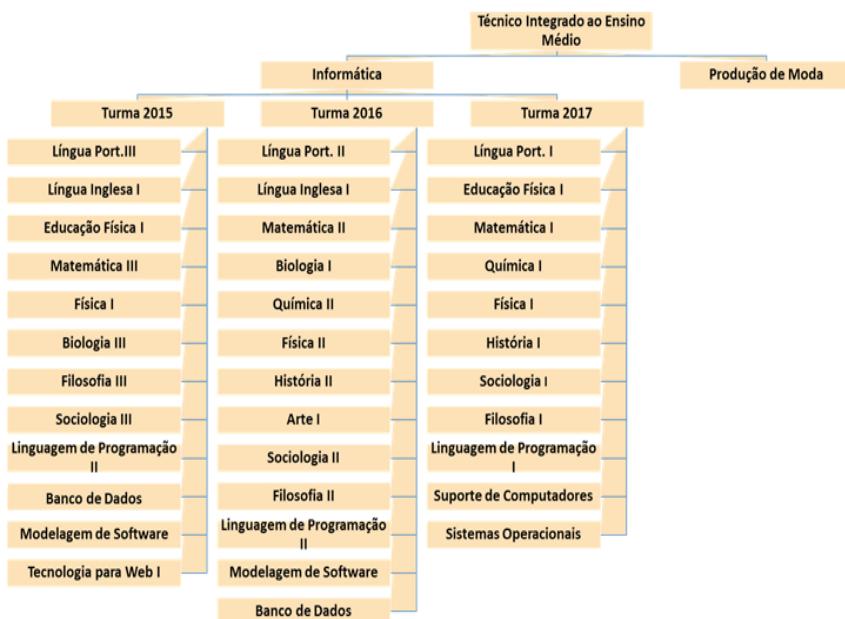
Quanto aos conceitos da Teoria da Complexidade, utilizamos o princípio dialógico, que parte da ideia de que duas lógicas antagônicas, porém, complementares, se retroalimentam; o princípio recursivo, que parte da ideia de que "[...] tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo auto-constitutivo, auto-organizador e auto-produtor [...]" (MORIN, 1991, p. 90) e o princípio hologramático, que parte da premissa de que as partes estão no todo e este está nas partes. De acordo com o autor, os três princípios estão conectados, uma vez que os sujeitos produzem a sociedade que os produz num ciclo de autoprodução em que polos diferentes (indivíduo e sociedade, parte e todo) se retroalimentam (MORIN, 1991; 2005). Em outras palavras, embora estando em polos diferentes, as partes investigadas encontram-se integradas, tendo em vista que o perfil e as expectativas dos estudantes que compõem o curso podem exercer influência em suas propostas, o que possivelmente provoca uma mudança no perfil dos estudantes, alimentando novas expectativas lançando novos desafios para os estudantes. Essa relação dialógica pode influenciar o contexto social, ao produzir novos indivíduos, novos perfis e expectativas gerando novas propostas de curso. Ou seja, os estudantes são formados por uma instituição social ao mesmo tempo que contribuem para a formação dessa instituição.

No que tange ao contexto de produção de nossa pesquisa, apresentamos alguns dados do Instituto Federal do Paraná, tomando por base as informações do site da instituição (IFPR, 2017). Trata-se de um conjunto de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, sendo que o do Estado do Paraná possui 25 campi e 5 desses campi são avançados (unidades recentes, vinculadas a um "Campus Mãe"). O Campus Avançado investigado iniciou suas atividades na cidade de Goioerê no ano de 2014 e está vinculado ao Campus Umuarama, possuindo no ano de 2017, quatro cursos subsequentes ao Ensino Médio na modalidade semipresencial, sendo: Meio Ambiente, Logística, Serviços Públicos e Segurança do Trabalho, e dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade presencial: Informática e Produção de Moda.

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, conforme prevê a Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em seu artigo 3º, destaca que esse nível de ensino pode ser desenvolvido de forma articulada, podendo ser integrada ou concomitante ao Ensino Médio. De acordo com a mesma resolução, em seu artigo 7º, a formação técnica integrada é aquela “ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo que conclui a última etapa da Educação Básica”. Na Imagem 1, podemos observar a organização curricular do curso investigado.

**Imagem 1**

**Organização das disciplinas do Curso Técnico Integrado  
em Informática do contexto investigado**



Fonte: as autoras, com base nos dados do Instituto Federal (2016).

A integração proposta pela instituição que contextualiza nosso objeto de pesquisa vai além de uma juxtaposição curricular de disciplinas. O propósito

é de trabalhar de forma a articular os componentes curriculares e permitir a interdisciplinaridade entre os conteúdos ensinados. A instituição coloca, como missão, a formação profissional e tecnológica visando formar cidadãos críticos e socialmente responsáveis (IFPR, 2017), objetivando uma formação que integre os aspectos científicos, culturais e tecnológicos.

Contudo, o número elevado de dependência nas disciplinas técnicas nos motivou a investigar a necessidade de entendermos mais profundamente até que ponto as propostas do curso investigado se relacionam com as expectativas dos estudantes. Na sequência, apresentaremos a discussão dos resultados das análises.

## Resultados e discussões

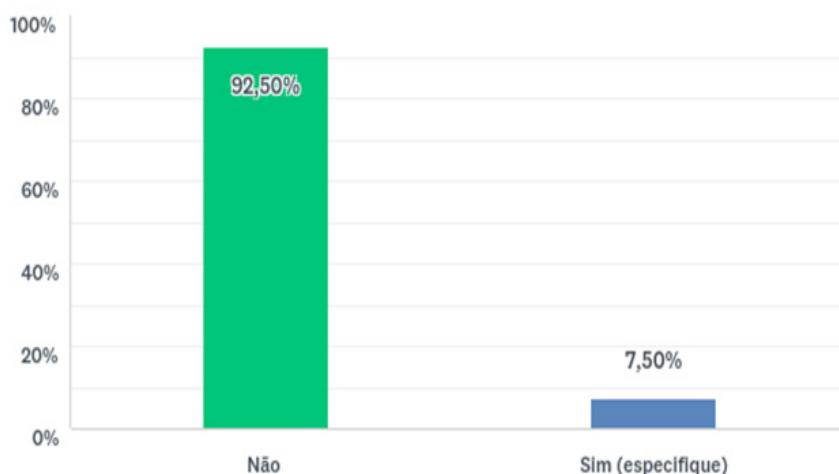
No que se refere ao perfil dos estudantes do curso Técnico Integrado em Informática, do IFPR – Campus Avançado Goioerê, em sua maioria, são adolescentes entre 15 e 17 anos de idade, residentes na área urbana de Goioerê e provenientes da rede pública estadual de ensino.

O curso possuía, no momento da coleta dos dados, um total de 100 estudantes, sendo 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino, distribuídos em três turmas: turma 2015 que estava no 3º ano, com 27 estudantes, turma 2016 que estava cursando o 2º ano, com 34 estudantes e a turma 2017 que estava cursando o 1º ano, com 39 estudantes.

Embora a maioria dos estudantes questionados afirma ter renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos, apenas o percentual de 7,5% menciona exercer algum tipo de atividade remunerada no contraturno, como podemos observar no Gráfico 1.

Gráfico 1

Porcentagem de estudantes que exercem algum tipo de atividade remunerada



Fonte: as autoras, a partir da plataforma Surveymonkey, com base nas questões objetivas do questionário (2017).

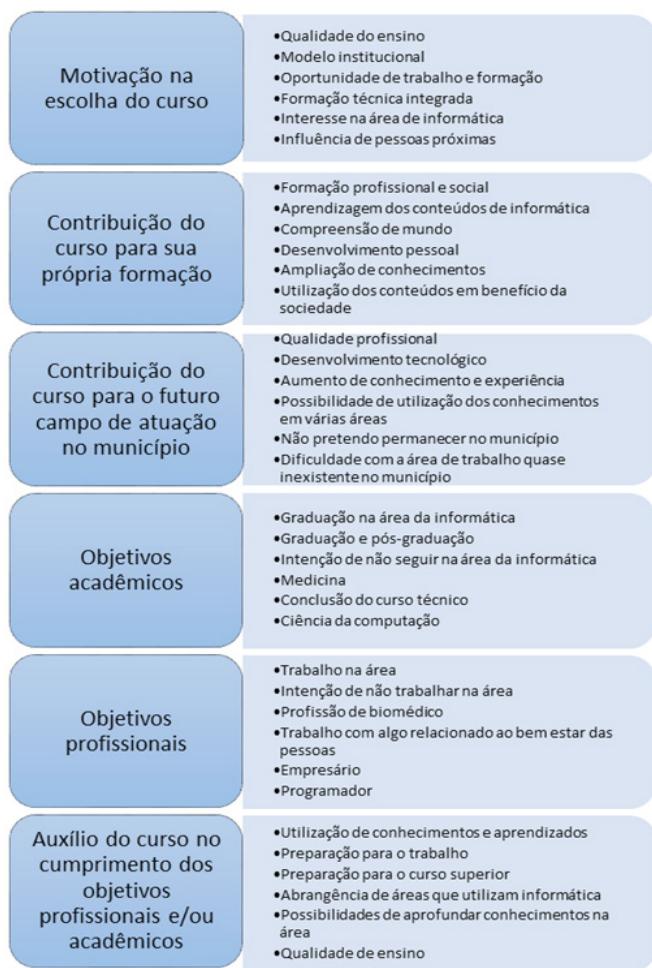
10

Dos 80 estudantes que responderam a essa questão, apenas 6 afirmaram exercer atividade remunerada descrevendo o tipo de atividade exercida, tais como: *jovem aprendiz na Cooperativa Copacol, desenvolvimento de sistemas, ilustração de livros infantis; pintor; monitoria e trabalhos com o pai*, sugerindo-nos que, apesar da renda consideravelmente baixa de grande parte das famílias, o número de estudantes que realiza alguma atividade remunerada é bem reduzido. Além disso, entendemos que, das atividades relatadas exercidas pelos estudantes, algumas estão diretamente ligadas ao curso, o que pressupõe uma não obstacularização no que tange ao aprendizado e ausência de influências do curso para a concomitante inserção do estudante no mercado de trabalho.

No que diz respeito às expectativas dos estudantes quanto ao curso Técnico Integrado em Informática no IFPR – Campus Avançado Goioerê e que optaram por participar da pesquisa por meio do questionário, apresentamos, a seguir, uma síntese parcial dos dados tabulados. Tais dados foram organizados tendo como base a organização temática de Bronckart (2008) e Bulea (2010), por isso, seguimos o seguinte percurso: primeiramente, selecionamos os temas

com base nas perguntas do questionário, identificamos os subtemas nas respostas dos estudantes e os separamos por estudante e por tema. Posteriormente, organizamos os temas e subtemas por turma e os sintetizamos identificando a recorrência com que apareceram. Por fim, concluímos essas análises com uma síntese geral dos temas e subtemas mais recorrentes, conforme apresentados na Imagem 2.

**Imagen 2**  
**Diagrama de temas e subtemas**



Fonte: as autoras

Os dados acima revelam que, no que corresponde à motivação dos estudantes em realizar o curso, a maioria dos respondentes relata que suas expectativas iniciais estariam no ensino de qualidade oferecido pela instituição. Isso pode indicar que o objetivo maior desses estudantes não está na formação técnica ou no preparo para o mercado de trabalho, mas na busca de uma formação de qualidade que abranja várias dimensões. Podemos constatar isso na voz de alguns estudantes, ao dizerem que: "A possibilidade de ter uma educação melhor que em outros locais" (ESTUDANTE 66, 2017). "Por ter um ensino de qualidade contribuindo tanto na vida pessoal quanto na profissional" (ESTUDANTE 21, 2017). Tais asserções podem evidenciar a busca por uma qualidade formativa por meio da integração entre as diversas áreas do conhecimento uma formação ampla e diversificada, atendendo a dimensões humanas, sociais e profissionais.

Uma parcela considerável dos respondentes relata que o fator que motivou a sua entrada no curso foi o modelo da instituição. Constatamos isso no seguinte excerto: "[...] a busca por uma aprendizagem diferenciada que o IFPR oferecia por meio dos seus métodos de ensino, seus professores e seus projetos" (ESTUDANTE 57, 2017). Com isso, percebemos uma convergência entre o modelo institucional, a estrutura e a forma com que é organizada, assim como recursos destinados e a qualidade esperada pelos estudantes. Porém, muitos mencionam a oportunidade de estudar na rede federal de ensino como um *status*. Compreendemos, assim, uma importante relação entre a estrutura e organização, dispostas pela instituição e as expectativas dos estudantes no que concerne à sua formação.

Considerando-se os processos formativos, podemos dizer que "[...] o próprio indivíduo não deve ser entendido como forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio" (VIGOTSKY, 2010, p. 284). Por isso, para o nosso estudo, tomamos como imprescindível compreender a formação humana a partir de suas relações e interações com o contexto institucional e social em que os estudantes se encontram inseridos. Nessa perspectiva, tomamos como relevante o entendimento de que os estudantes estão em processo de formação na instituição de ensino investigada que, igualmente, está em formação por ser constituída por pessoas e estar em um contexto social mais amplo, o qual influencia e recebe influências desses estudantes e dessa instituição escolar.

Compreendemos, com isso, que a expectativa dos estudantes ao iniciar sua participação na instituição, mais especificamente, ao curso investigado é uma formação humana, social e profissional de qualidade, ampliando as possibilidades e as dimensões de sua formação em nível de Ensino Médio. Devemos considerar o número de estudantes que se referiram ao curso como uma oportunidade de trabalho e formação: “O aprendizado, porque o curso é uma grande oportunidade de conhecimento” (ESTUDANTE 67, 2017), deixando evidente a busca por formação, vislumbrando no curso a possibilidade de ampliar seus conhecimentos.

Os dados indicam um destaque à formação profissional, pois vários estudantes procuraram o curso por sua formação técnica, o que deixa evidente a necessidade que muitos desses jovens sentem de preparar-se para o mundo do trabalho. Talvez, esse desejo ocorra pelo fato de que a maioria dos pais dos estudantes ou de seus responsáveis não pôde avançar em seu grau de escolaridade a ponto de obter uma formação profissional específica de ensino superior.

Devemos considerar que a preparação para o mundo do trabalho envolve uma concepção ontológica e ontocriativa, ampliando o conceito de trabalho como atividade social que produz “[...] todas as dimensões da vida humana [...]”. Por outro lado, os termos “mercado de trabalho” referem-se ao trabalho como uma [...] atividade laborativa ou emprego [...], reduzindo-o à mercadoria (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 58-59). Isso nos leva a pensar que um determinado modelo de educação pode repercutir no modelo de sociedade pretendido e influenciar as possibilidades de desenvolvimento de uma região, de um município, visando à transformação e não meramente à reprodução. Nessa perspectiva, segundo Furtado (1984, p. 105) “[...] as sociedades são consideradas desenvolvidas na medida em que nelas o homem mais cabalmente logra satisfazer suas necessidades, manifestar suas aspirações e exercer seu gênio criador”. Ademais, no que se refere aos modelos e possibilidades de desenvolvimento social e econômico de uma sociedade, Schultz (1973) ressalta que temos que investir em capital humano, em educação, em pesquisas, na produção de conhecimentos. Por isso, consideramos o contexto sócio-histórico mais amplo em que os estudantes do curso investigado se inserem como um aspecto fundamental a essas questões. Partindo desse princípio, assim como a instituição investigada propõe uma formação voltada para o desenvolvimento social, os estudantes similarmente responderam sobre

a expectativa de ampliação de conhecimentos e da sua utilização em benefício da sociedade, demonstrando uma relação entre a formação técnica integrada proposta pela instituição e aquela esperada pelos estudantes.

Alguns respondentes mencionaram expectativas de que o curso auxiliará na preparação profissional, facilitando sua entrada no mercado de trabalho, independente da área onde desejam se inserir. Isso pode expressar que a formação almejada pelos estudantes, embora profissionalizante e técnica, seja abrangente, possibilitando a inserção dos estudantes em diversas áreas de trabalho no município. Esse aspecto pode ser observado no excerto de um dos respondentes a seguir: "O curso me auxilia no desenvolvimento tecnológico para ser utilizado tanto na área de informática, tanto em outras áreas, em busca de inovações e melhora para nossa sociedade" (ESTUDANTE 56, 2017). Além disso, no que concerne à contribuição do curso para a sua própria formação, a maioria dos estudantes se refere à possibilidade de obter uma formação profissional e social, conforme os excertos: "Eu irei poder oferecer meus conhecimentos para o bem da sociedade, por exemplo, criando aplicativos que contribuam para a vida das pessoas" (ESTUDANTE 7, 2017). "De modo a tornar-me um ser crítico e preocupado com as condições sociais e humanas em que estou inserido" (ESTUDANTE 34, 2017). Essas asserções evidenciam que muitos estudantes respondentes relacionam sua formação e os aprendizados no curso a uma perspectiva de sociedade, o que revela uma compreensão por parte dos estudantes da formação proposta pelo curso, na instituição investigada.

Com base nos dados apresentados pela Imagem 2, detectamos expectativas dos respondentes quanto a sua formação com vistas ao desenvolvimento do futuro campo de atuação no município. Alguns estudantes apontaram que a qualidade profissional, os conhecimentos e experiências com que são formados poderiam auxiliar no desenvolvimento da área da informática em Goioerê. Outros estudantes respondentes relataram não haver possibilidades de contribuição de sua formação para a cidade, justificando-a pela inexistência ou quase inexistência da área de trabalho com informática e mais especificamente com programação. Tais constatações indicam que alguns estudantes são conscientes da importância da formação humana e profissional para seu desenvolvimento, e do contexto em que se insere, enquanto que outros parecem não ter consciência da relevância da qualificação profissional, evidenciando uma preocupação com a inexistência do campo de atuação.

No que concerne às expectativas acadêmicas para o futuro, nos surpreendemos com o fato de 33 estudantes não mencionarem seus objetivos ou afirmarem “não tenho” ou “nenhum”. Ao compararmos as respostas das três turmas investigadas, quanto a este item, e quantificar em termos de porcentagem, os alunos que “não mencionam” quanto à quantidade de alunos respondentes, identificamos que 52% dos alunos do terceiro ano (Turma 2015) não apresentaram objetivos acadêmicos, seguidos de 36% dos alunos do primeiro ano (Turma 2017) e 34% dos alunos do segundo ano (Turma 2016). A surpresa quanto aos respondentes que não mencionam os objetivos acadêmicos se dá pelo fato de que os estudantes do terceiro ano estão próximos da conclusão do curso técnico e da realização de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como exames que dão acesso ao curso superior. Isso evidencia um aspecto lacunar sobre a ausência de objetivos que poderiam servir como elementos norteadores para a continuidade de sua formação profissional no ensino superior.

Os demais estudantes, aqueles que mencionaram seus objetivos acadêmicos para o futuro, em sua maioria, pretendem cursar uma graduação. No entanto, embora muitos objetivem obter um curso de Ensino Superior na área da informática, evidenciado pelos termos: “*Ciência da computação*”, “*Programação*”, “*Informática*”, nas respostas dos estudantes, apareceram muitas outras opções de curso que não são dessa área ou que não possuem relação direta com a área da informática, tais como: “*Medicina*”, “*Biomedicina*”, “*Veterinária*”, “*Direito*”, “*Contabilidade*”, “*Administração*”, “*Gastronomia*”. Isso nos permite entender que os estudantes buscam um ensino de qualidade e não a formação técnica, visto que muitos não pretendem seguir na área específica do curso.

Quanto às expectativas profissionais para o futuro, a quantidade de estudantes que ainda não traçaram objetivos é maior, sendo que 60 estudantes não os mencionaram em suas respostas ao questionário. Ao analisarmos as respostas das três turmas investigadas, observamos que os estudantes que não mencionam objetivos profissionais são 80% dos estudantes respondentes do segundo ano (Turma 2016), seguidos de 77% dos estudantes do primeiro ano (Turma 2017) e 72% dos estudantes do terceiro ano (Turma 2015). Tais dados podem evidenciar uma preocupação dos estudantes no que concerne ao futuro profissional ou que objetivos acadêmicos e pessoais tinham prioridade no momento.

Notamos que muitos dos estudantes respondentes não mencionam de que forma o curso poderá contribuir para seus objetivos. Isso, pode se dar pelo fato de a maioria deles não citar ou não ter uma perspectiva acadêmica ou profissional para o futuro, conforme discutido anteriormente. Além disso, essa ausência de respostas pode se relacionar ao fato de alguns estudantes mencionarem estar no curso por pressão da família e não se identificarem com a área de informática.

No entanto, quanto aos demais respondentes que apontam contribuições do curso para seus objetivos futuros, constatamos que muitos esperam que o curso os auxilie, como é possível identificar nos fragmentos a seguir: “[...] o curso pode me ajudar a criar aplicativos para ajudarem as pessoas” (ESTUDANTE 71, 2017); “[...] posso implementar inovações para facilitar a vida dos profissionais, assim como, de seus clientes” (ESTUDANTE 56, 2017); “Também, com os conhecimentos adquiridos eu tenho possibilidades de crescer e me desenvolver no assunto, quem sabe até criar um negócio” (ESTUDANTE 46, 2017).

Muitos estudantes relatam a expectativa de que o curso os auxiliará em sua preparação para o trabalho e para o curso superior, como no trecho a seguir: “[...] em qualquer área que eu busque minha graduação, a informática é necessária para entender mecanismos daquela área em questão e até melhorá-la a partir de inovações” (ESTUDANTE 55, 2017). A importância de uma formação humana que integre a formação do estudante para o trabalho é perceptível a partir desses dados.

Com isso, entendemos, por meio dos dados analisados, que os estudantes do curso Técnico Integrado em Informática do IFPR, do campus investigado, de modo geral, esperam ter um ensino de qualidade, que os prepare para o mundo do trabalho e para o Ensino Superior, assim como os auxilie a compreender o mundo que os circunda para nele agir e transformá-lo. A maioria dos estudantes que responderam ao questionário busca uma formação que vá além de uma preparação técnica, ou apenas científica, aspirando a uma educação mais abrangente. Nesse sentido, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012), ao tratarem a respeito do ensino Técnico de Nível Médio ideal, explicitam que:

[...] o objetivo profissional não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos

de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 36).

Em outras palavras, as expectativas dos estudantes investigados aproximam-se mais da concepção de mundo do que de mercado de trabalho, em se tratando de formação humana, social e profissional. Entretanto, a ausência de objetivos futuros revela uma lacuna em sua formação em termos de preparação para a continuidade de sua formação.

No que se refere às propostas do curso investigado, o Projeto Pedagógico de Curso – PPC – apresenta como objetivo geral

[...] preparar o estudante para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, proporcionando-lhe conhecimento técnico em informática com qualidade, capaz de torná-lo apto a atuar nos vários segmentos da economia carentes desse profissional, além de formar um cidadão responsável, justo, crítico e ciente de seu importante papel no desenvolvimento social e tecnológico (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2016, p. 12-13).

De acordo com o documento, o perfil pretendido é o do “profissional cidadão” que domine as técnicas, as tecnologias e os conhecimentos científicos, característicos da sua formação, inserindo-se no mundo do trabalho adaptando-se às novas tecnologias e condições de ocupação, a fim de produzir novos conhecimentos integrando-se à sociedade ativamente, em seus aspectos sociais, políticos e culturais, de maneira consciente, participativa e solidária (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ, 2016, p. 13).

Com o intuito de analisarmos a proposta da formação técnica integrada nos documentos oficiais e institucionais como as normativas internas da instituição, selecionamos os objetivos e finalidades dessa formação, conforme Quadro 2.

## Quadro 2

### Objetivos/finalidades da formação técnica integrada em documentos oficiais

Documentos	Objetivos/Finalidades
LDBEN Nº 9394/96	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar o estudante para o exercício da cidadania e oferecer meios para o estudante progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22);</li> <li>• Propiciar “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Art. 35);</li> <li>• Propiciar formação humana e ética, “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Art. 35);</li> <li>• Compreender os “fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Art. 35);</li> <li>• Promover a “formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Art. 35).</li> </ul>
RESOLUÇÃO Nº 06/2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais” (Art. 5);</li> <li>• Proporcionar “relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante” (Art. 6);</li> <li>• Fomentar “respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional” (Art. 6);</li> <li>• Considerar “trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” (Art. 6);</li> <li>• Promover a “articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico”(Art. 6);</li> <li>• Viabilizar a “indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem” (Art. 6);</li> <li>• Desenvolver o “reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas” (Art. 6);</li> <li>• Reconhecer a “identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais”(Art. 6).</li> </ul>

## Quadro 2

### Objetivos/finalidades da formação técnica integrada em documentos oficiais (continuação)

Documentos	Objetivos/Finalidades
Proposta Pedagógica do Curso Técnico Integrado em Informática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Preparar o estudante para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, proporcionando-lhe conhecimento técnico em informática com qualidade, capaz de torná-lo apto a atuar nos vários segmentos da economia carentes desse profissional, além de <i>formar um cidadão responsável, justo, crítico e ciente de seu importante papel no desenvolvimento social e tecnológico</i>” (p. 12-13);</li> <li>• “Proporcionar aos estudantes <i>formação humanística e cultural geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica</i>” (p. 13);</li> <li>• “Oportunizar a compreensão das técnicas para modelar e especificar problemas de informática” (p. 13);</li> <li>• “Estimular o desenvolvimento de sistemas através de ferramentas computacionais” (p. 13);</li> <li>• Estimular a atuação de estudantes em projetos e construção de sistemas de informação” (p. 13)</li> <li>• “Possibilitar a análise, a seleção e a aplicação de novas tecnologias da área computacional, tanto de software quanto de hardware” (p. 13).)</li> </ul>

Fonte: as autoras, com base nos documentos oficiais supracitados.

19

No que concerne aos procedimentos de análise quanto ao segundo objetivo proposto neste estudo acerca das finalidades do curso investigado, utilizamos os seguintes critérios: a) a formação humana e crítica e o desenvolvimento social; e, b) o direcionamento dos objetivos e finalidades por meio do uso de verbos aos estudantes ou aos professores.

Quanto ao item a, constatamos que os objetivos, de modo geral, fazem referência a essas questões, conforme os termos destacados no Quadro 2. Assim, somente um dos objetivos que aparecem em ambos os documentos supracitados parece estar direcionado ao que se espera do aluno, como é o caso do objetivo apresentado tanto na LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao mencionar compreender os “fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática”.

Há mais três objetivos destacados na LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 mas que parecem ser direcionados ao professor, conforme seguem: Propiciar “[...] preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar-se

com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores indissociabilidade entre educação e prática social [...]; e, [...] integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular".

Conforme mostra o Quadro 2, as linhas representam uma hierarquia entre os documentos, sendo um a base norteadora para o documento seguinte, até chegarmos à regulamentação específica do curso em estudo.

A análise das finalidades por meio do uso de verbos nos permite ver que há mais objetivos voltados ao trabalho de ensino, direcionados às atribuições do professor e demais servidores da instituição, do que ao desenvolvimento de capacidades do aluno, o que pode indicar uma lacuna no processo de formação humana, crítica e de desenvolvimento social do aluno. Talvez, isso implique a falta de um maior entendimento acerca da produção de objetivos em planos de aula ou de trabalho do curso na instituição investigada, embora apontem para uma formação científica, cultural, humana e social.

Os resultados dessas análises nos permitem entender que o curso investigado considera os ideais mais amplos expressos pela instituição da qual faz parte. Seus objetivos evidenciam o preparo técnico e profissional na área da informática, além de uma preocupação com a formação humana e social de seus estudantes. Por essas razões, destacamos a importância de se compreender o contexto e os processos sociais que circundam a formação do estudante e que podem influenciar as proposições do curso com base nas percepções.

Com relação às influências do contexto social para a formação humana, e às transformações apresentadas pela modernidade, Giddens (2002, p. 10) ressalta que as características globais interferem na constituição individual das pessoas e podem influenciar no desenvolvimento da sociedade em que se inserem, o que nos remete ao papel do princípio da recursividade, proposto por Morin (1991; 2005), ao tratar do fato de que ser humano e sociedade se retroalimentam.

Esse ciclo autoprodutor pode ser identificado no vínculo que se estabelece entre as propostas do curso investigado e o perfil e a expectativa dos estudantes, como podemos observar na Imagem 3.

### Imagen 3

#### Relação entre o perfil, as expectativas dos estudantes e as propostas do curso Técnico Integrado em Informática



Fonte: as autoras.

Com base nos dados evidenciados pela Imagem 3, identificamos que os estudantes do curso, em geral, possuem, em seu perfil, uma predisposição em atuar profissional e socialmente no contexto em que residem. Esse fato relaciona-se à proposta do curso, ou seja, contribuir para o desenvolvimento do município e da região.

Outra questão apontada pela Imagem 3 é o fato de que a maioria dos estudantes não exerce atividade remunerada no contraturno, o que pode indicar uma relação com a proposta do curso de formar uma perspectiva humana e social com mais qualidade voltada para o mundo do trabalho, pela participação em projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.

Além disso, constatamos uma ligação entre as propostas do curso e as expectativas dos estudantes que buscam desenvolver uma formação integral e de qualidade, embora tenhamos percebido a ausência de objetivos futuros, tanto no que diz respeito à área acadêmica quanto à área profissional. Isso pode implicar um aspecto lacunar sobre a continuidade formativa após a conclusão do curso técnico integrado.

A Imagem 3, ainda, nos instiga a entender a dialogicidade entre as propostas do curso e o perfil e as expectativas dos estudantes. Por isso, tomamos o princípio da organização recursiva, que, de acordo com Morin (1991), pode ser entendido como um “círculo produtivo ininterrupto” em que o produtor

é produzido por aquilo que ele mesmo produz. Com isso, concluímos que o curso recebe influências do perfil e das expectativas de seus estudantes que se desenvolvem por meio das propostas do próprio curso.

Um outro princípio da Teoria da Complexidade (MORIN, 1991), que é o dialógico, nos remete ao papel do movimento dialético, oriundo da concepção do materialismo histórico-dialético, o qual é tomado por Bronckart (2009) como um dos princípios norteadores de sua perspectiva teórico-metodológica, ao tratarmos do ciclo de possíveis contribuições e influências entre homem e sociedade. Em outras palavras, ao mesmo tempo que o sujeito contribui para o desenvolvimento da sociedade, para ou por meio de um agir coletivo, a partir de suas atividades individuais, a sociedade, também, contribui para o seu próprio desenvolvimento enquanto sujeito, remetendo-nos à tese de Marx e Engels (2004) segundo a qual, enquanto o homem transforma a natureza, transforma-se a si mesmo.

Assim, com base nas concepções e nos dados apresentados, a nosso ver, a formação dos estudantes pode influenciar a sociedade em que atuarão. Esse ciclo de mudanças nos permite ver que a formação técnica integrada é fundamental, uma vez que pode influenciar a formação dos estudantes não apenas profissional e economicamente, mas também social, cultural e cientificamente. Ademais, trata-se de uma etapa intermediária que pode ser considerada como preparação visando à continuidade da formação no Ensino Superior.

22

## Considerações Finais

A descrição do contexto formativo e a análise dos dados investigados nos permitiram obter uma compreensão mais ampliada acerca de alguns aspectos constitutivos da formação técnica integrada. No que se refere aos questionamentos propostos na introdução deste texto, ressaltamos a relevância das suas contribuições para uma ressignificação da formação técnica integrada, que é nosso objeto de investigação.

Quanto ao primeiro questionamento, referente às possíveis relações entre o perfil, as expectativas e as propostas do curso investigado, os dados nos permitiram identificar correlações entre elas, pelas concepções de atuação profissional e social no mundo do trabalho, tempo de dedicação para a própria formação e a participação em projetos, desenvolvimento da formação

humana por meio de uma formação de qualidade e ausência de propostas e objetivos que permitam continuidade na formação. Isso nos indica que a formação técnica integrada é compreendida como uma formação mais ampla e complexa por abranger as diversas dimensões que compõem o desenvolvimento humano. Contudo, tal compreensão pode impossibilitar os estudantes de planejarem uma continuidade formativa após a conclusão do curso.

No que concerne ao segundo questionamento, sobre o que é esperado pelo estudante em relação ao curso, este trabalho nos permitiu identificar algumas de suas percepções no que tange à formação de qualidade, proposta pelo curso, e aquela compreendida pelos estudantes, bem como à formação crítica que proporciona uma reflexividade acerca da importância de sua atuação na sociedade com base em uma visão de mundo diferenciada. A busca pela resposta a esse segundo questionamento nos indica que as propostas e finalidades do curso, conforme se apresentam nos documentos analisados, embora possam apresentar alguns aspectos lacunares, permitem aos estudantes uma compreensão mais ampliada sobre o que lhes é esperado.

Portanto, os resultados parciais deste estudo nos permitem conceber a formação técnica integrada como uma contribuição a ser ressignificada a fim de promovermos um debate social no contexto socioeconômico em que se insere. Reconhecemos este estudo como uma discussão inicial, e esperamos que outros estudos possam ser realizados com base nos resultados desta pesquisa, visando contribuir para a continuidade da discussão proposta neste texto.

23

## Notas

- 1 Este estudo faz parte de uma pesquisa desenvolvida por meio do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus Campo Mourão, e se insere na linha 1 "Formação humana, processos socio-culturais e instituições".
- 2 Trata-se de uma plataforma on-line, que permite a elaboração, distribuição, coleta e uma tabulação inicial das respostas de questionários.

## Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 30 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 30 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)> Acesso em: 19 fev. 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 2009.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CRESWELL, Jhon W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Designing and conducting mixed methods research.** 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2018.

ESTUDANTE 7. **Questionário.** Goioerê (Paraná), 17 nov. 2017.

ESTUDANTE 21. **Questionário.** Goioerê (Paraná), 17 nov. 2017.

ESTUDANTE 34. **Questionário.** Goioerê (Paraná), 17 nov. 2017.

ESTUDANTE 46. **Questionário.** Goioerê (Paraná), 16 nov. 2017.

ESTUDANTE 55. **Questionário.** Goioerê (Paraná), 16 nov. 2017.

ESTUDANTE 56. **Questionário.** Goioerê (Paraná), 16 nov. 2017.

ESTUDANTE 57. **Questionário.** Goioerê (Paraná), 16 nov. 2017.

- ESTUDANTE 66. **Questionário**. Goioerê (Paraná), 16 nov. 2017.
- ESTUDANTE 67. **Questionário**. Goioerê (Paraná), 16 nov. 2017.
- ESTUDANTE 71. **Questionário**. Goioerê (Paraná), 16 nov. 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- FURTADO, Celso. **Cultura e desenvolvimento em época de crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Org.). **Visibilizar a linguística aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. Campus Avançado Goioerê. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio Turma 2016**. Goioerê, 2016. Disponível em: <<http://goioere.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/05/PPC-inform%C3%A1tica-integrado-2016.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- \_\_\_\_\_. **O instituto**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/institucional/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 dez. 2017.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- RAMOS, Marília Patta. Métodos quantitativos e pesquisa em ciências sociais: lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais. **Mediações**, v. 18, n. 1, p. 55-65, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/16807/13379>>. Acesso em: 19 nov. 2018.



SCHULTZ, Theodore Willian. **O capital humano:** investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SURVEYMONKEY. **Plataforma para criação e envio de questionários.** Disponível em: <[https://pt.surveymonkey.com/mp/take-a-tour/?ut\\_source=header](https://pt.surveymonkey.com/mp/take-a-tour/?ut_source=header)> Acesso em: 5 dez. 2017.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** Tradução e introdução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

Ednéia Martins Ferreira de Souza

Mestranda no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento

Universidade Estadual do Paraná (Brasil)

(Campus Campo Mourão)

Pedagoga no Instituto Federal do Paraná

(Campus Avançado Goioerê)

Grupo de Pesquisa Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações  
(UNESPAR)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1634-5663>

E-mail: neiamartins05@gmail.com

Prof.ª Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato

Universidade Estadual do Paraná (Brasil)

(Campus Campo Mourão)

Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - Campus de Campo Mourão – (Paraná)

Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento

Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações  
(UNESPAR)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3705-0354>

E-mail: belinhatog@yahoo.com.br

Recebido 20 nov. 2018

Aceito 4 jan. 2019



# O (não) lugar do aposentado na instituição: memórias de docentes

Maria Neide Sobral  
Universidade Federal de Sergipe (Brasil)  
Deise Juliana Francisco  
Universidade Federal de Alagoas (Brasil)

## Resumo

Esse texto apresenta uma análise sobre o processo de preparação, aposentadoria e pós-aposentadoria de docentes universitários do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. O professor universitário vive sua carreira profissional aprisionado em um tempo. Ao final dessa trajetória, esse tempo dedicado ao trabalho precisa ser redimensionado, ressignificado e revisto em outra perspectiva, bem diferente das exigências da vida acadêmica. Um tempo que era da instituição, ocupando muitas horas de seu dia, passa a ser agora só seu, voltando-se para a saúde e o envelhecimento. Trata-se de uma investigação de natureza exploratória, pautada em suporte teórico-metodológico da história oral temática, memórias com levantamento de dados autobiográficos sobre o final de carreira dos docentes. Evidencia-se que o "lugar vazio" deixado pelo docente universitário na instituição onde passou boa parte de sua vida é ocupado, quando ele passa a ser inativo, pelo novo lugar na instituição que é o de "arquivo".

Palavras-chave: Aposentadoria. Professor universitário. Carreira. Educação.

1

## The (non) place of retired in the institution: memories of professors

## Abstract

This text presents an analysis about the preparation process, retirement and post-retirement of university professors of the Department of Education of the Federal University of Sergipe. The University teacher experience his professional career imprisoned in a period. At the end of this journey, this period dedicated to the work needs to be re-dimensioned, resignified and revised from another perspective, quite different from the demands of the academic life. A period that was of the institution, occupying many hours of his day, now becomes his alone, turning to health and aging. This research is an investigation of an exploratory nature, based on theoretical-methodological support of thematic oral history, memories with the collection of autobiographical data about the final career of professors. We evidenced that the "empty place" left by the university professor in the institution where he spent most of his life is occupied, when he becomes inactive, by the new place in the institution that is the "archive".

Keywords: Retirement. University professor. Career. Education.

## El (no) lugar del jubilado en la institución: memorias docentes

### Resumen

Este texto presenta un análisis sobre el proceso de preparación, jubilación y post-jubilación de docentes universitarios del Departamento de Educación de la Universidad Federal de Sergipe. El profesor universitario vive su carrera profesional encarcelado en un tiempo. Al final de esa trayectoria, ese tiempo dedicado al trabajo necesita ser redimensionado, res significado y revisado en otra perspectiva, muy diferente de las exigencias de la vida académica. Un tiempo que era de la institución, ocupando muchas horas de su día, pasa a ser ahora sólo suyo, volviéndose hacia la salud y el envejecimiento. Se trata de una investigación de naturaleza exploratoria, pautada en soporte teórico-metodológico de la historia oral temática, memorias con levantamiento de datos autobiográficos sobre el final de carrera de los docentes. Se evidencia que el "lugar vacío" dejado por el docente universitario en la institución donde pasó buena parte de su vida es ocupado, cuando él pasa a ser inactivo, por el nuevo lugar en la institución que es el de "archivo".

Palabras claves: Jubilación. Profesor universitario. Carrera. Educación.

2

Ao ler o texto de Foucault (2015) "O que é um autor?", algumas ideias matriz permitiram-nos certa analogia com os sentidos dados ao fim de carreira de um professor aposentado, do (não) lugar que este passa a ocupar na instituição quando encerra suas atividades laborativas. Por que a analogia com o referido texto? Exatamente pelo "lugar vazio" dado ao autor nos textos foucaultianos, o que expressa muito mais um conjunto discursivo do tempo e lugar que ocupa na instituição do que, propriamente, uma idiossincrasia singular e especial.

Em um breve levantamento feito sobre a literatura a respeito dos professores aposentados, o formato de alguns de seus títulos nos chama atenção, nomeadamente formulados como questionamento: "Fico ou vou-me embora" (FONTOURA, 2006); "Docentes universitários e aposentadoria: uma experiência da velhice bem-sucedida?" (COLUSSI; ILHA; COGO; PORTELLA; SCORTEGAGNA, 2014); "Professores aposentados: quais os motivos para seu retorno à docência?" (MEIRA, 2012). Evidenciam-se nos títulos o momento de decisão, mudança e ruptura e a busca de novas estratégias para dar sentido a suas vidas em fim de carreira.

Um lugar deixado na instituição inevitavelmente vai ser ocupado por outro e a universidade mantém-se viva, ativa, carregando marcas e significados da ação pessoal do professor. Essa história passa a ser parte de sua memória,

arquivada nos meandros das lembranças que deixa para seus pares, para os alunos que formou e na documentação arquivística. Sua passagem, portanto, segue outros fluxos que exigem novas estratégias para sua vida pessoal ou mesmo a volta à atividade laborativa.

Remontando a Foucault (2015, p. 39), consideramos a seguinte afirmação: "[...] esforçamo-nos por pensar com notória profundidade a condição de qualquer texto, simultaneamente à condição do espaço onde se dispersa e do tempo em que se desenrola". Isso implica que o autor caracteriza certo ser do discurso, em que bordeja o universo no qual está situado, como uma complexa operação do tratamento que se pode dar aos textos, com suas operações linguísticas, sociais, culturais e que efetivamos também interdições, mediações e inclusões do que deve ser dito.

Esse "lugar vazio" do autor permitiu-nos pensar no lugar vazio deixado pelo aposentado na instituição na qual atuava, já que o mesmo é invariavelmente ocupado por outro sujeito, com as habilidades e competências reconhecidas pela instituição para dar continuidade ao seu fazer, dar voz ao discurso presente, dar vazão aos fatos e atos que se exigem do professor universitário. A sensação de quem deixa a instituição na qual operou por boa parte de sua vida e de como lida com isso revela muito os cenários nos quais o trabalho tem assumido em uma sociedade como a nossa. O fim da carreira, amplamente ansiada como uma premiação pelos tempos de labutas, como um direito recentemente adquirido, revela-se sempre de forma paradoxal, assim como os títulos dos textos anunciados no início desse escrito que permitem interpretações de como o aposentado pode sentir-se "excluído", "inativo", "inútil", "improdutivo", enfim, um lugar vazio o qual pode ser ocupado por qualquer outra pessoa.

Definir o momento de afastar-se, embora o tempo cronológico tenha chegado, nem sempre é uma decisão simples para os professores universitários. Implica planejamento, redefinição de estratégias de vida no campo pessoal e, por vezes, o retorno ao campo profissional, seja na mesma atividade ou em outra. Especialmente por que a função do professor na universidade, de um modo geral, exige uma dedicação e um comprometimento que por vezes resvalam em outros aspectos da vida, como a vida familiar e a própria saúde.

Nosso objetivo neste artigo foi o de analisar o processo de preparação, aposentadoria e pós-aposentadoria de docentes universitários do

Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Trata-se de uma investigação de natureza exploratória, pautada em suporte teórico-metodológico da história oral temática, memórias com levantamento de dados autobiográficos sobre o final de carreira dos docentes. Foram contatados vinte docentes, dos quais seis responderam nossa solicitação, para colaborarem com essa investigação, nomeados cada um deles com três letras maiúsculas.

## **Relatos (auto) biográficos de professores aposentados**

Esse estudo se fundamentou basicamente em uma metodologia da pesquisa de natureza qualitativa, pautada na história oral temática, em que as memórias dos professores universitários foram sendo enunciadas em torno de alguns eixos como os seguintes exemplos: "preparação para sair da instituição", "aposentadora" e "pós-aposentadoria".

A emblemática relação entre memórias e história é considerada por Nora (1993), fazendo os contrapontos conceituais entre esses dois conceitos, pois aqui tratamos da memória individual (professores docentes do Departamento de Educação [DED] da Universidade Federal de Sergipe [UFS]). Esse objeto se remete, através de suas lembranças, à memória institucional (COSTA, 1997), lugar em que atuou por longo período de tempo e se afastou para a aposentadoria.

Apontamos como suporte de análise para a compreensão desse relato algumas discussões conceituais como carreira e trajetória (BOURDIEU, 1997), ciclo de vida profissional (NÓVOA, 1999, 2007, 2010), memórias (LE GOFF, 2003; HALBWACHS, 1999) e lembranças (BOSI, 1994). Nessas opções conceituais se evidencia a chamada micro-história (LEVI, 1992, p. 132), na qual "[...] toda a ação social é vista como resultado de uma constante negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo, diante de uma realidade normativa que, embora difusa, não obstante oferece muitas possibilidades de interpretações e liberdades pessoais". Isso se revela no processo de decisão de aposentar-se dos docentes participantes dessa pesquisa, cada um com uma interpretação singular sobre o seu momento e suas motivações, mas no geral revela indícios de seu tempo e lugar na decisões e tensões resultantes desse processo de colocar um ponto final da carreira laborativa.

No entanto, não podemos deixar de considerar que cada “[...] memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva [...]”, modificando-se sempre a depender do lugar que se ocupa e as relações que se estabelecem, como afirma Halbwachs (1999, p. 51). Isso implica considerar que o conjunto dessas lembranças dos aposentados revela também relação entre saber e poder. Quando se trata de uma instituição acadêmica como uma universidade, as vozes dos docentes universitários reforçam a própria subjetividade, como pertencente a essa instituição com seus objetivos e finalidades sociais.

Bourdieu (1997) entende a vida como sendo uma história inseparável dos acontecimentos da existência de cada individual, sendo, pois, manifestação dessa história em forma de narrativa. Ele contradiz a ideia de vida como caminho, percurso, projeto, que pressupõe ciclos lineares e definidos. Mas não se pode deixar de salientar que o fim de carreira, inexoravelmente, corresponde a uma certa idade cronológica, etapa final de uma vida em que as condições gerais do indivíduo sofreram as intempéries do tempo e foram marcadas por diferentes memórias, que, recordadas, transformam-se em lembranças e podem ser materializadas através de narrativas. O indivíduo, nesse sentido, torna-se autor e testemunha do seu tempo vivido (BOSI, 1994).

O tempo é, possivelmente, a categoria principal de relatos (auto) biográficos, na qual se opera, divide-se, classifica-se, separando bons e maus momentos, obscurecendo determinadas lembranças e iluminando tantas outras. Tempo vivido e tempo cronológico mantêm sua harmonia, mas, sobretudo, sua sobreposição, desencadeando sentimentos, percepções, valores diferenciados sobre os acontecimentos.

Cada professor universitário vive o seu tempo de carreira profissional aprisionado em um tempo, que o impele a lidar com sua falta, sua compreensão, sua magnitude e suas exigências. Quando no fim dessa trajetória, esse tempo dedicado ao trabalho precisa ser desafixado, retomado, assumido de outra forma, um tempo seu assumido e redimensionado de outra forma. Um tempo que era da instituição, ocupando muitas horas de seu dia, passa a ser agora só seu.

Carreira entendida aqui como sendo uma fase da vida e da profissão que se entrelaçam no percurso docente, esse fim de carreira pode ser marcado por desinvestimento, amargura, satisfação, indiferença, resiliência e outras

possibilidades e sentimentos pois efetivamente trata-se da interface entre velhice e aposentadoria (COLUSSI; ILHA; COGO; PORTELLA; SCORTEGAGNA, 2014). Também pode ser pensada como mudanças, com suas perdas e ganhos, mas também luto (SANTOS, 2016), momento de renovação da trajetória profissional que requer resiliência. As recordações de histórias dos professores aposentados evidenciam que as ocorrências profissionais no início de carreira são mais acessíveis à memória, o que se explica quando os professores relatam os acontecimentos “[...] que tivessem estado ligados aos alicerces das suas convicções pessoais e das teorias pessoais” (SANTOS, 2016, p. 210).

Optamos pelo sentido de carreira dado por Hurbeman (2006), limitando a carreira pedagógica daqueles que estiveram ao longo da vida no exercício da docência, mas especificamente, cujo tempo de atividade profissional em seu todo, e em parte, esteve ligado à docência universitária. “Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (HURBEMAN, 2006, p. 39).

6

Hurbeman (2006) define tendências gerais para o ciclo de vida dos professores, que, em linhas gerais, delimita-se da seguinte forma: 1 a 3 anos, a fase inicial, tempo de estrada no magistério e reconhecimento; 4 a 6 anos, estabilização, consolidação de um repertório pedagógico; 7 a 25 anos, diversificação, oscilando entre o ativismo e o questionamento; 25 a 35 anos, serenidade, distanciamento afetivo, mas também conservadorismo; e, por fim, 35 a 40 anos, desinvestimento, que pode ser sereno ou amargo. Esse ciclo não pode ser enquadrado de forma rígida no percurso da carreira de um professor, porém balizam e trazem indicadores para a análise, que, de uma forma de outra, podem contrapor ou assegurar os sujeitos desse estudo. Nossa foco foi o de considerar o fim da carreira, a transição e aposentadoria, que pode ser sereno, com a renovação do interesse, ou com desencanto e desinvestimento.

Evidenciam-se as ocorrências profissionais relatadas pelos professores podem fornecer dados que nos permitem compreender o modo como analisam suas experiências passadas, e essas, nomeadamente, têm uma função social, dando sentidos ao que é recordado e como “[...] fontes enriquecedoras com vista a um melhor conhecimento da natureza do processo de ensino” (BEM-PERETZ, 2007, p. 201).

Trata-se, ainda, retomando Bosi (1994), das lembranças evidenciadas em um determinado espaço de memória (lugar de memória), de um fim de carreira ocorrida em instituição universitária, que trazem à baila a memória do trabalho (do fim deste), em que vida e morte do trabalho operam-se mutuamente, sinalizando novos redimensionamentos e constructos pessoais. Buscamos elementos no método (auto) biográfico como opção metodológica para a realização desse estudo, entendido como uma abordagem do campo das ciências humanas possível através de histórias de vida. Com isso, temos uma perspectiva retroativa, do presente para o passado, permitindo tomada de consciência reflexiva de uma trajetória profissional percorrida (NÓVOA, 2010), evidenciando também nuances de como a vida lhe ensinou durante sua trajetória.

## **Tempo de preparação: o docente “passa a ser arquivo”**

O tempo, como categoria histórica importante no trabalho que se debruça sobre memórias, foi de fato ponto de interseção entre os participantes dessa pesquisa. Tempo que mede, rastreia, divide, baseia, define, classifica a vida, suas etapas e seu percurso. Tempo de trabalhar, de brincar, de descansar, de viver, de morrer. Esse tempo, para além do relógio, dos pêndulos, dos cronômetros, do calendário, tem como indicativos e referências esses artefatos culturais para orientar as memórias materializadas em narrativas. Tempo que nos consome, amortiza, acalma, agita, sinaliza, passa e mata.

7

O tempo histórico não se refere somente ao tempo coletivo, anônimo, é um primeiro esforço de endurecimento-consolidação do passageiro individual. O tempo histórico refere-se à “vida humana”, que é individual e coletiva. Forçar no coletivo contra o individual ou enfatizar o individual contra o coletivo é fracassar na apreensão da vida humana, que é o objetivo do historiador (REIS, 1996, p. 12).

Condições de trabalho e saúde dos professores e os processos de adoecimento têm sido objetos de vários estudos, a exemplo Gasparini, Barreto e Assunção (2006); e Guerreiro, Nunes, González e Mesas (2016) que explicitam o impacto dessa relação na vida dos professores, em especial, os custos pessoais, problemas psicológicos, incapacidade para o trabalho, em decorrência do excesso de trabalho, as tensões que envolvem a profissão docente e as

próprias peculiaridade de cada um deles no enfrentamento dessas dificuldades e limitações. Aposentar-se, muitas vezes, pode ser impulsionada pela urgência em lidar com a saúde, havendo já tempo atingindo para a aposentadoria.

Em relação às condições de trabalho e saúde do professor, Batista, Carlotto, Coutinho e Augusto (2011 p. 430) assinalam o quanto “mobilizam suas capacidades físicas, cognitivas, o que demanda esforço, mas também gera uma hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas”. Trata-se das condições de trabalho e as exigências desse em espaços extramuros, bem como os efeitos sobre a saúde (GUEREIRO; NUNES; GONÁLEZ; MESAS, 2016), por vezes provocados e a prevalência da Síndrome de *Bournout* como resposta crônicas “[...] aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho, que acontece com profissionais que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas como professores, médicos, enfermeiras, psicólogos, assistentes sociais, policiais e bombeiros etc. [...]” (BATISTA; CARLOTTO; COUTINHO; AUGUSTO, 2010, p. 503), evidenciando custos pessoais e profissionais de diversas ordens em níveis em longo prazo.

8

Na sociedade atual, a aposentadoria foi uma conquista da classe trabalhadora, um direito recente quando se considera a história da humanidade. Nesse aspecto, é uma recompensa por longos anos de labuta, ter o direito ao descanso remunerado, garantindo assim o fim de carreira e de vida com a maior tranquilidade possível. Chegar ao tempo necessário de conclusão dessa etapa e solicitar a aposentadoria, normalmente, é uma expectativa, porém, em algumas profissões, especialmente, no magistério público superior, a saída não é imediata. Isso porque muitas vezes ocorre por pressão em razão das mudanças na legislação que regula a aposentadoria, como indicativos claros de perda de direitos – como ocorreu na reforma da previdência nos anos 2000 –, por motivos de saúde e por conta da exigência de cuidados mais ampliados consigo. Além desse, é possível listar problemas de trabalhos que impedem ou dificultam a continuidade como problemas de ordem pessoal de outra natureza; vontade mesmo de começar uma nova etapa de vida, com mais lazer, viagens; cansaço extremo decorrente do trabalho; mudanças estruturais na instituição, dentre outras motivações.

Evidencia-se, assim, certa dificuldade em cortar laços com o trabalho, pelo fato da chegada do tempo regular. Isso ocorre também pelo sentido que a carreira universitária assume na vida de cada um, como missão, como tarefa significativa e importante, como realização pessoal, como paixão, como

responsabilidade social e até como uma espécie de sacerdócio, acreditando-se nas possibilidades de luta e de mudança para a melhoria da educação e da sociedade. Não é simples ignorar isso, esvaziar as gavetas e seguir para casa “descansar na rede”, esperando o tempo passar.

Tempo de trabalhar, tempo de descansar, talvez essa seja a grande dobradinha da vida do professor universitário. Quando os professores foram questionados a respeito de seu planejamento para a aposentadoria, bem como suas motivações, a dobradura do tempo apareceu em alguns relatos, como MAB, sobre o problema enfrentado na instituição conforme o relato a seguir:

Desenvolvi minhas atividades profissionais e me envolvi no processo de implantação do doutorado em educação na UFS, não mais ocupando cargos administrativos, mas enfrentei muitas críticas advindas de alguns colegas decorrentes da luta pelo poder. Passei a viver em um clima de hostilidade, o que contribuiu para que no ano de 2009 entrasse com o pedido de aposentadoria, desinteressando-me por entrar com o pedido de avaliação funcional para professor associado 3. Minha aposentadoria foi concedida pela portaria expedida em 9 de março de 2010. Mesmo aposentado, continuei como professor colaborador do NPGED para finalizar o trabalho de orientação de duas doutorandas, apesar dos obstáculos colocados pela coordenadora desse núcleo (MAB, 2018).

9

Nas palavras do docente JOA (2018), o tempo exaurido no trabalho deveria ser substituído por outras atividades: “Após completar tempo de serviço e prorrogar a minha aposentadoria por mais 8 anos, senti que estava na hora de viver outros momentos da vida”. JOA também se remete à necessidade de “[...] tempo livre para, na última etapa da vida ativa, desfrutar de uma vida mais calma e ‘domar o tempo’ para além das obrigações acadêmicas. Desfrutar de prazeres adiados pela falta de tempo”.

YDO destacou sua saída, aos 30 anos e alguns meses de contribuição, conjugando alguns motivos para uma saída mais rápida da UFS, entre o desencanto da instituição, problemas pessoais e familiares. Em sua narrativa, evidencia, sobretudo, os desdobramentos ocorridos na universidade pública nos anos iniciais de 2000 e as consequências que se deram no cenário cotidiano da própria instituição. Todos esses fatores geraram novas práticas pedagógicas e políticas que não agradaram a todos, muito mais pela forma

como foram instituídas as mudanças do que propriamente pelo conteúdo que contemplavam. Vejamos sua narrativa:

Quando comecei a pensar nessa questão enfrentava problemas pessoais que implicaram mudanças profundas na minha vida e que também afetaram enormemente a minha saúde. Foi em um período em que aconteceu a morte dos meus pais que comigo moravam: primeiro a minha mãe, de forma inesperada, logo após que conclui o doutorado, e, na sequência, a morte lenta do meu pai que se consumou em julho de 2012. Associado à fragilidade física e emocional em que me encontrava, veio o desencanto com a instituição. A clara ênfase que a universidade passava a dar à produção, aos resultados, à organização do ensino e à prática de avaliação com base muito mais em critérios numéricos e na propalada eficiência que em critérios de qualidade, o que visivelmente sacrificava os professores. Isso vinha contribuindo para um ativismo desenfreado, sobretudo no que se refere à produção científica. Cada vez mais se tinha notícias de estratégias pouco corretas de alguns professores para garantir a pontuação necessária a uma 'boa' avaliação e ao prestígio acadêmico (YDO, 2018).

10 O curso de pedagogia, instituído em 28 de novembro de 1968, no bojo da criação da Universidade Federal de Sergipe, assume, à época, o modelo definido em nível nacional, de 1962, de licenciatura e bacharelado. Entretanto, em 1969, um ano após a criação, foi realizada a primeira reformulação curricular, com a introdução das chamadas habilitações. Na década de 1970, houve outra reformulação, com o perfil tecnicista, depois do Parecer de nº 252/69 (SAVIANI, 2012).

Nesse percurso, em 1992, uma nova proposta de reformulação curricular foi apresentada por conta das discussões sobre as habilitações colocadas em pauta. Em 2006, nomeadamente foi instituído um novo currículo do curso, retirando, em definitivo, as habilitações e perfilando um curso essencialmente de licenciatura, voltado para a formação docente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (SOBRAL; FREITAS, 2009).

Outra faceta desse desencanto foi a mudança do perfil dos alunos do curso de pedagogia, embora esteja tomando por base para essa afirmação apenas a observação empírica da realidade. A cada semestre vinha observando, com base nas enquetes que fazia ao iniciar cada período, que grande parte dos alunos ingressava

no curso não por desejo ou pela dita vocação para o ensino ou preocupação com a questão da educação no país ou coisa que o valha. Mas, por outras razões, muitas delas estapafúrdias: por considerar um curso mais fácil, por acidente, por não saber o que escolher, por falta de opção ou como segunda ou terceira opção na ordem de escolha no momento da inscrição no vestibular (na época, ainda era a principal modalidade de ingresso na universidade).

Penso que o objeto educação não é de tão fácil compreensão para iniciantes, é um objeto de grande complexidade, e a maioria estava ali sem expectativas em relação ao curso. De modo que, as aulas, as leituras, as discussões pareciam cair num vazio. Isso era muito desmotivador.

Ainda no que se refere a essa questão do perfil do aluno, outro aspecto me causava profunda aflição: a incipiência do nível de conhecimento básico como ler e escrever era desesperador e, se isso era problemático no decorrer do curso, ao final, no momento de escrever a monografia, era um terror (YDO, 2018).

Tivemos uma outra reforma curricular, em 2006, em que os avanços na compreensão do curso de pedagogia, focado na docência, compunham uma importância singular e de identidade. Nesse cenário, a inclusão da monografia ao final do curso trazia a expectativa de mudança na qualidade dessa graduação. Essa inclusão, no entanto, não foi tranquila e nem pacífica, ampliando e muito a retenção do curso, em nível mais geral, e a dificuldade imensa dos alunos em enfrentar essa produção intelectual. Por outro lado, aqueles que atendiam a essa demanda foram se incorporando ao curso de mestrado e dando continuidade progressiva à sua trajetória acadêmica, demonstrando os ganhos também em relação à inclusão das monografias.

Na fala da participante YDO essas questões foram pontuadas em expressões como “desencanto com a instituição”, em relação à produtividade desenfreada, gerando um “ativismo desenfreado” e também o “desencanto da mudança do perfil do curso”, com a inclusão de alunos que ingressavam por “razões estapafúrdias”: curso fácil, não saber o que fazer, falta de opção, segunda ou terceira opção. Além disso, a insuficiência dos conhecimentos prévios dos alunos, baixos índices de leitura e escrita, crucial nas dificuldades evidenciadas na produção da monografia. A mesma docente, no entanto, salienta que:

Gostaria de dizer que não sou contra as cotas e nem também à exigência da monografia, apenas me preocupa a forma como a universidade lidava com os alunos que nela ingressavam favorecidos por esse sistema. Aparentemente, incide sobre eles as maiores dificuldades de leitura e escrita, mas a instituição, à época, ainda não tomava nenhuma iniciativa para ajudá-los a, pelo menos, minimizar tais dificuldades.

Considero a escrita da monografia, uma exigência de final do curso, como um momento privilegiado de síntese das leituras e discussões realizadas e de elaboração pelo aluno da compreensão de problemas específicos da educação. Contudo, a experiência de orientar os trabalhos de final de curso exigiu de mim, e acho que de todos os meus colegas, um esforço sobre-humano porque me obrigava a, praticamente, orientar a escrita como se tivesse que 'segurar a mão' de cada um deles (isso é simbólico). Quando concluí o trabalho de orientação de monografia da minha última aluna, no final de 2012, me aposentei. Foi um trabalho extremamente difícil, era uma das tantas alunas que não entendiam o que liam e nem conseguiam articular a escrita, organizar o pensamento. Ao concluir fiquei doente, literalmente acamada, estava exausta (YDO, 2018).

12

Além dessa fala, o participante MAB também destaca uma correlação entre saúde e trabalho, o que provocou sua aposentadoria aos 36 anos e 9 meses de exercício. Desse modo, ele alega que teve uma acidente vascular cardíaco (AVC) por contrariedade no trabalho, embora tivesse que esperar mais dois anos para se aposentar para não sair com perdas salariais, tendo que reduzir muitas de suas atividades ao longo desse período, foi possível dedicar-se a outras atividades necessárias à recuperação de sua saúde como fisioterapia, hidroginástica e pintura em tela. Razões pessoais, problemas com a saúde, enfrentamento das adversidades nas instituições, tensões e problemas com outros colegas foram sendo elencados como motivações importantes para o afastamento das atividades laborativas, embora nenhum dos participantes dessa pesquisa o tenha feito logo após completar o tempo regular. Motivações outras também foram elencadas, como assinala LMT ao trazer elementos do trabalho para justificar sua saída, de forma incisiva: "Cansei de dar aula! Cansei dos meus colegas de departamento! Ninguém queria ser chefe! O cargo só interessava aos autoritários ou aos descomprometidos [...]. Então, decidi me aposentar."

Desavenças, mágoas, relações em conflitos, insatisfações também contribuíram para a saída da instituição e não apenas a sensação do tempo regular e do dever cumprido, como nos informa a colaboradora JOA, com 41 anos no trabalho:

Após completar tempo de serviço e prorrogar a minha permanência por mais 8 anos, senti que estava na hora de viver outros momentos da vida. Aproveitar o tempo para me dedicar a outras experiências, desvinculada de obrigações e compromissos institucionais. 'Me' dedicar mais a atividades de lazer, leituras e convivências familiares (JOA, 2018).

A longa permanência de 38 anos da colaboradora DAO foi resultado de encerrar uma etapa e logo em seguida iniciar outra, recuperando seu tempo para atividades não vividas com maior intensidade em razão do trabalho:

A principal motivação [...]: queria fazer outras coisas que a vida ativa do trabalho acadêmico não permite. Queria esse tempo livre para, na última etapa da vida ativa, desfrutar de uma vida mais calma e domar o tempo para além das obrigações acadêmicas. Desfrutar de prazeres adiados pela falta de tempo (DAO, 2018).

13

Questões mais pontuais também promoveram a aposentadoria mais rápida de colegas da instituição, como afirma a colaboradora MIOA, a qual afirma não ter conseguido tirar a licença-capacitação e estar muito cansada de ministrar aulas no curso noturno. Entretanto, essa mesma docente salientou ter saído da instituição e ter solicitado o vínculo de professora voluntária no programa de mestrado e doutorado em educação.

### **Ser aposentado (a): "dona do meu tempo", "livrar-me do império do tempo"**

Lembro-me do meu primeiro posto, de minha primeira turma, das folhas mortas que rangiam sob passos no outono provinciano. Então, o dia da aposentadoria – distante de mim, um lapso de tempo, duas vezes mais longo, ou quase, que minha vida anterior – me parecia tão irreal quanto a própria morte. Eis que, há um ano, ele chegou (BEAUVIOR, 2014, p. 12).

Beauvoir (2014, p. 12) traz em seu conto "A idade da discrição" os percalços de se enfrentar o envelhecimento, o recolhimento e a aposentadoria, em que o tempo aparece como um novo redimensionamento em que as marcas físicas, intelectuais e emocionais promovem outros sentidos para a própria existência. Cada um concorre com isso de forma diferente: "Ser aposentado e ser um traste parece quase a mesma coisa. A palavra me congelava. Amedrontava-me a extensão de meus lazeres. Estava errada. O tempo, às vezes custava a passar, mas me arranjo. E que prazer viver sem obedecer às ordens, sem constrangimento. Há ocasiões em que me assombro."

Estudo realizado por Cruz (2012) sobre os sentidos da aposentadoria, retratando experiências de docentes da UFS, assinalam diferentes formas de enfrentamento dos docentes, desde arrependimento por se sentir descartado e insatisfeito com a vida atual, preocupados com a qualidade de vida a partir de então, o adoecimento de outros, retorno ao trabalho em outras instituições ou mesmo na UFS, muitas vezes como professor voluntário.

Esse momento singular de receber a comunicação de estar aposentado e perguntar-se "o que quero fazer agora?" desvela uma nova etapa de vida que requer, inicialmente, planejamento e compreensão dos seus ganhos e possíveis perdas. Arrumar suas coisas e deixar sua sala depois de décadas não são ações que ocorrem de forma simultânea, como relata YDO, pois como as memórias são seletivas, escolher o que preservar e como preservar, após longo período amalhando livros, revistas, papéis e trabalhos em geral, exige do professor universitário tempo e disposição para confrontar-se com sua própria história na instituição. É hora de sair, desapegar-se e seguir adiante, o destino do que juntou toma seu lugar, quer seja na reciclagem, no lixo, na biblioteca ou ainda em pastas devidamente organizadas e classificadas:

O recesso letivo também colaborou, pois dispendi três dias para fazer uma limpeza e descartar muito material velho e trabalhos de discentes guardados nos armários de minha sala, os quais não tinham mais importância. Também fiz doação à Biblioteca Central da UFS de meu acervo contendo livros, periódicos e exemplares dos trabalhos conclusivos da pós-graduação (MAB, 2018).

DAO (2018) declara: "Não me organizei, foi tranquilo. Saí como entrei. Passos firmes e sensação de dever cumprido". E JOA (2018) afirma ter "tudo muito bem pensado: ao encerrar o semestre, dei entrada ao pedido

de forma que não necessitasse iniciar um novo período letivo e interrompê-lo". Depoimento que difere de outro colaborador:

Ainda não organizei. Resolvi dedicar meu tempo aos amigos, família, às viagens e atividades de filantropia. Mas pretendo arranjar uma atividade laboral, acredito que o trabalho dignifica o ser humano e que cabeça desocupada é porta para doença e envelhecimento (MIOA, 2018).

Receber a notícia de que, enfim, encontra-se aposentado, faz surgir a necessidade de esvaziar as gavetas, encerrar as tarefas e reordenar a vida pessoal em outro movimento. É também alimentar expectativas sobre o novo tempo, o tempo de aposentado. Esse movimento de transição traz memórias singulares sobre os procedimentos e as estratégias de organização desse tempo.

Júbilo, alegria, inquietude, sentimento de dever cumprido, medo do tempo a ser ocupado, tranquilidade e nostalgia, emoção, um conjunto de sentimentos marcam o fim da carreira. A construção de um novo tempo de viver e de uso do tempo. A aposentadoria revela-se promissora, pois o tempo antes, dedicado ao trabalho, passa a ser usado para fazer as coisas de que gosta e que não teve tempo para realizar. Isso, muitas vezes, envolve novas aprendizagens, a necessidade de resolver novos problemas e enfrentar novos desafios diferentes. Voltar a fazer um curso, desenvolver uma atividade artística, realizar um projeto que havia deixado para depois, revelam-se exigências importantes para o aposentado ao passo que promovem sensação de bem-estar e de autor-realização, mesmo que o tempo do trabalho tenha se revelado compensador.

Há uma reinvenção da rotina e da vida em novas (ou velhas) tarefas e nova forma de encarar os desafios cotidianos, como revela bem YDO:

Em relação a minha vida pessoal, as mudanças foram grandes, como já disse, vendi a casa em que morava com meus pais e meu filho, comprei um apartamento para o qual me mudei. Após um ano, fiz uma nova mudança para poder reformá-lo, tudo isso exigiu muito de mim, foram muitas mudanças na vida pessoal. Além disso, precisava cuidar da saúde, pois me sentia muito doente, dependendo de medicamentos para dormir; a ida a médicos, os cuidados com a saúde passaram a ser constantes.

Em relação aos livros e materiais que deixei na minha sala da UFS, demorei quase um ano para retirá-los. Após a mudança definitiva

de casa, uma das minhas providências foi a de organizar minha documentação, separar e descartar apenas aquilo que era repetido e que supunha não mais precisar.

Tenho muito apego ainda aos meus livros, à documentação que levantei, por isso esse trabalho de organização, catalogação, agora estão à espera de que me debruce sobre eles para escrever (YDO, 2018).

No entanto, muitos professores, ao saírem para aposentadoria, logo em seguida ou com algum intervalo de tempo voltam para o trabalho. Meira e Leite (2013) fizeram uma investigação a esse respeito e apontam os estereótipos e os mitos em relação aos aposentados. Embora seja um direito e uma conquista do trabalhador, há uma certa desvalorização quanto à aposentadoria: tornar-se improdutivo, negando-se toda uma trajetória profissional. O sujeito também passa a negar-se e a se identificar com isso. Mas, segundo os autores a principal razão para o trabalho implica muitas vezes uma demanda de renda, o professor enfrenta novos desafios em um novo cenário em que as instituições de educação se encontram em mudanças, retomar implica muitas vezes uma exigência de reatualização para o enfrentamento desses desafios. Além da perda salarial, há também outra questão em pauta que é, por vezes negligenciada, o bem-estar da profissão, que preenche vida e dá sentido a ela, ao sair deste o sentimento de vazio, relacionado a uma vida ociosa. Por isso a importância do planejamento e da preparação para fazer essa transição. Quais os projetos e objetivos a serem alcançados nesse novo ciclo de vida? Estes são passíveis de se alcançar tendo em vista a idade, condições de saúde e tempo disponível? Como lidar com essa ruptura e mudança sem que se instale um desinvestimento de si mesmo enquanto pessoa, mesmo enquanto profissional, enquanto na condição de "inativo"?

MAB recebeu um convite para ingressar em uma instituição privada e o fez logo após sua aposentadoria na UFS, salientando as diferenças de encaimento do trabalho e as exigências pertinentes ao cargo que ocupava na instituição privada.

Em maio de 2010, recebi um convite para participar do corpo docente da universidade [...] que estava pleiteando a implantação do curso de mestrado em educação e carecia de profissionais portadores do título de doutorado e experiências na docência, orientação e gestão. Depois de certa insistência, acabei aceitando,

pois, meu plano era retornar ao exercício de atividades profissionais somente no ano de 2011.

No início, o trabalho na pós-graduação foi gratificante, apesar [de ter passado a] trabalhar em uma instituição particular e de natureza familiar, que é outra realidade diferente. Há uma cobrança exagerada, pois ‘tudo era para ontem’, além de um controle rigoroso de horário e excesso de burocracia. Depois de um ano de trabalho nessa instituição, houve mudança nas condições iniciais estabelecidas, pois todo professor portador de título de doutorado tinha de atuar na graduação (ofertar de 2 a 3 disciplinas) para favorecer a avaliação institucional dos cursos feita pelo MEC e elevar a ‘qualidade do ensino’. Ministrar aulas na graduação, no período noturno, não foi um problema, mas sim o nível da turma e o desinteresse de muitos alunos, pois pensam que, por estarem frequentando uma instituição paga, podem ter certas regalias e fazer do professor ‘gato e sapato’. Além disso, o docente tem de cumprir certas exigências, a mais crucial para mim foi a de só ‘avaliar’ o aluno através de teste, o que considero um procedimento superado e que pouco avaliava as capacidades do aluno. O docente tinha uma atuação limitada (MAB, 2018).

MAB aponta ainda em sua narrativa as dificuldades encontradas com o perfil dos alunos dessa instituição, a falta de autonomia nos encaminhamentos pedagógicos e as limitações do exercício da docência que promoveram sua saída da referida instituição. Indica também que o acúmulo de mais uma atividade remunerada acaba por ser comprometido pelo Imposto de Renda por esse considerar nos seus cálculos duas rendas para os referidos descontos legais. Só depois dessa atividade por um certo período o participante, enfim, passa a dedicar-se a atividades de lazer como pintura em tela e ao cultivo de orquídeas.

O retorno à mesma instituição para atividades laborativas, embora não necessariamente para o ensino na graduação, foi a opção de três outros participantes. YOD assinala sua presença no curso de especialização em educação infantil, do qual era inicialmente coordenadora e passou a se responsabilizar pela oferta de algumas disciplinas, no período posterior à sua aposentadoria. Também foi convidada pela equipe do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para trabalhar na formação continuada de professores, porém ficou apenas em uma edição. Ela destaca seus motivos:

Como sempre, fico muito preocupada e tensa para realizar o trabalho, despendia uma energia imensa para organizar tudo, dedicava muitas horas para isso. Ao mesmo tempo, no PNAIC, no curso do qual participei, comecei a verificar o quanto os professores estavam desmotivados, chegavam atrasados, muitos saiam no meio das aulas, davam as mais diversas desculpas. Os registros de suas falas evidenciavam não somente o mundo de dificuldades, em que estavam mergulhados no que concernia ao exercício da profissão, mas também a enorme fragilidade da formação (o que, na verdade, parece não ser um problema apenas da realidade sergipana) que implicava nas mesmas práticas, a exemplo do uso das cartilhas de forma corriqueira, sem que isso fosse por eles questionado. Além disso, o descaso das políticas públicas em educação aprofundava cada vez mais o entendimento de que era improdutivo todo esforço para realizar o referido programa de formação, além dos questionamentos que particularmente fazia à política de formação continuada adotada pelo governo federal (YDO, 2018).

A docente visibilizava problemas já sofridos no próprio departamento de educação, desvelando as tensões entre o estágio supervisionado e a comunidade escolar onde este se realizava. Evidencia-se na sua fala, de fato, um dos problemas estruturais na formação docente, em particular, em creches e escolas da educação infantil que, a despeito de uma maior universalidade de oferta, continua mantendo-se em formato obsoleto e sem atender de fato às necessidades da escola. Estudos locais têm sido efetivados em busca de uma transformação nas escolas e creches locais, a exemplo dos de Silva (2004, 2017).

Esse desencanto ao qual me referi tem origem quando ainda estava no departamento de educação [e] observava nas práticas de estágio, especialmente em creches e pré-escolas [...] o quanto era difícil realizar um trabalho que contribuisse para que os professores viessem a refletir sobre a prática docente e também se empenhassem para que mudanças pudessem acontecer. 'Jogar os problemas para debaixo do tapete' parecia ser o melhor. As pessoas pareciam querer apenas garantir o emprego, a presença da universidade querendo encaminhar reflexões e ações parecia não ser bem-vinda (YDO, 2018).

O retorno à atividade laborativa também ocorreu com LMT, para assumir um cargo de confiança, junto à atual gestão da UFS, aceitando-o "[...]" por

dois motivos: a gratificação, que não era desprezível, e o medo do tédio". Enfrentava um novo desafio, até então diferente daquilo que fez durante os 18 anos que estivera na instituição. Quando questionada sobre as mudanças da sua época docente para essa nova ocupação, respondeu:

Não mudou muito, até porque voltei a trabalhar na própria universidade, no entanto, o tipo de trabalho era bem diferente. O professor pode trabalhar sozinho, o gestor não! O primeiro desafio foi transformar o pessoal lotado no meu setor em uma equipe. Para isso, mobilizei desde a disposição da sala, dos móveis, papéis, tarefas, até criar uma dinâmica de trabalho coletivo buscando valorizar as potencialidades de cada um. Tive a sorte de compartilhar a gestão com uma professora que eu não conhecia, mas que desde o primeiro encontro rolou uma confiança inexplicável capaz de traçarmos um plano de trabalho cuja partilha foi o princípio. Complementando essa equipe, tive o prazer de reencontrar uma colega de departamento que, apesar de distante enquanto colega, foi um prazer voltar a trabalhar com ela e poder partilhar da sua competência e do seu compromisso, típico dela, desde sempre. Porém o mesmo não aconteceu com a pró-reitoria como um todo, cada um no seu quadrado, disputando quem aparece mais, para ser considerado o melhor. O trabalho coletivo que construímos no setor não recebeu a atenção e o apoio devido dos demais setores da [referida] pró-reitoria. De modo que todo trabalho iniciado avançou pouco e foi ficando sem chão para se consolidar (LMT, 2018).

19

A referida docente encontra-se nesse cargo, assumindo os desafios e possibilidades que este encerra, dando continuidade ao seu trabalho, da mesma forma que DAO, a qual se somou também a essa gestão para contribuir com o seu trabalho. Depois de 8 anos aposentada, sem exercer atividade remunerada, atendeu ao "[...] convite de uma amiga e colega de trabalho de muitos anos" em quem confia e a quem respeita para assumir o cargo de assessoria, considerando que o trabalho intelectual continua motivando-a. Da mesma forma, a professora JOA assumiu cargo por um tempo na Secretaria Estadual de Inclusão Social.

A manutenção de vínculo com a pós-graduação em outra categoria, como a de professor voluntário, é outro dado que tem se verificado em relação aos docentes que se aposentam, como ocorreu com a professora MIOA. É uma forma de dar continuidade às atividades acadêmico-pedagógicas naquela parcela mais especializada de mestrado e doutorado, possibilitando o estudo,

a pesquisa e produção intelectual, sem os dilemas e dificuldades que muitas vezes são enfrentados na graduação.

Em relação a esses casos, Cruz (2012) destaca as memórias e experiências de professores aposentados na UFS, no âmbito da abordagem de gênero,

[...] destacando-se suas trajetórias/histórias de vida, dimensões do trabalho, classe social e geração e os processos de mudanças socioculturais, os significados atribuídos/vividos com a aposentadoria, evento que marca a ruptura com a existência no mundo do trabalho, possibilitando, assim, compreender como reconstruem suas identidades, aspectos integrantes do processo de cidadania (CRUZ, 2012, p. 12).

Nesse estudo, pautado também no método autobiográfico e nas histórias de vida de professores, destaca-se que havia uma positividade e satisfação quando estes obtinham reconhecimento no trabalho, mas também havia sofrimento psíquico, perda do significado e do controle do trabalho que vinha realizando.

20

Os entrevistados reportam-se a formas não construtivas de lidar com o sofrimento, ora ressaltando apenas a vivência do sofrimento, ora resignando-se ou negando o sofrimento, ou buscando soluções individuais. Os efeitos do prazer, mencionados pelos participantes, referem-se à cultura da organização, à criatividade, ao compartilhamento e à produtividade. Os efeitos do sofrimento relacionam-se com a queda da produtividade e da competitividade, com as relações de poder dos membros de uma organização (CRUZ, 2012 p. 147).

Os nossos participantes também trouxeram em seus relatos dados sobre esse sofrimento, especialmente como narra YDO:

Olha, sempre fui uma pessoa que exige muito de si mesma, ficar preocupada e tensa para dar conta das tarefas era algo permanente. Tinha muitas enxaquecas, quase diariamente tomava remédios para dor. Depois, com o passar dos anos, outros problemas foram surgindo. Tinha também uma fragilidade muscular que me levou a várias fraturas. Nunca tinha tempo de fazer exercícios físicos e de cuidar um pouco mais de mim. Dormia pouco e mal e, no final, tive que tomar antidepressivos por ter desencadeado a

síndrome do pânico. Esse conjunto de coisas foram sendo melhorados no transcorrer dos tratamentos e depois que me aposentei da universidade (YDO, 2018).

Esse sofrimento também é presente na fala de MAB que teve as condições de saúde alteradas em razão dos embates enfrentados no trabalho:

Eu sofri um AVC e fiquei com a parte esquerda do corpo comprometida. Esse incidente ocorreu no ano de 2007 devido a várias contrariedades vivenciadas no ambiente de trabalho. Ficamos durante dois meses preparando a documentação do programa de pós-graduação em educação, organizando e atualizando os arquivos a fim de receber a visita dos professores consultores indicados pela CAPES para fazer a visita e análise do programa.

Nesse período, a reitoria da UFS resolveu usar os recursos financeiros para revestir de azulejo as paredes do bloco II, onde [estavam] as dependências do programa (sala de reunião, secretaria, sala de aula e biblioteca), desmantelando todos os espaços e não valorizando nosso esforço, tornando inviável a observação das dependências e consulta aos arquivos e publicações, por parte dos professores visitantes. Mantivemos diálogo e tecemos várias críticas à reitoria, os quais foram em vão.

21

A sugestão era de que as reuniões fossem realizadas nas dependências da reitoria, sendo que tivemos de transportar vários documentos para facilitar as pesquisas e consultas. Por ocasião das visitas e contato com os consultores, detalhamos nossos esforços, o apoio institucional obtido, bem como os contratemplos ocasionados diante da postura inflexível do reitor e do prefeito do campus.

Na semana seguinte, toda essa carga de esforço e de tensão afetou nosso organismo, ocasionando o AVC. Fiquei afastado quatro meses da instituição e só senti ânimo em voltar graças aos estímulos e manifestação de carinho de alguns colegas e alunos integrantes do grupo de pesquisa sob nossa coordenação (MAB, 2018).

Evidenciam-se elementos significativos do quanto o trabalho traz elementos importantes de sofrimento psíquico e físico, exigindo dos docentes um deslocamento da atenção do trabalho para os cuidados com a saúde. Quando perguntados sobre as perdas e ganhos quando se é aposentado, os participantes assinalam que:

Considero que uma das perdas é o convívio mais próximo com os colegas/amigos que fiz na UFS, as trocas, os diálogos, o compartilhar coisas juntos, há de fato um afastamento natural, cada um segue para um lado; disso senti muita falta. O coleguismo nos últimos tempos sempre foi muito bom! Outra perda importante diz respeito a um certo esmorecimento intelectual (YDO, 2018).

DAO (2018) completa que “[...] só tem ganhos, para mim ao menos. A vida está mais curta e viver começa racionalmente a ter um tempo curto e imprevisto”.

Interessanteressaltar o uso da “carcaça do tempo” de LMT e os enunciados feitos partindo de uma percepção de Marx acerca do trabalho alienante. Nessa perspectiva, esse autor destaca o quanto no capitalismo o trabalho desumaniza e oprime, sem possibilitar o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, menos ainda sua criatividade, bastando-se para mantê-lo vivo, um sobrevivente, alheio ao fim último do produto que produz, isto é, o trabalho objetivado. No entanto, paradoxalmente, há sempre uma supervalorização do mesmo, de modo que sua ausência esvazia o próprio trabalhador, como retrata bem a nossa colaboradora, ao retirar-nos dele, o tempo se esvazia e nos esvazia, como se com ele fosse possível viver e viver bem.

22

Marx dizia que a servidão do trabalhador ao seu trabalho faz com que nós só consigamos nos manter como sujeito físico na condição de trabalhador, ou seja, a alienação chega a um ponto que nos tornamos sujeitos pelo trabalho, sem ele não temos existência própria. Daí se instala a questão do tempo de trabalho e do tempo de vida. O tempo é tudo e nada ao mesmo tempo e nós, quando nos aposentamos, nos sentimos como se fôssemos ‘a carcaça do tempo’. O trabalho alienado transforma o trabalho enquanto atividade vital e produtiva em algo externo a nós. Quando a aposentadoria chega temos medo de, sem trabalho, perder a nossa própria existência. O tempo livre, aquele tempo tão sonhado quando estávamos na ‘ativa’ pode se transformar em tempo de adoecer, se entediar, se desmerecer, se desqualificar... Por outro lado, o ganho é tomar consciência dessa realidade e se sobrepor a ela, gozar a vida no tempo de vida que temos (LMT, 2018).

Análise feita por Carvalho e Martins (2016) destaca o processo e alienação do trabalho no processo de reestruturação produtiva, entendendo a necessidade de considerar de forma idealista e romantizada o trabalho, pois:

Se a atividade-guia culmina na formação da personalidade das pessoas, e se essa atividade na idade adulta expressa-se pela forma do trabalho, há que se constatar que apenas com a superação das relações de alienação, cujo fundamento reside na propriedade privada, no sistema do dinheiro – no capital –, poderemos afirmar que, de fato, a atividade-guia da idade adulta encontra-se a serviço do real desenvolvimento dos indivíduos (CARVALHO; MARTINS, 2016, p. 288).

Isso implica compreender esse paradoxo entre o trabalho alienado e o sentido que este tem para o professor universitário, que assume a função acadêmica com dispositivos intelectuais capazes de racionalizar, emoldurar e requerer para si uma importância maior do que simplesmente o salário que se recebe ao final do mês, mas a importância de ser alguém imbuído da pesquisa, do ensino e do gerenciamento de um modo de vida próprio que extrapola rotinas e normas comumente atribuídas a outros trabalhadores, como disse bem nossa participante YDO, ao referir-se à aposentadoria como uma forma de não ir em viagens, férias, feriados com uma sacola de livros e material para leitura e correção, criando tensão e reduzindo a possibilidade de lazer. Esse viver bem é expresso na fala de JOA:

23

Acho que a aposentadoria nos traz muitos ganhos. A sensação de liberdade e leveza de vida é algo maravilhoso! Viver sem amarras e [sem] a pressão do tempo. Tempo para preparar aulas, corrigir trabalhos, pensar em aula, avaliação.... Senti apenas ausência do convívio com os colegas, mas a vida ganha outra dinâmica, sem ansiedades..., sem relógio a indicar o tempo para isto ou aquilo... (JOA, 2018).

Reforça o sentimento positivo da aposentadoria MAB quando se refere à "[...] liberdade para curtir a vida e se dedicar às atividades que te satisfazem e te enriquecem, apesar dos problemas de saúde". Enfrentando a finitude da vida, DAO considera que a aposentadoria só traz ganhos, pois "[...] a vida é curta e viver começa racionalmente a ter um tempo curto e imprevisto". Em relação ao tempo também enuncia MIAO sobre a importância de "ganhar mais tempo para gerir a própria vida".

## O (não) lugar institucional do aposentado, a título de conclusão

Ao abordarmos o (não) lugar na instituição retornamos ao início desse trabalho, procurando entender como os nossos participantes percebem o lugar que ocupam na instituição na condição de aposentados. Nossa intuito foi o de entender também como a instituição trata os seus servidores que, ao longo de décadas, estiveram quase diuturnamente em seus espaços fazendo seu trabalho.

Nota-se aqui que a instituição em si não abriga seus servidores, mesmo que andando em seus corredores por longos anos, sentando nos auditórios, participando de reuniões e debates, de movimentos de mobilização, de comissões, organizações e atividades coletivas, os docentes estiveram marcando e marcados pelo convívio com seus pares, seja harmonicamente, seja em conflitos e alternadamente em um ou outro. Há uma plasticidade das ações dos docentes ativos do movimento e da dinâmica do cotidiano na instituição.

Nesse contexto até parece que o mesmo é imprescindível e que se não cumprir horários, relatórios, atender chamadas, participar de bancas examinadoras o desfalcque é inevitável. Essa importância atribuída a si, esse zelo e comprometimento, essa responsabilidade e atenção às demandas da instituição, calam fundo no desgaste físico e mental do professor, que, quando na ativa, considera impensável não assumir e responder a tempo e hora exigidos. Talvez aí esteja a causa do adoecimento lento e contínuo, que com o tempo vai desmobilizando a dinâmica de suas ações, marcada por cansaço, por vezes extremo, e em um tempo acelerado que não acelera o movimento das nossas ações.

Tal qual Foucault enunciou o lugar vazio do autor, pensamos que, possivelmente, esse lugar vazio é também adequado ao aposentado, que, no dia seguinte ou quando sua mesa de trabalho e sua gaveta forem ocupadas, suas atribuições passarão a ser realizadas por outro sujeito e não há nada que possa dizer que esse sujeito tenha mais ou menos importância do que aquele que partiu. Apenas a tênue lembrança do que construiu sobre si mesmo, sobre seu fazer, sobre a importância que deu ao que fez, como fez, e a clareza do alcance de suas ações podem ser reveladoras daquilo que ficou presente em um arquivo qualquer, seja na própria instituição, seja no relato daquilo que se dispôs a falar, seja nas lembranças de outros com os quais trabalhou e conviveu.

Em síntese, o suporte teórico-metodológico da história oral temática, com o levantamento de dados autobiográficas de professores do Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), permitiram dar vez e voz aos chamados “inativos”, desvelando elementos significativos a respeito do processo de preparação, aposentadoria e pós-aposentadoria dos mesmos.

A análise nos revelou quanto o encerramento da carreira docente universitária nem sempre é realizado com tranquilidade. Quase sempre provocado por modificações no ordenamento institucional que desmotivam a continuidade do fazer docente: conflitos com os pares, problemas de saúde e perdas familiares. Também se evidenciou que alguns docentes consideraram como etapa vencida e queriam desfrutar de outras possibilidades, retomando o seu tempo de uma forma diferente daquela que era obrigado a lidar, em atividades de lazer, cuidados de si, da saúde.

Ao concretizar a aposentadoria, alguns deles retornaram ao trabalho, seja em instituição privada, seja na própria instituição, oportunizando-se o aumento de receita, novas experiências, mas também o receio de enfrentar o tempo “vazio”.

Os docentes reconhecem, porém, que ao deixar a instituição o seu lugar é ocupado rapidamente e, de fato, precisam lidar com o esquecimento depois de atuar por décadas na instituição com desvelo e responsabilidade. Suas vozes, portanto, deixam enunciados significativos da implicação de ser aposentado, uma etapa de vida que precisou ser reorganizada e redimensionada nos usos do seu tempo “livre”. Memórias pessoais e memórias institucionais se entrecruzam, revelando o quanto o fim de carreira revela sobre suas vidas, sua atuação no trabalho e, principalmente, como a instituição lida com aqueles que se dedicaram por décadas a sua manutenção.

25

## Referências

- BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; CARLOTTO, Mary Sandra; COUTINHO, Antônio Souto ; AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva. Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas Municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 502-512, set.

2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-790X2010000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2010000300013)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Síndrome de Burnout: confronto entre conhecimento médico e a realidade das fichas médicas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 429-435, jul./set. 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/pe/v16n3/v16n3a10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n3/v16n3a10.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BEM-PERTZ, Mirian. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2007.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BEVOUIR, Simone de. **A mulher desiludida**. Tradução: Helena Silveira, Maryan A. Bom Barbosa. São Paulo: Saraiva, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razones prácticas sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Anagrama, 1997.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

26

CALÇADO, Tiago. **O sofrimento como redenção de si**: doença e vida nas filosofias de Nietzsche e Pascal. São Paulo: Paulus, 2012.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCIO, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento a velhice (Org.) Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

COLUSSI, Eliane Luria; ILHA, Vanessa Domingues; COGO, Tadia Carolina; PORTELLA, Marilene Rodrigues; SCORTEGAGNA, Helenice de Moura. Docentes universitários e aposentadoria: uma experiência de velhice bem-sucedida? **Pajar**, Rio Grande do Sul, v. 2, p. 67-74, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Neide/Desktop/Teorias%20Educacionais-%202018/jornais/Novos/20945-89892-4-PB.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

COSTA, Icléa Thiesen Magalhães. **Memória institucional**: a construção conceitual numa abordagem teórico-metodológico. 1997. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação, Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <<http://ridi.ibict.br/handle/123456789/686>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: EDUFS, 2012.

DAO. Entrevista. Aracaju, 7 jun. 2018.

ELIAS, Nobert. **A solidão dos moribundos seguido de "envelhecer e morrer"**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

JOA. **Entrevista**. Aracaju, 27 maio. 2018.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O que é o autor?** Tradução José A. B. de Miranda e António F. Cascais. 9. ed. Lisboa: Passagens, 2015.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2018.

GUEREIRO, Natalia Paludeto; NUNES, Elisabete de Fátima Polo de; GONÁLEZ, Alberto Durán; MESAS, Arthur Eumann. Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da Rede Estadual de Ensino de um município da Região Sul do Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 197-217, 2016. suppl.1. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v14s1/1678-1007-tes-14-s1-0197.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

27

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 1999.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2006.

LE GOFF, Jacques. **Memória e história**. Tradução Bernardo Leitão, Irene Pereira e Suzana Ferreira Borges. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

LMT. **Entrevista**. Aracaju, 2 jun. 2018.

MAB. **Entrevista**. Aracaju, 10 jun. 2018.

MARTINS, Lígia. Márcia; ABRANTES, Ângelo Abranges. Facci, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. São Paulo: Autores Associados, 2016.

MEIRA, Vanessa Ribeiro Andreto. **Professores aposentados**: quais os motivos para o seu retorno à docência? 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2012. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92292/meira\\_vra\\_me\\_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92292/meira_vra_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MEIRA, Vanessa Ribeiro Andreto; LEITE, Yoshiie Ussami Ferrari. O que leva professores aposentados a retornarem a docência? **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-São Paulo, v. 26, n. especial1, p. 219-233, já. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Neide/Desktop/PARECER,%202018/2821-11273-2-PB.pdf. Acesso em: 2 out. 2019.

MIOA. **Entrevista**. Aracaju, 16 jul. 2018.

NORA, Pierre: Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

28 \_\_\_\_\_ A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

REIS, José Carlos. O conceito de tempo histórico em Ricouer, Kolleck e "Annales": uma articulação possível. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 23, n. 73, p. 229-252, 1996. Disponível: Acesso em: 22 ago. 2018.

SANTOS, Vera Maria. As memórias de um grupo de professores aposentados sobre suas formações e práticas pedagógicas em Rondonópolis-MT. **Interfaces científicas – Educação**, Aracaju, v. 4, n. 3, p. 9-18, jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1313/181>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SILVA, Walburga Arns da. **Educação Infantil em busca de alternativas**: influência da pré-escola no processo de alfabetização. São Cristóvão: EDUFS, 2017.

\_\_\_\_\_. **Organização do trabalho e ação pedagógica**: influência na pré-escola no processo de alfabetização. São Cristóvão: EDUFS, 2004.

SOBRAL, Maria Neide; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno. **História e memória**: curso de pedagogia da UFS. São Cristóvão: EDUFS, 2009.

SOUZA, Josefa Eliana. **História e memória da Universidade Federal de Sergipe (1968-2012)**. São Cristóvão: EDUFS, 2015.

URT, Sônia da Cunha. Narrativas de professores aposentados: memória e o processo de envelhecimento. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICO, 7; 2016, Cuiabá. **Anais**[...]. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2016. Disponível em: <[http://viicipa.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/08/C2T\\_NARRATIVAS-DE-PERSONAS-APOSENTADOS-MEMO%CC%81RIA-E-O.pdf](http://viicipa.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/08/C2T_NARRATIVAS-DE-PERSONAS-APOSENTADOS-MEMO%CC%81RIA-E-O.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

YDO. **Entrevista**. Aracaju, 15 jul. 2018.

Profa. Dra Maria Neide Sobral

Universidade Federal de Sergipe (São Cristóvão, Brasil)

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Educação a Distância, Comunicação e Práticas Educativas  
Interculturais (EDAPECI/UFS/CNPq)

Grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior (GREPHES/  
UFS/CNPq)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8771-7183>

E-mail: [sssobral@gmail.com](mailto:sssobral@gmail.com)

Profa. Dra. Deise Juliana Francisco

Universidade Federal de Alagoas (Maceió, Brasil)

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições (PPGCTI/  
UFERSA)

Grupo de Pesquisa Saúde Mental, Ética e Educação



ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2130-2588>

E-mail: [deisej@gmail.com](mailto:deisej@gmail.com)

Recebido 14 nov. 2018

Aceito 21 jan. 2019

## The (non) place of retired in the institution: memories of professors

Maria Neide Sobral  
Universidade Federal de Sergipe (Brasil)  
Deise Juliana Francisco  
Universidade Federal de Alagoas (Brasil)

### Abstract

This text presents an analysis about the preparation process, retirement and post-retirement of university professors of the Department of Education of the Federal University of Sergipe. The University teacher experience his professional career imprisoned in a period. At the end of this journey, this period dedicated to the work needs to be re-dimensioned, resignified and revised from another perspective, quite different from the demands of the academic life. A period that was of the institution, occupying many hours of his day, now becomes his alone, turning to health and aging. This research is an investigation of an exploratory nature, based on theoretical-methodological support of thematic oral history, memories with the collection of autobiographical data about the final career of professors. We evidenced that the "empty place" left by the university professor in the institution where he spent most of his life is occupied, when he becomes inactive, by the new place in the institution that is the "archive".

Keywords: Retirement. University professor. Career. Education.

1

## O (não) lugar do aposentado na instituição: memórias de docentes

### Resumo

Esse texto apresenta uma análise sobre o processo de preparação, aposentadoria e pós-aposentadoria de docentes universitários do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. O professor universitário vive sua carreira profissional aprisionado em um tempo. Ao final dessa trajetória, esse tempo dedicado ao trabalho precisa ser redimensionado, ressignificado e revisto em outra perspectiva, bem diferente das exigências da vida acadêmica. Um tempo que era da instituição, ocupando muitas horas de seu dia, passa a ser agora só seu, voltando-se para a saúde e o envelhecimento. Trata-se de uma investigação de natureza exploratória, pautada em suporte teórico-metodológico da história oral temática, memórias com levantamento de dados autobiográficos sobre o final de carreira dos docentes. Evidencia-se que o "lugar vazio" deixado pelo docente universitário na instituição onde passou boa parte de sua vida é ocupado, quando ele passa a ser inativo, pelo novo lugar na instituição que é o de "arquivo".

Palavras-chave: Aposentadoria. Professor universitário. Carreira. Educação.

## El (no) lugar del jubilado en la institución: memorias docentes

### Resumen

Este texto presenta un análisis sobre el proceso de preparación, jubilación y post-jubilación de docentes universitarios del Departamento de Educación de la Universidad Federal de Sergipe. El profesor universitario vive su carrera profesional encarcelado en un tiempo. Al final de esa trayectoria, ese tiempo dedicado al trabajo necesita ser redimensionado, resignificado y revisado en otra perspectiva, muy diferente de las exigencias de la vida académica. Un tiempo que era de la institución, ocupando muchas horas de su día, pasa a ser ahora sólo suyo, volviéndose hacia la salud y el envejecimiento. Se trata de una investigación de naturaleza exploratoria, pautada en soporte teórico-metodológico de la historia oral temática, memorias con levantamiento de datos autobiográficos sobre el final de carrera de los docentes. Se evidencia que el "lugar vacío" dejado por el docente universitario en la institución donde pasó buena parte de su vida es ocupado, cuando él pasa a ser inactivo, por el nuevo lugar en la institución que es el de "archivo".

Palabras clave: Jubilación. Profesor universitario. Carrera. Educación.

2

When reading Foucault's (2015) text, "What is an author?", some matrix ideas allowed us a certain analogy with the senses given at the end of the career of a retired teacher, of the (non) place he occupies in the institution when it terminates its work activities. Why the analogy with this text? Exactly because of the "empty place" given to the author in the Foucaultian texts, which expresses much more a discursive set of time and place that occupies in the institution than, properly speaking, a unique and special idiosyncrasy.

In a brief survey of the literature on retired teachers, the format of some of their titles attracts attention, namely formulated as questioning: "I stay or I leave" (FONTOURA, 2006); "University professors and retirement: a successful old-age experience?" (COLUSSI; ISLAND; COGO; PORTELLA; SCORTEGAGNA, 2014); "Retired teachers: what are the reasons for their return to teaching?" (MEIRA, 2012). It is evident in the titles the moment of decision, the change and rupture and the search for new strategies to make sense of their lives at the end of their careers.

A place left in the institution will inevitably be occupied by another teacher and the university remains alive, active, bearing marks and meanings of the teacher's personal action. This story becomes part of his memory, shelved in the intricacies of the memories he leaves for his peers, for the students he has formed and in the archival documentation. His passage, therefore, follows other

streams that require new strategies for his personal life or even the return to the work activity.

Referring to Foucault (2015, p. 39), we consider the following statement: "[...] we strive to think with remarkable depth the condition of any text, simultaneously to the condition of the place where it is dispersed and the time in which unrolled". This implies that the author characterizes a certain being of the discourse, in which it borders the universe in which it is situated, as a complex operation of the treatment that can be given to the texts, with their linguistic, social, cultural operations and that we also implement interdictions, mediations and inclusions of what must be said.

This author's "empty place" allowed us to think about the empty place left by the retiree in the institution where he was working, since it is invariably occupied by another person, with the skills and competences recognized by the institution to give continuity to its doing, giving voice to the present discourse, give vent to the facts and acts that are demanded of the university teacher. The sense of who leaves the institution in which he has operated for much of his life and how he deals with it reveals much more the scenarios in which work has taken place in a society like ours. The end of the career, widely look forward as a reward for the times of toil, as a right recently acquires, is always paradoxical, as well as the titles of the texts announced at the beginning of this writing that allow interpretations of how the retiree can feel "excluded", "inactive", "useless", "unproductive", ultimately, an empty place which can be occupied by any other person.

Setting the moment to depart, although chronological time has come, is not always a simple decision for university teachers. It involves planning, redefinition of life strategies in the personal field and, sometimes, the return to the professional field, whether in the same activity or in another. Especially because the role of the teacher in the university, in general, requires a dedication and commitment that sometimes slip in other aspects of his life, such as family life and health itself.

Our objective in this article was to analyze the process of preparation, retirement and post-retirement of university professors of the Department of Education of the Federal University of Sergipe. This is an exploratory research, based on theoretical-methodological support of thematic oral history, memories with the collection of autobiographical data about the final career of professors.

We contacted twenty professors, of whom six responded to our request, to collaborate with this investigation, each named with three capital letters.

## (Auto) biographical reports of retired teachers

This study was based basically on a research methodology of qualitative nature, based on thematic oral history, in which the memories of the university teachers were being enunciated around some axes as the following examples: "preparation to leave the institution", "retirement" and "post-retirement".

The emblematic relationship between memories and history is considered by Nora (1993), making the conceptual counterpoints between these two concepts, since here we are dealing with individual memory (professors of the Department of Education [DED, in Portuguese abbreviation] of the Federal University of Sergipe [UFS, in Portuguese abbreviation]). This object should refer, through his remembrance, to institutional memory (COSTA, 1997), where he acted for a long period of time and moved away to retirement.

4

We point out as support for the analysis of this report some conceptual discussions such as career and trajectory (BOURDIEU, 1997), professional life cycle (NÓVOA, 1999, 2007, 2010), memories (LE GOFF, 2003; HALBWACHS, 1999) and remembrance (BOSI, 1994). In these conceptual options, the so-called microhistory (LEVI, 1992, p. 132) is evident in which "[...] all social action is seen as the result of constant negotiation, manipulation, choices and decisions of the individual, of a normative reality that, although diffuse, nevertheless offers many possibilities of personal interpretations and freedoms". This is revealed in the decision-making process of retiring from the teachers participating in this research, each one with a singular interpretation of their moment and their motivations, but in general reveals indications of their time and place in the decisions and tensions resulting from this process of putting an end of the labor career.

However, we cannot fail to consider that each "[...]" individual memory is a point of view on collective memory [...]", always changing depending on the place it occupies and the relations that are establish, as Halbwachs (1999, p. 51) states. This implies considering that the set of memories of the retired ones also reveals the relationship between knowledge and power. When it comes to an academic institution as a university, the voices of university professors

reinforce their own subjectivity, as belonging to this institution with its objectives and social purposes.

Bourdieu (1997) understands life as being a history inseparable from the events of each individual existence, and, therefore, manifestation of this history in the form of narrative. He contradicts the idea of life as path, course, project, which presupposes linear and defined cycles. But it must be pointed out that the end of the career, inexorably, corresponds to a certain chronological age, the final stage of a life span in which the general conditions of the individual have suffered the inclemencies of time and have been marked by different memories which, remembered, transform into remembrances that can be materialized through narratives. The individual, in this sense, becomes the author and witness of his lived time (BOSI, 1994).

Time is, possibly, the main category of (self) biographical reports, in which one operates, divides, classifies, separating good and bad moments, obscuring certain memories and illuminating so many others. Time lived and chronological time maintain their harmony, but, above all, their overlapping, unleashing feelings, perceptions, differentiated values on the events.

Career understood here as being a phase of life and of the profession that are intertwined in the course of teaching, this end of career can be marked by disinvestment, bitterness, satisfaction, indifference, resilience and other possibilities and feelings because effectively it is the interface between old age and retirement (COLUSSI; ISLAND; COGO; PORTELLA; SCORTEGAGNA, 2014). Can also be thinking as changes, with their losses and gains, but also mourning (SANTOS, 2016), moment of renewal of the professional trajectory that requires resilience. The recollections of retired teacher evidence that early career occurrences are more accessible to memory, which is explained when teachers report events "[...] that have been tied to the foundations of their personal beliefs and personal theories" (SANTOS, 2016, p. 210).

We chose the career sense given by Hurbeman (2006), limiting the pedagogical career of those who have been throughout the life in the teaching profession, but specifically, whose time of professional activity in its whole, and in part, was connected to university teaching. "It is a matter of studying the course of a person in an organization (or a series of organizations) and understand how the characteristics of that person exert an influence on the organization and are, at the same time, influenced by it" (HURBEMAN, 2006, p. 39).

Hurbeman (2006) defines general trends for the life cycle of teachers, which is broadly defined as follows: 1 to 3 years, the initial phase, time of teaching and recognition; 4 to 6 years, stabilization, consolidation of a pedagogical repertoire; 7 to 25 years, diversification, oscillating between activism and questioning; 25 to 35 years, serenity, affective distancing, but also conservatism; and, finally, 35 to 40 years, disinvestment, which can be serene or bitter. This cycle cannot be rigidly framed in the career path of a teacher, but they mark and bring indicators for the analysis, that, in one form of another, can counter or ensure the subjects of this study. Our focus was to consider the end of the career, the transition and retirement, which can be serene, with renewed interest, or with disenchantment and disinvestment.

Evidences of the professional occurrences reported by teachers can provide data that allow us to understand how they analyze their past experiences, and these, namely, have a social function, giving meaning to what is remembered and as "[...] enriching sources with a view to a better knowledge of the nature of the teaching process" (BEM-PERETZ, 2007, p. 201).

6

It means, yet taking up Bosi (1994), the remembrances highlighted in a certain memory space (place of memory), an end of career in a university institution, which bring to mind the memory of the work (of its end), in which life and death of labor work mutually, signaling a new personal restructurings and constructions. We searched for elements in the (auto) biographical method as a methodological option for the realization of this study, understood as an approach to the field of human sciences possible through life histories. With this, we have a retrospective perspective, from the present to the past, allowing reflective awareness of a professional trajectory covered (NÓVOA, 2010), highlighting nuances of how life taught him during his trajectory.

### **Preparation time: the teacher "becomes an archive"**

Time, as an important historical category in the work that focuses on memories, was in fact point of intersection between the participants of this research. Time that measures, traces, divides, bases, defines, classifies life, its stages and its course. Time to work, to play, to rest, to live, to die. This time, beyond the clock, the pendulums, the chronometers, the calendar, has as indicators and references these cultural artifacts to guide the materialized memories

in narratives. Time that consumes us, amortizes, calms, shakes, signals, passes and kills.

Historical time does not refer only to collective, anonymous, it is a first hardening-consolidation effort of the individual passenger. Historical time refers to "human life", which is individual and collective. To force the collective against the individual or to emphasize the individual against the collective is to fail in the apprehension of human life, which is the goal of the historian (REIS, 1996, p.12).

Teachers' health and working conditions and illness processes have been the object of several studies, such as Gasparini, Barreto and Assunção (2006); and Guerreiro, Nunes, Gonález and Mesas (2016) that explain the impact of this relationship on teachers' lives, in particular, personal costs, psychological problems, incapacity for work, due to overwork, tensions involving the teaching profession and the very peculiarities of each of them in facing these difficulties and limitations. Retiring often can be driven by the urgency of dealing with health, having already been reaching for the retirement.

Regarding the teacher's health and working conditions, Batista, Carlotto, Coutinho and Augusto (2011 p. 430) point out how much they "[...] mobilize their physical, cognitive capacities, which demand effort, but also generates a hyper solicitation of their psychophysiological functions". It means that the working conditions and the requirements of this in extramural spaces, as well as the effects on health (GUEREIRO; NUNES; GONÁLEZ; MESAS, 2016), sometimes provoked and the prevalence of Burnout Syndrome as a chronic response "[...] to the interpersonal stressors that occur in the work situation, which happens to professionals who maintain a constant and direct relation with other people such as teachers, doctors, nurses, psychologists, social workers, police and firemen etc. [...]" (BATISTA; CARLOTTO; COUTINHO; AUGUSTO, 2010, p. 503), showing personal and professional costs of several orders at long-term levels.

In today's society, retirement has been a conquest of the working class, a recent right when one considers the history of mankind. In that respect, it is a reward for long years of toil, to have the right to paid rest, thus guaranteeing the end of career and life with the greatest possible tranquility. Usually, is an expectation to arrive at the necessary time to complete this stage and request retirement, but, in some professions, especially in the higher public teaching, the

exit is not immediate. This is often because of pressure from changes in retirement legislation, as clear indications of loss of rights – as occurred in the 2000 pension reform –, for health reasons and because of the need for more extensive care to oneself. In addition to this, it is possible to list work problems that prevent or complicate continuity as personal problems of another nature; desire to start a new stage of life, with more leisure, travel; extreme tiredness due to work; structural changes in the institution, among other motivations.

Thus, it highlights a certain difficulty in severing ties with work, due to the arrival of regular time. This is also due to the sense that the university career assumes in the life of each one, as a mission, as a significant and important task, as personal fulfillment, as passion, as social responsibility and even as a kind of priesthood, believing in the possibilities of struggle and change for the improvement of education and society. It is not simple to ignore this, empty the drawers and go home "rest in the hammock", waiting for the time to pass.

Time to work, time to rest, maybe this is the great double of the university teacher's life. When teachers were questioned about their retirement planning, as well as their motivations, the doubling of time appeared in some reports, such as MAB, on the problem faced at the institution as reported below:

8

I developed my professional activities and got involved in the process of implementing the doctorate in education at UFS, no longer occupying administrative positions, but I faced many criticisms from some colleagues resulting from the struggle for power. I started to live in a ambient of hostility, which contributed to the fact that in 2009 I applied for retirement, disinterested in entering with the application for functional evaluation for associate teacher 3. My retirement was granted by the ordinance issued in March 9, 2010. Even though I was retired, I continued as collaborator teacher of the graduate program in education to finish the orientation work of two doctoral students, despite the obstacles placed by the coordinator of this nucleus (MAB, 2018).

In the words of Professor JOA (2018), the time spent at work should be replaced by other activities: "After completing my tenure and extending my retirement for another 8 years, I felt it was time to live other moments of life." JOA also refers to the need for "[...] free time to enjoy a quieter life and 'tame time' in addition to academic obligations. Enjoy pleasures delayed by lack of time".

YDO highlighted his departure, at 30 years and some months of contribution, combining some reasons for a faster exit of UFS, among disenchantment of the institution, personal and family problems. In his narrative, he spotlights, above all, the developments that took place in the public university in the early years of 2000 and the consequences that occurred in the daily scenario of the institution itself. All these factors generated new pedagogical and political practices that did not please everyone, much more by the way the changes were instituted than by the content they were contemplating. Let's look at his narrative:

When I started to think about it, I faced personal problems that involved profound changes in my life and also greatly affected my health. It was at a time when my parents that I lived with me died: first my mother, unexpectedly, soon after I finished my doctorate, and, in the sequence, the slow death of my father that was consummated in July 2012. Associated with the physical and emotional fragility in which I found myself, came disenchantment with the institution. The clear emphasis that the university start gave to production, results, organization of teaching and evaluation practice, based much more on numerical criteria and on efficiency than on quality criteria, which visibly sacrificed teachers. This had been contributing to unbridled activism, especially with regard to scientific production. We received more and more reports on some hardly correct approaches of the teachers to grant the necessary score to the "good" assessment and the academic prestige (YDO, 2018).

The course of pedagogy, instituted on November 28, 1968, in the heart of the creation of the Federal University of Sergipe, assumed, at the time, the model defined at the national level for titles in Bachelor's degree in Education (B. Ed.) and Bachelor's degree, of 1962. However, in 1969, one year after its creation, the first curricular reformulation was carried out, with the introduction of so-called qualifications. In the 1970s, there was another reformulation, with the technicism profile, after the Opinion no. 252/69 (SAVIANI, 2012).

In this way, in 1992, a new proposal of curriculum reformulation was presented because of the discussions about the qualifications placed in the agenda. In 2006, in particular, a new course curriculum was introduced, definitively withdrawing the qualifications and outlining an essentially Bachelor's degree in Education (B. Ed.) course, focused on teacher training in early childhood education and the early years of elementary education (SOBRAL; FREITAS, 2009).

Another facet of this disenchantment was the change in the profile of the students of the pedagogy course, although I base this statement only on the empirical observation of reality. Each semester I had been observing, based on the polls that I made at the beginning of each period, that a large part of the students entered the course not by desire or by the said vocation for teaching or concern with the issue of education in the country or something worth. But, for other, odd reasons: for considering an easier course, by accident, for not knowing what to choose, for lack of choice or as second or third choice in the order of choice at the time of entrance examination (at the time, it still was the main modality of admission to the university).

I think that object education is not so easy to understand for beginners, it is an object of great complexity, and the majority were there with no expectations in relation to the course. So, lessons, readings, discussions seemed to fall into a void. This was very demotivating.

Still another aspect of the student's profile, caused me a deep affliction: the incipience of the level of basic knowledge such as reading and writing was hopeless and, if this was problematic during the course, at the end, at the writing the monograph, it was a terror (YDO, 2018).

10 We had another curricular reform in 2006, where advances in the understanding of the pedagogy course, focused on teaching, were of singular importance and of identity. In this scenario, the inclusion of the monograph at the end of the course brought the expectation of a change in the quality of this degree. This inclusion, however, was neither smooth nor peaceful, greatly increasing the retention of the course, at a more general level, and the immense difficulty of the students in facing this intellectual production. In contrast, those who met this demand were joining the master's degree course and giving progressive continuity to their academic trajectory, demonstrating the gains also in relation to the inclusion of the monographs.

In the discourse of the participant YDO these questions were punctuated in expressions such as "disenchantment with the institution", in relation to unbridled productivity, generating an "unbridled activism" and also the "disenchantment of the profile of the course change", with the inclusion of students who entered for "stupid reasons": easy going course, not knowing what to do, lack of choice, second or third option. Furthermore, the insufficiency of students' prior knowledge, low reading and writing rates, crucial in the difficulties evidenced in the production of the monograph. The same professor, however, points out that:

I would like to say that I am not against racial quotas or the requirement of the monograph, I am only concerned with the way in which the university dealt with the students who entered it favored by that system. Apparently, they had the greatest difficulties in reading and writing, but the institution, at the time, had not yet taken any initiative to help them, at least, to minimize such difficulties.

I consider the writing of the monograph, a requirement of the end of the course, as a privileged moment of synthesis of the readings and discussions carried out and the elaboration by the student of the understanding of specific problems of education. However, the experience of guiding the end-of-course work demanded of me, and I think of all my colleagues, a superhuman effort because I was forced to, practically, guide writing as if I had to "hold hands" with each of them (this is symbolic). When I completed my last student's monograph orientation assignment, at the end of 2012, I retired. It was an extremely difficult job, she was one of the many students who did not understand what they read and could not articulate writing, organize thinking. At the conclusion I got sick, literally bedridden, I was exhausted (YDO, 2018).

In addition to this speech, the participant MAB also highlights a correlation between health and work, which provoked his retirement at 36 years and 9 months of work exercise. Thus, he alleges that he had a stroke because of his job dissatisfaction, although he had to wait another two years to retire in order to avoid salary losses, reducing many of his activities over that period, it was possible to dedicate himself to other activities – like physiotherapy, water aerobics and painting on canvas – necessary for the recovery of his health. Personal reasons, problems with health, coping with adversities in institutions, tensions and problems with other colleagues were listed as important motivations for moving away from work, although none of the participants in this research did so after completing regular time. Other motivations have also been listed, as LMT points out in bringing elements of the work to justify their departure, incisively: "I'm tired of teaching! I'm tired of my department colleagues! No one wanted to be the head of department! The position only interested to the authoritarians or the uncommitted ones [...]. So, I decided to retire".

Disagreements, griefs, relationships in conflicts, dissatisfactions also contributed to the departure of the institution and not only the feel of regular time and duty fulfilled, as the collaborator JOA tells us, at 41 years of work time:

After completing service time and extending my stay for another 8 years, I felt that it was time to live other moments of life. Take the time to dedicate myself to other experiences, unrelated to institutional obligations and commitments. Dedicate "myself" to leisure activities, readings and family coexistence (JOA, 2018).

The collaborator DAO long stay of 38 years was the result of closing one stage and then starting another, recovering her time for activities not lived with greater intensity due to work:

The main motivation [...]: I wanted to do other things the active life of academic work does not allow. I wanted this free time, in the last stage of my active life, to enjoy a quieter life and tame the time beyond academic obligations. Enjoy pleasures delayed by lack of time (DAO, 2018).

More timely questions also prompted the faster retirement of colleagues at the institution, as asserts collaborator MIOA, who says she has not been able to take the license period for training and to be very tired of teaching classes in the evening. However, this same teacher stressed that she left the institution and asked for the bond of a volunteer teacher in the masters and doctoral program on education.

12

## **Being retired: "owner of my time", "getting rid of the empire of time"**

I remember my first workplace, my first class, the dead leaves that creaked in footsteps in the provincial fall. Then, the day of retirement – far from me, a lapse of time twice as long, or almost, than my previous life – seemed to me as unreal as death itself. Behold, a year ago he arrived (BEAUVIOR, 2014, p. 12).

Beauvoir (2014, p. 12) brings in her tale "The Age of Discretion" the mishaps of facing aging, recollection and retirement, in which time appears as a new resizing in which the physical, intellectual and emotional marks promote other meanings for their own existence. Each of them competes in a different way: "Being retired and being a fret seems almost the same thing. The word froze me. It frightened me the extent of my leisure. I was wrong. Time, sometimes

was hard to pass, but I manage. And what a pleasure to live without obeying orders, without embarrassment. There are times when I am astonished".

A study carried out by Cruz (2012) on the meanings of retirement, portraying experiences of UFS professors, point out different forms of confrontation of professors, from regret for being discarded and dissatisfied with current life, concerned with quality of life from then, the illness of others, return to work in other institutions or even in UFS, often as a volunteer teacher.

This singular moment of receiving the communication of being retired and asking yourself "what do I want to do now?" unveils a new stage of life that requires, initially, planning and understanding of your gains and possible losses. Pack your things and leave your room after decades are not actions that occur simultaneously, as YDO reports, because as the memories are selective, to choose what to preserve and how to preserve, after a long period of time collecting books, magazines, papers and works in general, demands from the university professor the time and willingness to confront his own history in the institution. It is time to leave, detach and move on, the destiny that has gatherer takes its place, whether in the recycling, in the trash, in the library or even in folders properly organized and classified:

13

The school recess also collaborated, because I spent three days cleaning and discarding a lot of old material and student work stored in the closets of my room, which had no more importance. I also made a donation to the UFS Central Library of my collection containing books, periodicals and copies of the final papers of the graduate course (MAB, 2018).

DAO (2018) states: "I did not organize myself, it was quiet. I left as I entered. Firm steps and a sense of duty fulfilled". And JOA (2018) claims to have "[...] everything very well thought: at the end of the semester, I entered the application in a way that did not need to start a new term and interrupt it". Testimony that differs from another collaborator: "I have not yet organized. I decided to dedicate my time to friends, family, travel and philanthropic activities. But I intend to get a job, I believe that work dignifies the human being and that unoccupied head is a door to disease and aging (MIOA, 2018)".

Receiving the news that, finally, he is retired gives rise to the need to empty the drawers, to close the tasks, and to rearrange personal life in another movement. It is also fueling expectations about the new time, the time of retiree.

This transition movement brings unique memories about the procedures and organizing strategies of that time.

Jubilation, joy, concern, sense of duty fulfilled, fear of time to be occupied, tranquility and nostalgia, emotional feelings, and other set of feelings mark the end of the career. The construction of a new time of living and use of time. Retirement proves to be promising, since the time before, devoted to work, starts being used to do the things that you like and that you did not have time to do. This often involves new learning, the need to solve new problems and face new and different challenges. To return to a course, to develop an artistic activity, to carry out a project that was left for later, these are important requirements for the retiree while promoting a sense of well-being and self-realization, even if the time of work has been revealed compensator.

There is a reinvention of routine and life in new (or old) tasks and a new way of facing everyday challenges, as YDO reveals:

Regarding my personal life, the changes were great, as I said, I sold the house where I lived with my parents and my son, I bought an apartment to which I moved. After a year, I made a new change to be able to reform it, all this demanded much of me, there were many changes in personal life. Besides, I had to take care of my health, because I felt very sick, depending on sleeping pills; the going to doctors, health care became constant.

Regarding the books and materials I left in my UFS room, it took me almost a year to remove them. After the definitive change of house, one of my arrangements was to organize my documentation, to separate and discard only what was repeated and which I supposed I no longer needed.

I am very attached to my books, to the documentation that I have raised, so this work of organization, cataloging, is now waiting for me to elaborate on them to write (YDO, 2018).

However, many teachers, when they leave for retirement, soon after or with some interval of time they return to work. Meira and Leite (2013) did an investigation in this respect and point out stereotypes and myths regarding retirees. Although it is a right and a conquest of the worker, there is a certain devaluation in terms of retirement: to become unproductive, denying a whole professional trajectory. The person also begins to deny himself and be identified with it. But according to the authors the main reason for the work often implies

a demand for income, the teacher faces new challenges in a new scenario in which educational institutions are in shifts, to resume often implies a requirement of updating for the confrontation of these challenges. In addition to the loss of wages, there is also another issue on the agenda that is sometimes neglected, the well-being of the profession, which fills life and gives meaning to it, leaving the feeling of emptiness related to an idle life. For this reason, the importance of planning and preparing to make this transition. What are the projects and objectives to be achieved in this new life cycle? Are these achievable in view of age, health conditions and time available? How to deal with this rupture and change without installing a disinvestment of oneself as a person, even as a professional, while in the condition of "inactive"?

MAB received an invitation to join a private institution and did it shortly after his retirement at UFS, highlighting the differences in the way the work was done and the requirements pertinent to his position in the private institution.

In May 2010, I received an invitation to participate in the university teaching staff [...] that was requesting the implementation of the master course in education and lacked professionals holding the doctorate degree and experiences in teaching, guidance and management. After a certain insistence, I accepted, therefore, my plan was to return to the exercise of professional activities only in the year of 2011.

15

At the beginning, the work in the graduate course was rewarding, despite [having gone to] work in a private institution of a family nature, which is another different reality. There is an exaggerated charge, because "everything was for yesterday", in addition to a strict control of time and excessive bureaucracy. After a year of work in this institution, there was a change in the initial conditions established, since every teacher holding a doctorate degree had to work in the undergraduate program (offering 2 to 3 disciplines) in order to favor the institutional evaluation of the courses carried out by the Education Ministry and raise the "quality of teaching". Teaching at undergraduate in the evening was not a problem, but rather the level of the class and the lack of interest of many students, because they think that, because they are attending a paid institution, they can have certain perks and walk all over you. In addition, the teacher has to meet certain requirements, the most crucial for me was to only "evaluate" the student through testing, what I consider a procedure outdated and that did not evaluate the student's abilities. The teacher had a limited performance (MAB, 2018).

MAB also points out in his narrative the difficulties encountered with the profile of the students of this institution, the lack of autonomy in the pedagogical referrals and the limitations of the exercise of teaching that promoted their departure from the said institution. It also indicates that the accumulation of one more remunerated activity ends up being compromised by the Income Tax because it considers in its calculations two incomes for the said legal discounts. It is only after this activity for a certain period that the participant starts to dedicate himself to leisure activities such as canvas painting and orchid cultivation.

The return to the same institution for work activities, although not necessarily for undergraduate education, was the option of three other participants. YOD marks its presence in the specialization course in early childhood education, from which it was initially coordinator and became responsible for the offer of some disciplines, in the period after his retirement. She was also invited by the team of the National Plan for Literacy in the Right Age (PNAIC, in Portuguese abbreviation) to work on the continuing education of teachers, but it was only in one edition. She highlights her reasons:

As always, I was very worried and tense to do the work, I spent immense energy to organize everything, I spent many hours for it. At the same time, in the PNAIC, during the course in which I participated, I began to verify how unmotivated the teachers were, they arrived late, many left in the middle of the classes, they gave the most diverse excuses. The records of their speeches not only revealed the world of difficulties, in which they were immersed in the exercise of their profession, but also the enormous fragility of formation (which, in fact, does not seem to be a problem only of Sergipe reality) implied in the same practices, as the use of primers in the usual way, without questioning. Moreover, the neglect of public policies in education increasingly deepened the understanding that it was unproductive all efforts to carry out the aforementioned training program, in addition to the questioning that I particularly made to the policy of continuous training adopted by the federal government (YDO, 2018).

The professor saw problems already suffered in the department of education, unveiling the tensions between the supervised internship and the school community where it was taking place. In fact, one of the structural problems in teacher education, particularly in day care centers and kindergarten schools, which, despite a greater universality of offer, continues to be obsolete, without

actually answering the school needs. Local studies have been carried out in search of a transformation in local schools and day care centers, like those of Silva (2004; 2017).

This disenchantment to which I referred originates when I was still in the department of education [and] observed the internships practices, especially in kindergartens and preschools [...] how difficult was to do a job that would help teachers come to reflect on the teaching practice and also to strive for changes to take place. "Throwing the problems under the rug" seemed to be the best. People seemed to just want to secure their jobs, the university's presence wanting to send reflections and actions seemed not to be welcome (YDO, 2018).

The return to the work activity also occurred with LMT, to assume a trust position, next to the current management of UFS, accepting it "[...]" for two reasons: the gratification, which was not negligible, and the fear of boredom". She faced a new challenge, which was different from what she had done during her 18 years in the institution. When asked about the changes of her teaching time for this new occupation, she answered:

It did not change much, even because I returned to work in the university itself, however, the type of work was quite different. The teacher can work alone, the manager does not! The first challenge was to turn assigned people in my sector into a team. For that, I mobilized from the layout of the room, the furniture, roles, tasks, until creating a dynamic of collective work seeking to value the potential of each one. I was fortunate enough to share the management with a teacher I did not know, but from the first meeting there was an inexplicable trust between us, able to draw up a work plan whose sharing was the beginning. Complementing this team, I had the pleasure of meeting a colleague from the department who, although a distant colleague, it was a pleasure to return to work with and share her competence and commitment, typical of her, since always. But the same did not happen with the pro-rectory as a whole, to each their own, disputing who appears the most, to be considered the best. The collective work that we built in the sector did not receive much attention and support due the other sectors of the [mentioned] pro-rectory. So, all the work little advanced and was left without ground to consolidate itself (LMT, 2018).

The said teacher is in this position, assuming the challenges and possibilities that it contains, continuing his work, in the same way as DAO, who also joined this management work position to contribute to his work. After eight years of retirement, without any paid work, she attended the "invitation of a long-time friend and colleague" whom she trusts and respects to take up the position of advisor, considering that the intellectual work continues to motivate her. Likewise, teacher JOA assumed a position during a period in the State Secretariat for Social Inclusion.

The maintenance of a link with the graduation in another category, such as that of a volunteer teacher, is another fact that has been verified in relation to the teachers who retire, as it happened with the teacher MIOA. It is a way of continuing the academic-pedagogical activities in a more specialized portion of master and doctorate degrees, enabling the study, research and intellectual production, without the dilemmas and difficulties that are often faced in the undergraduate degree.

In relation to these cases, Cruz (2012) highlights the memories and experiences of retired teachers at UFS, within the framework of the gender approach,

18

[...] highlighting their trajectories / life histories, dimensions of work, social class and generation and the processes of sociocultural changes, the meanings attributed / lived with retirement, an event that marks the rupture with the existence in the world of work, thus, enabling them to understand how they reconstruct their identities and integral aspects of the citizenship process (CRUZ, 2012, p. 12).

In this study, based on the autobiographical method and the life histories of teachers, it was emphasized that there was positivity and satisfaction when they obtained recognition at work, but there was also psychological suffering, loss of meaning and control of the work they had been doing.

The interviewees refer to non-constructive ways of dealing with suffering, sometimes stressing only the experience of suffering, sometimes resigning or denying suffering, or seeking individual solutions. The effects of pleasure, mentioned by the participants, refer to the culture of the organization, to creativity, sharing and productivity. The effects of suffering are related to the fall in productivity and competitiveness, with the power relations of the members of an organization (CRUZ, 2012, p. 147).

Our participants also brought in their accounts data on this suffering, especially as YDO narrates:

Look, I've always been a person who demands a lot of herself, being worried and tense to handle the tasks was permanent. I had many migraines, almost daily taking pain medicine. Then, over the years, other problems were emerging. I also had a muscle weakness that led to several fractures. I never had time to exercise and take care of myself a little more. I slept little and bad and, in the end, I had to take antidepressants for having triggered the panic syndrome. This set of things was being improved in the course of treatments and after I retired from university (YDO, 2018).

This suffering is also present in the speech of MAB that had health conditions changed due to the clashes faced at work:

I suffered a stroke and left my left body compromised. This incident occurred in 2007 due to several setbacks experienced in the work environment. We stayed for two months preparing the documentation of the graduate program in education, organizing and updating the archives in order to receive the visit of the consultant teachers indicated by Coordination of Improvement of Higher-Level Personnel (CAPES, in Portuguese abbreviation) to make the visit and analysis of the program.

During this period, the rector of UFS decided to use the financial resources to tile the walls of block II, where were the dependencies of the program (meeting room, secretary, classroom and library), dismantling all spaces and not valuing our effort, making it impossible the observation of the dependencies and consult the archives and publications, by the visiting teachers. We maintained dialogue and made several criticisms of the rector, which were in vain.

The suggestion was that the meetings should be held in the rector's offices, and we had to carry several documents to facilitate the research and consultations. During the visits and contact with the consultants, we detail our efforts, the institutional support obtained, as well as the setbacks caused by the inflexible stance of the rector and the mayor of the campus.

The following week, all this strain of stress and tension affected my body, causing the stroke. I was away four months from the institution and only felt encouraged to return thanks to the stimulus and signs of affection of some colleagues and students of the research group under our coordination (MAB, 2018).

It highlights significant elements of how much work brings important elements of psychological and physical suffering, requiring the professors to shift attention from work to health care. When asked about losses and earnings when retired, participants note that:

I believe that one of the losses is the closest contact with the colleagues / friends I made at the UFS, the exchanges, the dialogues, the sharing of things together, there is in fact a natural separation, each one goes to one side; I missed that a lot. Comradeship in recent times have always been very good! Another important loss concerns a certain intellectual decline (YDO, 2018).

DAO (2018) completes that "[...] it only has gains, for me at least. Life is shorter and living rationally begins to have a short and unforeseen time".

It is interesting to highlight the use of the "time frame" of LMT and the statements made based on a perception of Marx about alienating work. In this perspective, this author highlights how labor dehumanizes and oppresses in capitalism, without the possibility to the development of the individual's potentialities, let alone his creativity, enough just to keep him alive, a survivor, unrelated to the ultimate end of the product he produces, that is, the objectified work. However, paradoxically, there is always an overvaluation of it, so that its absence empties the worker itself, as well portrays our collaborator, as we withdraw from it, time empties and empties us, as if it were possible to live with it and live well.

Marx said that the servitude of the worker to his work means that we can only maintain ourselves as a physical person as a worker, in other words, alienation reaches a point that we become subjects to work, without it we have no existence of our own. Hence the question of working time and life time. Time is everything and nothing at the same time and we, when we retire, feel as if we are "the time frame". Alienated work transforms work as a vital and productive activity into something external to us. When retirement comes, we are afraid of losing our own existence without work. Free time, that time so dreamed up when we were in the active duty can turn into a time of getting sick, bored, disowned, disqualified... On the other hand, the gain is to become aware of this reality and to overcome it, enjoy life in the life time we have (LMT, 2018).

The analysis by Carvalho and Martins (2016) highlights the process and alienation of work in the process of productive restructuring, understanding the need to consider the work in an idealistic and romanticized way, because:

If the activity of guidance culminates in the formation of the personality of the people, and if this activity in adulthood is expressed by the form of work, it must be noted that only by overcoming the relations of alienation, whose foundation lies in private property, in the system of money – in capital – we can affirm that, in fact, the guiding activity of adulthood is at the service of the real development of individuals (CARVALHO, MARTINS, 2016, p. 288).

This implies an understanding of this paradox between the alienated work and the sense it has for the university teacher, who assumes the academic function with intellectual devices capable of rationalizing, framing and requiring for him an importance greater than simply the salary received at the end of the month, but the importance of being someone imbued with the research, teaching and management of a way of life of its own that extrapolates routines and norms commonly attributed to other workers, as our participant YDO well said, when referring to retirement as a way of not going on trips, vacations, holidays with a bag of books and material for reading and correction, creating tension and reducing the possibility of leisure. This living well is expressed in JOA's speech:

I think that retirement brings us many gains. The feeling of freedom and lightness of life is something wonderful! Live without strings and [without] the pressure of time. Time to prepare classes, to correct works, to think about class, to evaluate... I only felt the absence of socializing with my colleagues, but life gains another dynamic without anxiety..., without a clock indicating the time for this or that (JOA, 2018).

It reinforces the positive feeling of MAB retirement when it refers to "[...] freedom to enjoy life and dedicate to activities that satisfy and enrich you despite health problems. Facing the finitude of life, DAO believes that retirement only brings gains, because "[...] life is short and living rationally begins to have a short and unforeseen time". In relation to time, MIAO also states the importance of "gaining more time to manage one's own life".



## The institutional (non) place of the retiree, by way of conclusion

When we approach the (non) place in the institution, we return to the beginning of this work, trying to understand how our participants perceive the place they occupy in the institution as retirees. Our intention was to also understand how the institution treats its employees who, for decades, have been almost every and full days in their spaces doing their work.

It is noted here that the institution itself does not shelter its employees, even though they have been walking in their corridors for many years, sitting in the auditoriums, participating in meetings and debates, mobilization movements, commissions, organizations and collective activities, marking and marked by fellowship with their peers, either in conflict or, alternately, in harmony. There is a plasticity of the active professors' actions of the movement and the dynamics of daily life in the institution.

In this context it even seems that it is essential and if you do not meet schedules, reports, answer calls, participate in examining boards, embezzlement is inevitable. This importance attributed to itself, this zeal and commitment, this responsibility and attention to the demands of the institution, deepen the physical and mental wear of the teacher, who, when in the active duty, considers it unthinkable not to assume and respond in a timely fashion. Perhaps there, it is the cause of the slow and continuous sickness, which over time will demobilize the dynamics of their actions, marked by fatigue, sometimes extreme, and in a fast time that does not accelerate the movement of our actions.

As Foucault stated the author's empty place, we think that perhaps this empty place is also suitable for the retired, that the next day or as soon as his desk and his drawer will be occupied, his assignments will be carried out by another person and there is nothing that can be said about this teacher be more or less important than the one that left. Only the faint remembrance of what he has built about himself, about his doing, about the importance he gave to what he did, how he did it, and the clarity of the reach of his actions can be revealing of what was present in any archive, either in the institution or in the report of what he was about to speak, or in the memories of others with whom he worked and lived.

In summary, the theoretical-methodological support of thematic oral history, with the collection of autobiographical data from teachers of the

Department of Education (DED) of the Federal University of Sergipe (UFS, in Portuguese abbreviation), gave voice to the so-called "inactive ones", exhibiting significative elements of the process of preparation, retirement and post-retirement of them.

The analysis has revealed us that the closure of the university professor career is not always carried out with tranquility. Almost always provoked by modifications in the institutional order that discourage the continuity of the professor making: conflicts with the pairs, health problems and family losses. It is also evident that some professors considered it as an overcome phase and wanted to enjoy other possibilities, taking up their time in a different way, than the one that was forced to deal, in leisure activities, self and health care.

When they achieve the retirement, some of them returned to work, either in a private institution or at the institution itself, with an increase in revenue, new experiences, but also the fear of facing an "empty" time.

Teachers recognize, however, that upon leaving the institution their place is occupied quickly and, in fact, they must deal with oblivion after acting for decades in the institution with care and responsibility. Their voices, therefore, leave meaningful statements of the implication of being retired, a stage of life that needed to be reorganized and resized in the uses of their "free" time. Personal memories and institutional memories intersect, revealing how much the end of career reveals about their lives, their work performance and, especially, how the institution deals with those who have dedicated themselves for decades to its maintenance.

23

## Referências

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal; CARLOTTO, Mary Sandra; COUTINHO, Antônio Souto; AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva. Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas Municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 502-512, set. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-790X2010000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2010000300013)>. Acesso em: 12 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Síndrome de Burnout: confronto entre conhecimento médico e a realidade das fichas médicas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 429-435, jul./set. 2011.

Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/pe/v16n3/v16n3a10.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n3/v16n3a10.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BEM-PERTZ, Mirian. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2007.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BEVOUR, Simone de. **A mulher desiludida**. Tradução: Helena Silveira, Maryan A. Bom Barbosa. São Paulo: Saraiva, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razones prácticas sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Anagrama, 1997.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CALÇADO, Tiago. **O sofrimento como redenção de si**: doença e vida nas filosofias de Nietzsche e Pascal. São Paulo: Paulus, 2012.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento a velhice (Orgs.) Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

COLUSSI, Eliane Luria; ILHA, Vanessa Domingues; COGO, Tadia Carolina; PORTELLA, Marilene Rodrigues; SCORTEGAGNA, Helenice de Moura. Docentes universitários e aposentadoria: uma experiência de velhice bem-sucedida? **Pajar**, Rio Grande do Sul, v. 2, p. 67-74, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Neide/Desktop/Teorias%20Educacionais%202018/jornais/Novos/20945-89892-4-PB.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

COSTA, Icléa Thiesen Magalhães. **Memória institucional**: a construção conceitual numa abordagem teórico-metodológico. 1977. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação, Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <<http://ridi.ibict.br/handle/123456789/686>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: EDUFS, 2012.

DAO. Entrevista. Aracaju, 7 jun. 2018.

ELIAS, Nobert. **A solidão dos moribundos seguido de "envelhecer e morrer"**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto- PT: Porto Editora, 1999.

JOA. **Entrevista**. Aracaju, 27 maio. 2018.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

FOUCAULT, Michel. **O que é o autor?** Tradução José A. B. de Miranda e António F. Cascais. 9. ed. Lisboa: Passagens, 2015.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2006. Disponível em:

<[www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2018.

GUEREIRO, Natalia Paludeto; NUNES, Elisabete de Fátima Polo de; GONÁLEZ, Alberto Durán; MESAS, Arthur Eumann. Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da Rede Estadual de Ensino de um município da Região Sul do Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 197-217, 2016. suppl.1. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v14s1/1678-1007-tes-14-s1-0197.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 1999.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2006.

LE GOFF, Jacques. **Memória e história**. Tradução Bernardo Leitão, Irene Pereira e Suzana Ferreira Borges. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

LMT. **Entrevista**. Aracaju, 2 jun. 2018.

MAB. **Entrevista**. Aracaju, 10 jun. 2018.

MARTINS, Lígia. Márcia; ABRANTES, Ângelo Abranges. Facci, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. São Paulo: Autores Associados, 2016.

MEIRA, Vanessa Ribeiro Andreto. **Professores aposentados**: quais os motivos para o seu retorno à docência? 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo,

2012. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92292/meira\\_vra\\_me\\_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92292/meira_vra_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MEIRA, Vanessa Ribeiro Andreto; LEITE, Yoshiie Ussami Ferrari. O que leva professores aposentados a retornarem a docência? **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-São Paulo**, v. 26, n. especial1, p. 219-233, já. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Neide/Desktop/PARECER,%202018/2821-11273-2-PB.pdf>. Acesso em: 2 out. 2019.

MIOA. **Entrevista**. Aracaju, 16 jul. 2018.

NORA, Pierre: Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução Yara Aun Khoury. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto-PT: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto-PT: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

26

REIS, José Carlos. O conceito de tempo histórico em Ricouer, Kolleck e "Annales": uma articulação possível. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 23, n. 73, p. 229-252, 1996. Disponível: Acesso em: 22 ago. 2018.

SANTOS, Vera Maria. As memórias de um grupo de professores aposentados sobre suas formações e práticas pedagógicas em Rondonópolis-MT. **Interfaces científicas – Educação**, Aracaju, v. 4, n. 3, p. 9-18, jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1313/181>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SILVA, Walburga Arns da. **Educação Infantil em busca de alternativas**: influência da pré-escola no processo de alfabetização. São Cristóvão: EDUFS, 2017.

\_\_\_\_\_. **Organização do trabalho e ação pedagógica**: influência na pré-escola no processo de alfabetização. São Cristóvão: EDUFS, 2004.

SOBRAL, Maria Neide; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno. **História e memória**: curso de pedagogia da UFS. São Cristóvão: EDUFS, 2009.

SOUZA, Josefa Eliana. **História e memória da Universidade Federal de Sergipe (1968-2012)**. São Cristóvão: EDUFS, 2015.

URT, Sônia da Cunha. Narrativas de professores aposentados: memória e o processo de envelhecimento. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICO, 7; 2016, Cuiabá. **Anais**[...]. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2016. Disponível em: <[http://viicipa.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/08/C2T\\_NARRATIVAS-DE-PROFESSORES-APOSENTADOS-MEMO%CC%81RIA-E-O.pdf](http://viicipa.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/08/C2T_NARRATIVAS-DE-PROFESSORES-APOSENTADOS-MEMO%CC%81RIA-E-O.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

YDO. **Entrevista**. Aracaju, 15 jul. 2018.

Profa. Dra Maria Neide Sobral

Universidade Federal de Sergipe (São Cristóvão, Brasil)

Departamento de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa Educação a Distância, Comunicação e Práticas Educativas  
Interculturais (EDAPECI/UFS/CNPq)

Grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior (GREPHES/  
UFS/CNPq)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8771-7183>

E-mail: [sssobral@gmail.com](mailto:sssobral@gmail.com)

Profa. Dra. Deise Juliana Francisco

Universidade Federal de Alagoas (Maceió, Brasil)

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições (PPGCTI/  
UFERSA)

Grupo de Pesquisa Saúde Mental, Ética e Educação

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2130-2588>

E-mail: [deisej@gmail.com](mailto:deisej@gmail.com)

Recebido 14 nov. 2018

Aceito 21 jan. 2019

# Educação profissional, dualidade estrutural e neoprodutivismo

Elisabete Ferreira Borges

José Carlos Souza Araújo

Universidade de Uberaba (Brasil)

## Resumo

Reconstruir a trajetória a respeito da dualidade entre o ensino profissional e o ensino médio no Brasil, no decorrer do período republicano, através do referencial teórico-neoprodutivista, constitui-se o objetivo principal deste artigo. Tal referencial tem, como princípio, a dialética, e inclui, quanto à metodica, dois movimentos interligados: a pesquisa bibliográfica e a documental. A dualidade estrutural do sistema de ensino continua configurando trajetórias e finalidades com padrões diferenciados de ensino para classes sociais distintas. Nesse sentido, há o predomínio do neoprodutivismo como referencial teórico da organização atual do sistema de ensino. O desafio que se coloca, atualmente, é o de reverter essa situação buscando o resgate da dignidade de milhares de seres humanos condenados à marginalidade das conquistas que a humanidade conseguiu através do capital e do desenvolvimento científico e tecnológico.

Palavras-chave: Educação média. Educação profissional. Dualidade estrutural. Neoprodutivismo.

1

## Vocational education, structural duality and neoprotodivivism

## Abstract

The main objective of this article is to reconstruct the trajectory regarding the duality between vocational and high school education in Brazil during the Republican period, through the neoprotodivivist referential. Such a reference has, as a principle, the dialectic and includes, in terms of the method, two interlinked movements: bibliographical and documentary research. The structural duality of the education system continues to shape trajectories and purposes with differentiated teaching patterns for distinct social classes. In this sense, there is the predominance of neoprotodivivism as a theoretical reference of the current organization of the education system. The challenge now is to reverse this situation by seeking the redemption of the dignity of thousands of human beings condemned to the marginality of the achievements that humanity has achieved through capital and scientific and technological development.

Keywords: High school education. Vocational education. Structural duality. Neoprotodivivism.

## Educación profesional, dualidad estructural y neoproductivismo

---

### Resumen

Reconstruir la trayectoria con respecto de la dualidad entre la enseñanza profesional y la enseñanza media en Brasil, a lo largo del período republicano, a través del referencial teórico neoprodutivista, constituye el objetivo principal de ese artículo. Tal referencial tiene como principio la dialéctica, e incluye, en cuanto a la metódica, dos movimientos interconectados: la investigación bibliográfica y la documental. La dualidad estructural del sistema de enseñanza continúa configurando trayectorias y finalidades con patrones diferenciados de enseñanza para clases sociales distintas. En ese sentido, hay el predominio del neoprodutivismo como referencial teórico de la organización actual del sistema de enseñanza. El desafío que se plantea actualmente es el de revertir esa situación buscando el rescate de la dignidad de miles de seres humanos condenados a la marginalidad de las conquistas que la humanidad ha logrado a través del capital y del desarrollo científico y tecnológico.

Palabras clave: Educación media. Educación profesional. Dualidad estructural. Neoprodutivismo.

### Introdução

2

A título de problematização, a compreensão da proposta de formação técnica e profissional, definida a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, demanda que se analise como a educação profissional se desenvolveu no Brasil. Os modelos pedagógicos constituem-se a partir de mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e das relações sociais, visto que as classes responsáveis pelas funções essenciais no mundo da produção precisam formar adequadamente seus recursos humanos. Essa compreensão só é possível com base nas relações estabelecidas entre trabalho e educação nas diferentes etapas do desenvolvimento das forças produtivas.

Para analisar as relações entre educação e trabalho, num primeiro momento, será desenvolvida uma breve reconstrução histórica do ensino profissional no Brasil, bem como sua relação com o sistema produtivo em cada época abordada. No tocante aos meados do século XX, será enfocada, sucintamente, a Teoria do Capital Humano que coincide com a ênfase dada ao caráter economicista da educação que começa a ser engendrada e, depois,

oficialmente estabelecida pelo governo militar uma proposta tecnicista para o sistema de ensino no Brasil.

Num segundo momento, serão analisadas as mudanças ocorridas na educação brasileira, a partir dos anos de 1980 e 1990, com a substituição da Teoria do Capital Humano pelo conceito de empregabilidade. A empregabilidade mantém a mesma ótica economicista, produtivista e tecnicista enquanto referencial teórico, orientador da organização do sistema de ensino, mas retira a dimensão centrada no desenvolvimento social, presente na Teoria do Capital Humano, pois passa a enfatizar os interesses privados e o modelo de competência que cada indivíduo deve adquirir para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Ou seja, desde o final do século XX, a Teoria do Capital Humano se expressa como neoprodutivismo, calcado em três variantes: neoescalanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, o que decorre das transformações materiais ocorridas a partir da "[...] passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na 'pedagogia da exclusão'" (SAVIANI, 2013, p. 441).

Nesse contexto, na segunda década do século XXI, por meio da promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, há uma reformulação na legislação brasileira: a formação técnica e profissional passa a ser um segmento do Ensino Médio. Nesse longo caminho de separação e integração, sempre houve a manutenção da dualidade estrutural entre o ensino médio acadêmico e o ensino profissional como reflexo das diferentes condições socioeconômicas das classes sociais no Brasil.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, reitera a estrutura educacional dos anos de 1940, ao estabelecer no artigo 4º que houvesse oferta das "[...] seguintes áreas de conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional".

Assim, como ocorreu com a Reforma Capanema, na década de 1940, que separava o ensino médio em clássico e científico para preparar para o ingresso no ensino superior em suas principais áreas de conhecimento, e as modalidades técnicas para aqueles que necessitavam ingressar logo no mercado de trabalho, a nova lei propõe uma formação diferenciada para os

alunos que podem preparar-se para o ensino superior, com opções pelas ciências e humanidades, e pela opção técnica e profissional para os que precisam entrar mais cedo para o mundo do trabalho e suas adversidades.

## **Historiando o ensino profissional no Brasil**

No Brasil, a educação, desde a época da Colônia até a Primeira República, não tinha grande significado para a maioria da população. Nesse período, a monocultura exigia o mínimo de qualificação e de diversificação da força de trabalho, enquanto a estrutura social, pouco diferenciada, praticamente não precisava de educação para manter-se. As escassas mudanças, sofridas pela sociedade até o final do modelo agrário-exportador (RIBEIRO, 1978), não impunham maiores demandas à educação.

Todavia, o tipo de ensino secundário organizado pelos jesuítas, ainda no período colonial, ao contrário do ensino que era destinado aos negros e aos índios, propiciou o aparecimento de alguns valores que, até hoje, marcam a educação brasileira, tais como: a importância dada à atividade intelectual, o menosprezo pela atividade manual e o significado social do diploma de curso superior.

Segundo Saviani (2013), esse é o primeiro período da educação brasileira, caracterizado, por ele, de monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividida em duas fases: a primeira, denominada de *pedagogia brasílica ou, o período heroico* (1549-1599), e a segunda fase caracterizada pela institucionalização da *pedagogia jesuítica* através da *Ratio Studiorum* (1599-1759).

Cem anos antes do Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que estabeleceu na quase totalidade dos estados escolas de aprendizes artífices, pelo Decreto de 23 de março de 1809 dava providências em relação ao Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro:

Attendendo a acharem-se trabalhando e aprendendo á custa da minha Real Fazenda na Casa denominada Collegio das Fabricas [...] varios artifices, manufactureiros, aprendizes vindos de Portugal, e isso em virtude das providencias que fui servido dar para a sua subsistencia em utilidade do commércio e indústria [...] e tendo consideração ao arranjoamento e economia, [...] hei por bem, que pelo

meu Real Erário, na fórmula até agora praticada [...] se continuem a pagar as folhas dos jornaleiros ali empregados [...]. Palacio do Rio de Janeiro 23 de março de 1809. Com a rubrica do Príncipe Regente Nossa Senhor (BRASIL, 1809).

Em 1812, D. João, Príncipe Regente, em sua Carta Régia de vinte e cinco de junho de 1812, orienta a criação de um curso de Agricultura na Bahia. A Imperial Escola da Bahia, criada em vinte e três de junho de 1875, situava-se no Engenho São Bento, e foi organizada para ofertar dois níveis para o ensino profissional agrícola: o elementar destinado a habilitar regentes agrícolas, operários e florestais, e o superior determinado a formar engenheiros agrônomos e veterinários (FERREIRA, 2002).

Ainda, no período imperial, o Conselheiro Rui Barbosa, em 1882, apresenta substitutivo ao projeto de reforma da instrução, elaborado por Souza Dantas, Ministro do Império, e propõe: a) aulas de desenho industrial em cada paróquia da capital; b) escolas de arte industrial nas províncias; c) Escola Normal Nacional de Arte Aplicada, na Corte; e d) criação, no Imperial Colégio de Pedro II, de seis cursos profissionais: finanças e comércio, máquinas, industrial, relojoaria e instrumentos de precisão (MACHADO, 1989).

Ainda nesse período, um precário sistema de educação formal foi se estruturando e cristalizando o seu caráter discriminatório. Essa estrutura ocorreu com o surgimento dos sistemas provinciais, justapostos ao do governo central. As províncias cuidaram da organização do ensino primário seguido pela educação vocacional, de prendas para a mulher, e de ofícios para o homem. O governo central cuidava dos cursos preparatórios, da educação secundária acadêmica e do ensino superior, destinado à formação da elite. Os dois tipos de sistema – provincial e central – eram independentes, um não dando passagem ao outro.

A República não trouxe alterações significativas para a estrutura social do Brasil. O novo regime político acabou por referendar, na primeira Constituição Republicana, de vinte e quatro de fevereiro de 1891, a mesma organização descentralizada de ensino herdada do período imperial. Levando-se em consideração as diferenças entre o que se estabelecia na lei e o que determinava a realidade concreta, Romanelli (1995) apresenta o real quadro que se estabeleceu naquele período:

[...] a União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis no Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que na época, compreendia principalmente as escolas normais, para moças, e as escolas técnicas para rapazes (ROMANELLI, 1995, p. 4).

O resultado foi que decorreram ações, na área educacional, completamente independentes, e mesmo díspares, entre União e Estados, gerando a impossibilidade de se construir, nos tempos iniciais da República, um sistema educacional único.

Foi no início do Brasil República, porém, de modo incipiente, que começaram a surgir iniciativas concretas voltadas à formação de profissionais para a agricultura. Os reflexos da abolição da escravidão se traduziam, efetivamente, em sinais de escassez de mão de obra no campo e, consequentemente, de gêneros alimentícios para o consumo interno, em especial, na produção do café.

6

Uma readequação às novas relações de produção capitalista foi necessária, além da introdução de técnicas de produção relacionadas ao plantio, tratos culturais, colheita, beneficiamento, classificação e comercialização do café. Para enfrentar os problemas que se instalaram na agricultura brasileira, intensificaram-se os investimentos no preparo de mão de obra, partindo do pressuposto de que o uso de tecnologia se constituía no principal fator para o aumento da produtividade.

Outros recursos, tais como a organização de empresas de colonização com base em mão de obra imigrante e a utilização de técnicas de produção agrícola – em especial aquelas relativas ao café, – diretamente ligadas à própria organização do ensino agrícola – foram utilizados pelos administradores públicos da época.

Até 1906, o ensino agrícola estava diretamente ligado à presidência da República. A partir desse ano, a Lei nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, homologada pelo Presidente Nilo Peçanha, conhecida como Lei Peçanha, e regulamentada pelo Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou, em quase todos os estados, escolas de aprendizes artífices, o que marcou o início da atuação direta do governo federal na área da formação profissional. Assim expressa o seu texto original:

O presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da lei nº 1.606 de 29 de dezembro de 1906, considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do governo da República formar cidadãos úteis à nação (FERREIRA, 2002, p. 20).

Tal decreto representou uma medida mais no sentido de combater os problemas sociais decorrentes da urbanização crescente e menos para a formação de mão de obra qualificada, considerando que o desenvolvimento industrial, naquele momento, era incipiente. Mesmo assim, a formação profissional, como responsabilidade do Estado, inicia-se aí, em 1909, com a criação de dezenove escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação. As escolas, então criadas, não se articulavam com os demais graus de ensino, e destinavam-se à classe operária, enquanto o ensino propedêutico e intelectual era destinado à classe dominante.

O Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, cria os patronatos agrícolas com o objetivo de atender, preferencialmente, menores desfavorecidos da sorte, aos quais seriam dados os cursos primário e profissional. Esses patronatos agrícolas surgiram vinculados ao regime de colonato que previa a posse de um lote de terra, em determinado núcleo colonial, livre de despesas, e mais a quantia de duzentos mil réis para os alunos que concluíssem o curso profissional com aproveitamento. Desse modo, o ensino agrícola cumpria a função de manter o homem no campo, oferecer mão de obra especializada e aumentar a produção de alimentos (FERREIRA, 2002).

Essa situação permanece até a Primeira Guerra Mundial. Na economia, continuava o predomínio do modelo agrário-exportador (CUNHA, 1977). Nesse modelo, a relação entre educação e trabalho é pequena. A estrutura econômica do país não exigia que a população, de modo geral, fosse socializada via escola. Os valores tradicionais eram adequados à vida rural e às relações estabelecidas entre proprietários de terra e trabalhadores.

Os anos de 1920 foram bastante agitados no país. Com a crise do setor cafeeiro e as dificuldades impostas pela conjuntura mundial de importar

produtos manufaturados, o país precisava suprir ele próprio suas necessidades básicas, criando, para isso, o seu setor industrial. Esse processo, contudo, não ocorreu de forma gradativa e contínua; pelo contrário, foi se processando a reboque da política do café.

Enquanto o setor cafeeiro era tratado com privilégios, a indústria encontrava dificuldades de créditos e restrições na importação de equipamentos. Um descontentamento geral surge com essa política que se agrava com a instabilidade social, decorrente do crescimento de grupos como a pequena burguesia e o proletariado, culminando com a eclosão do movimento de 1930.

Nos anos de 1930, ocorre outra fase de organização administrativa e de regulamentação do ensino agrícola, que foi desmembrado do Departamento Nacional de Produção Vegetal, do Ministério da Agricultura, por meio do Decreto-Lei nº 982, de 23 de dezembro de 1938. Esse Decreto cria a Superintendência do Ensino Agrícola (SEA), cujo Regimento foi aprovado pelo Decreto nº 16.826, de 13 de outubro de 1944, com a denominação alterada para Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV-MA). Simultaneamente, o ensino secundário permanecia com seu caráter propedêutico.

8

Cury (2002), ao se referir ao ensino médio, recorre ao antológico *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, ocorrido, em 1932, que previa um Plano de Reconstrução Educacional. Assim, afirmava:

[...] o ponto nevrálgico da questão educacional era a então chamada escola secundária. Assim, uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional na qual a escola secundária unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (três anos), para posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os três ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração das matérias-primas (indústrias e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio) (CURY, 2002, p. 15).

Cury (2002, p. 15-16) prossegue afirmando que, após 70 anos do referido Manifesto, "[...] muita coisa se modificou, outras nem tanto. As leis avançaram e muito! A economia se modificou e quanto! Mas não o nosso acerto de contas com a modernidade econômica e democracia social e política para todos". Naquela época, os chamados *Pioneiros da Escola Nova* já haviam identificado a difícil questão da dualidade do sistema de ensino e apresentaram uma proposta para a sua superação. Dessa forma, percebe-se a complexidade que envolve essa situação e que ultrapassa os limites da escola.

No período que vai de 1930 a 1945, o Estado viabiliza o processo de industrialização e esboça a planificação da economia. Com a posse do presidente Getúlio Vargas, o Estado toma consciência da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas, passando a regulamentar a organização e o funcionamento do ensino, submetendo-o ao seu controle direto. Na gestão de Francisco Campos, no Ministério da Educação e Saúde Pública, foram aprovados projetos de reforma do ensino secundário e comercial. Todavia, persistia a ideia de que o ensino profissional não se igualava ao ensino acadêmico.

A Constituição Federal, de 10 de novembro de 1937, ao legislar sobre o ensino profissional, o faz de modo a reavivar o preconceito contra o trabalho manual, destinando-o, explicitamente, às classes menos favorecidas:

O ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhes dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Do ponto de vista político, no entanto, a questão era tensionada por concepções diferentes, porém expressas, por um lado, pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, e por outro, pelo Ministro do Trabalho, Valdemar Falcão. O primeiro defendendo que o ensino profissional deveria submeter-se ao controle do Estado, enquanto o segundo defendia os cursos

profissionais junto às fábricas e aos locais de trabalho, com o argumento de redução de custos para a União. Isso, somado a fatores conjunturais, propiciou a organização do ensino profissional por meio das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola.

Nos anos de 1940 e 1950, embora tenha ocorrido uma ampla estruturação do ensino e feitas algumas tentativas de se quebrar a dualidade que o caracterizava, esta foi mantida, inclusive no plano legal, pelas finalidades atribuídas ao ensino secundário – a de formar individualidades condutoras – e ao ensino profissional, a de formar trabalhadores. Em 1942, a Reforma Capanema faz o ajuste entre as propostas pedagógicas, então existentes, para a formação de intelectuais e trabalhadores, bem como as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. Para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior.

Mesmo o ensino profissional passando à categoria de ensino médio, por meio das Leis Orgânicas dos Ensinos Industrial, Secundário, Comercial, Normal e Agrícola, manteve-se a dualidade do sistema educacional, reafirmada nos objetivos e fundamentos diferentes em cada modalidade de ensino. A formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo, mas não dava acesso ao ensino superior. As alternativas destinadas à formação de trabalhadores eram voltadas para as demandas de um processo produtivo no qual as atividades relacionadas aos setores primário, secundário e terciário eram incipientes.

Nesse período também o sistema de ensino profissionalizante passou a ser complementado por um sistema privado de formação para o trabalho, mantido pela Confederação Nacional da Indústria, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), a partir de 1942, e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), mantido pela Confederação Nacional do Comércio, a partir de 1946. Assim, combinam-se a iniciativa pública e a privada para atender a demandas bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passa a exigir mão de obra qualificada.

Portanto, historicamente, a organização escolar no Brasil cindiu-se em duas trajetórias escolares específicas, dirigidas a clientelas diferenciadas na sociedade. Em uma delas, o ensino primário seguido por um ensino secundário, complementado por um ensino superior, de caráter profissional, destinado a uma parcela minoritária da população, aquela que atuaria nas posições hierárquicas superiores.

A segunda trajetória possível diz respeito àquela que se constituiu como sendo de preparo e qualificação profissionais diretamente articulados ao trabalho, marcada por finalidade específica: preparar os pobres, marginalizados e desvalidos da sorte, por meio de cursos com duração e intensidade variáveis, desde os cursos de aprendizagem até os cursos técnicos, possibilitando, assim, que aquela clientela atuasse no sistema produtivo por meio de um sistema educacional que disseminasse minimamente, via escola, os códigos formais necessários à sua inserção no trabalho. Esse segundo sistema era paralelo ao sistema regular de ensino, sendo estanque a este, sem uma articulação entre ambos, de forma tal que não se permitia alterações mais substanciais na estrutura social classista como um todo.

Nos anos de 1950, aconteceram algumas tentativas para quebrar, efetivamente, esse caráter dual do sistema de ensino, tanto no sentido de garantir a equivalência entre os dois tipos de ensino, como no de atenuar o caráter específico de cada um. Inicialmente, a equivalência foi assegurada pela possibilidade de os alunos do primeiro ciclo de qualquer ramo terem acesso ao segundo ciclo secundário (Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, que assegurava aos estudantes, que concluíssem o curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico), e, depois, pela igualdade de acesso ao vestibular (Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores).

Como os cursos eram muito diferentes, tratou-se de uma formulação para efeitos formais. Era uma legislação conciliatória. De fato, com a Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950, surgem as primeiras iniciativas do Ministério da Educação, visando tornar os cursos profissionais equivalentes ao curso secundário, mas essa concessão é facultada, apenas, aos concluintes do 1º ciclo profissional que quisessem ingressar no ciclo colegial secundário. O aluno

interessado deveria, para isto, completar as disciplinas que faltassem em seu currículo.

A Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, regulamentada pelo Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953, estende a equivalência ao 2º ciclo, permitindo-se aos egressos dos cursos técnicos o acesso a qualquer curso superior. Há, entretanto, uma ressalva, conferindo a essa equivalência um caráter limitado: os concluintes dos cursos profissionais só podiam submeter-se aos exames vestibulares desde que aprovados em exames de complementação, ou seja, em exame das matérias dos cursos secundários que não figurassesem em seus cursos de origem.

Essas primeiras tentativas de articulação entre as diferentes modalidades de ensino acadêmico e profissionalizante reafirmam o princípio de que o acesso ao nível superior se dá pelo domínio de conteúdos gerais, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desempenharão as funções dirigentes. Portanto, não se reconhece como ciência o saber próprio de um campo específico de trabalho, devendo o candidato ao ensino superior provar competência em línguas, ciências, filosofia e artes (KUENZER, 2000).

12

Esse processo de organização do sistema educacional brasileiro vai culminar em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1961, que se constituiu como a primeira lei global de educação do país. Foi proposta uma concepção orgânica de escola média, simultaneamente global, diversificada e definida por dois pontos básicos: o objetivo de formação comum com anterioridade às especializações, e a equivalência dos seus cursos, considerando o acesso ao ensino superior.

Formalmente, a LDBEN nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, destaca a função formativa ao estabelecer no artigo 33 que "[...] a educação de grau médio, em prosseguimento à administrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente". Na prática, porém, a função propedêutica do ensino secundário foi reforçada, quando se estabelecia que a 3º série colegial teria currículo diversificado, visando ao preparo dos alunos para os cursos superiores, e que poderia ser ministrada em colégios universitários (parágrafo 2º do art. 46). Em termos de ensino médio, Kuenzer afirma que:

A história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento desta tensão, que tem levado, não à síntese, mas à polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência, para compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40 (KUENZER, 2000, p. 10).

Como se observa, nos anos de 1950, o desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, ocorrido no mundo do trabalho, conduziu ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes que não só os de cunho acadêmico. Todavia, a dualidade estrutural continua sendo traduzida pela existência de dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, visando à formação de trabalhadores instrumentais e intelectuais por meio de diferentes projetos pedagógicos.

Portanto, as funções propedêutica e profissionalizante foram bastante acentuadas no período de 1930 a 1961. Ambas respondem às expectativas criadas a partir da modernização do país, com objetivos diferenciados de formação: de um lado, a elite dirigente urbana capaz de dar suporte à política de industrialização; de outro, a qualificação de mão de obra nos limites necessários ao funcionamento do modelo urbano-industrial (CUNHA, 1977). Desse modo, a dualidade administrativa do sistema de ensino encarregava-se da socialização diferenciada entre trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais, o que exclui, por definição, uma formação integral do adolescente.

O período entre 1961 e 1981, denominado por modelo urbano-industrial (CUNHA, 1977), culmina com a predominância da função profissionalizante no ensino médio. Até 1964, verifica-se um crescimento das tensões e dos conflitos decorrentes de divergências entre o modelo econômico adotado na década anterior e as aspirações e expectativas de grande parte da população.

De acordo com Saviani (2013), esse constitui o terceiro período da educação brasileira, e a característica marcante será o predomínio da pedagogia nova, desdobrado nas fases: de 1932 a 1947 (equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova); de 1947 a 1961 (predomínio da influência da pedagogia nova), e de 1961 a 1969, crise da pedagogia nova e a articulação da pedagogia tecnicista.

Nos meados dos anos de 1960, ocorrem acomodações e reajustes para criar as condições necessárias à fase de crescimento da economia, iniciada por volta de 1967. Essa fase perdurou até 1974, quando se inicia o declínio progressivo das taxas anuais do Produto Interno Bruto (PIB).

O modelo de desenvolvimento adotado pelo governo militar, a partir de 1964, buscou a efetiva modernização do país e um modo específico de participar na economia internacional, com consequências importantes nas relações entre educação e trabalho. Surgem grandes empresas e conglomerados econômicos que vão reduzir algumas vias tradicionais de ascensão social: organização de pequenas empresas próprias, ou prestação de serviços como autônomo e, principalmente como profissionais liberais. Por outro lado, a ampliação da estrutura técnica e administrativa do país multiplicou os espaços ocupacionais nas empresas públicas e privadas de níveis mais elevados.

O pessoal de nível superior foi o segmento da população economicamente ativa que mais se beneficiou com esse modelo de desenvolvimento. A queda nos salários de base, contraposta às melhores perspectivas existentes para a tecnocracia e ao fechamento das outras vias de ascensão social, provocou grandes pressões das classes médias urbanas, passando a demandar mais vagas de educação em nível superior.

O governo atendeu a essas pressões, seja ampliando o número de vagas até esgotar a capacidade ociosa das universidades públicas, seja ampliando as estruturas físicas dos *campi* universitários, seja diminuindo o rigor para a criação e o reconhecimento de escolas particulares. A corrida ao ensino superior parecia ser estimulada pelas condições do mercado de trabalho que, em fase de expansão, absorvia, praticamente, todos os seus egressos.

Todavia, com o surgimento dos primeiros sinais de distorção e saturação, tornou-se imperioso tomar novas providências. Era necessário conter a pressão sobre a universidade. Contudo, para cumprir esse papel de controlador do fluxo da demanda pelo nível superior, o ensino médio não poderia ser discriminatório, mas esse ajuste já vinha sendo preparado há algum tempo.

De fato, durante o período entre 1969 e 1980, granjeia destaque a pedagogia tecnicista, por exemplo, a partir de um amplo movimento editorial cujas obras publicadas irão fundamentar a opção pelo tecnicismo como orientação para organizar o sistema de ensino. O *Valor Econômico da Educação*, de Theodore William Schultz (1973), e a coletânea, *Desenvolvimento, Trabalho*

e *Educação*, organizada por Luiz Pereira (1967), são algumas das inúmeras publicações que ocorreram nesse período, ressaltando o foco economicista e tecnicista da educação.

Simultaneamente, sob a liderança de Valnir Chagas, vários ajustes foram feitos na área educacional culminando com a reforma do ensino superior por meio da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, e da reforma do ensino de 1º e de 2º graus, com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e de 2º Graus e dá outras providências.

Pela primeira vez na história da educação brasileira, ocorre a primazia do ensino profissionalizante em detrimento do ensino secundário. Urge ressaltar que isso aconteceu por pouco tempo, e ficou mais no plano legal do que na realidade das instituições escolares. Com essas medidas, estava pronto o novo arcabouço para a implantação da concepção pedagógica, adotada oficialmente, a tecnicista.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013, p. 381).

15

Portanto, coerentemente com esse pressuposto, optou-se, no Congresso Nacional, pela profissionalização universal e obrigatória daquele nível de ensino. Essa decisão revelou-se mais radical do que a proposta pelo Conselho Federal de Educação, mais flexível porque possibilitava a opção por "aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais" ou por uma "habilitação profissional".

Uma análise retrospectiva dessa decisão mostra como uma espécie de reviravolta no processo histórico marcou as tentativas de quebra do dualismo da educação brasileira. Até os anos de 1960, as tentativas de reforma do ensino tomaram, como modelo, o ensino secundário, isto é, ocorriam no sentido de equiparar os cursos técnicos ao secundário, atenuando-se suas peculiaridades e removendo-se, gradualmente, as barreiras entre eles e a universidade. Mas, o que aconteceu em 1971 foi praticamente uma equiparação

formal do curso secundário aos cursos técnicos, ou seja, tentou-se mudar o modelo humanístico/científico pelo científico/técnico.

Os antecedentes dessa reviravolta podem ser encontrados já no início dos anos 60. Os fatos mais significativos relativos a essa mudança encontram-se nos trabalhos de Anísio Teixeira, em Mensagem Presidencial, enviada ao Congresso em 1961 e no pronunciamento do Brasil na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada no Chile em 1962 (BRASIL, 1982).

A ideia de unificação do ensino médio estabelecendo uma ligação entre educação e trabalho parece ter surgido com a intensificação do processo de internacionalização da economia do país, nos anos 1956/1960. As grandes empresas multinacionais que, aqui se estabeleceram, introduziram formas mais sofisticadas de organização do trabalho e o uso de tecnologia mais avançada. Esse fato determinou a necessidade de um tipo de socialização específica para os empregados, valorizando o conhecimento técnico-científico em relação às humanidades.

Além disso, os meios intelectuais ligados à educação aceitavam, praticamente, sem restrições, a Teoria do Capital Humano, cujo corolário mais evidente é que mais educação sempre significa melhor salário e mais promoção social. Elaborada por Theodore William Schultz (1973), essa teoria vincula o conceito de capital humano a uma função agregada, de caráter macroeconômico-social entre as nações e as diferenças e desigualdades entre grupos sociais ou entre os indivíduos.

Até 1950, acreditava-se que o desenvolvimento econômico era uma decorrência dos fatores de produção: recursos naturais, capital e trabalho. Estudos, a respeito da temática (SAUL, 2004), revelam a genealogia da Teoria do Capital Humano, anteriormente ao protagonismo de Theodore W. Schultz (1987; 1973; 1973a). A educação passa a ser reconhecida como alternativa para reduzir as disparidades econômicas e para fortalecer as economias regionais.

A educação se encarregaria de preparar os indivíduos para a aplicação de técnicas e ferramentas de gestão, o que reduziria o custo de produção e estimularia o crescimento da economia. Por isso, a partir dos anos de 1950, a educação passa a ser uma atividade lucrativa, um investimento de aplicação do capital, e define a relação trabalho-educação na sociedade capitalista.

Assim, configurava a Teoria do Capital Humano, que teve origem e base de sustentação numa conjuntura pelo desenvolvimento capitalista marcado pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar Social e pela confiança na conquista do pleno emprego.

Trata-se, portanto, de um conceito que foi construído na fase áurea do modo de regulação fordista de desenvolvimento econômico, o qual explícita, paradoxalmente, os seus profundos limites. A Teoria do Capital Humano concebe o homem não como ser histórico-social, mas como *homo oeconomicus*. Esse homem, responsável pela maximização da produção e do lucro, é livre nas suas escolhas e no seu consumo. O fator econômico, considerado determinante das ações humanas, mobilizaria o homem nas suas iniciativas e conquistas:

[...] é o egoísmo e o interesse do *homo oeconomicus* quem produzirá a riqueza coletiva. O individualismo moderno deste modelo de ser humano está inserido no mercado econômico como um competidor, como um jogador. Para ele é somente seu interesse o que importa e para este modelo de organização social também é somente isto o que importa. O *homo oeconomicus* é o maior responsável por seu fracasso ou por suas glórias, ele é o maior responsável por si mesmo, ele é investidor e empresário de si, ele está sozinho e com todos ao mesmo tempo (NILO, 2010, p. 357).

A educação, na perspectiva dessa teoria, era vista como componente do fator econômico, como um capital individual que teria consequências sobre o capital social. A educação desencadearia a sociedade capitalista a atingir o pleno desenvolvimento e a modernização, eliminando as desigualdades de renda sem, no entanto, abalar as estruturas que produzem essa desigualdade.

Por ser uma teoria elaborada segundo a ótica da classe burguesa, não aborda as contradições sociais construídas na relação capital-trabalho e, assim, mascara a natureza ideológica embutida no vínculo linear entre educação e desenvolvimento. O conceito de capital humano assume o caráter ideológico inclusive quando tenta esfumaçar a divisão social de classes ao conferir ao indivíduo a responsabilidade e a liberdade de buscar a ascensão social (FRIGOTTO, 1999).

O deslocamento de trabalhadores da área de produção imediata para a área de serviços coloca a escola como produtora de indivíduos com

requisitos para que possam exercer tais tarefas. Ao mesmo tempo, o grau de escolaridade funciona como parâmetro seletivo *a priori*, independente da qualificação do posto de trabalho. Por outro lado, o prolongamento da escolaridade funciona como retardatário do ingresso de jovens no mercado de trabalho, buscando-se, ilusoriamente, controlar a relação entre demanda e oferta de empregos. Acreditava-se na possibilidade de generalização da indústria e, em decorrência disso, ocorreria o desenvolvimento social, resultado do pleno emprego e da diminuição das desigualdades. A crise dos anos 70 já evidenciava a precariedade desse pressuposto, quando ocorre uma mudança profunda na base técnica de produção que substitui o fordismo pelo toyotismo:

O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa [...]; supunha a estabilidade no emprego. [...] o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica e flexível, e opera com trabalhadores polivalentes que [...] disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa (SAVIANI, 2013, p. 429).

18 Entretanto, nos anos de 1960 e 1970, é forte a crença de que o investimento em *capital humano* seria capaz de resolver as questões do sub-desenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais. A Teoria do Capital Humano constituiu-se no referencial teórico político e ideológico para a definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais e regionais. No Brasil, durante o período da ditadura militar, as duas reformas – a universitária, de 1968, e a do ensino de 1º e 2º graus, em 1971 – estruturaram o sistema de ensino fundamentados nos parâmetros produtivistas, tecnicistas e economicistas, inspirados nessa formulação teórico-ideológica.

Até hoje, os adeptos desta ideologia não respondem à seguinte questão: os países pobres e as populações pobres assim são porque investem pouco em educação ou tem pouca educação porque são pobres? Uma visão que, além de reduzir a educação de um direito social e subjetivo a um serviço mercantil, falseia e obscurece as reais relações sociais que produzem a desigualdade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2016, p. 30 e 31).

Vários fatores interferem na organização escolar e extrapolam o papel formal da lei. O período era de otimismo quando se propôs a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus em 1971. Em 1972, o próprio presidente do Conselho Federal de Educação dizia que

[...] razões diversas, relacionadas com o desenvolvimento social e com o enriquecimento da Nação Brasileira, nos últimos anos, tornaram grandemente oportunas as diretrizes emanadas da Lei 5692/71, para a renovação do ensino de 2º grau (BRASIL, 1982, p. 23).

Entretanto, no início da implantação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências, a ambiguidade de seus termos-chave vai determinar mudanças na sua trajetória. A habilitação específica, inicialmente prevista, diluiu-se em uma educação para o trabalho, numa perspectiva mais geral e abrangente.

As funções formativa, propedêutica e profissionalizante do ensino médio, no Brasil, estão relacionadas à organização do trabalho, em cada época. Vê-se, contudo, que a função formativa, embora pouco explicitada em nível operacional, é a que melhor caracteriza um tipo de ensino médio, na medida em que é responsável pela socialização diferenciada, de acordo com as posições que os indivíduos terão nas hierarquias ocupacionais.

E, nesse sentido pragmático de garantir condições para adaptação dos indivíduos à divisão do trabalho, ela tem sido bastante eficiente. Essa eficiência é, em parte, comprovada pela ineficiência com que têm sido desempenhadas as duas outras funções - propedêutica e profissionalizante - que obrigam o aluno a se valer de dispositivo parassistêmico para ingressar, quer no curso superior, quer no mundo do trabalho. Esses dispositivos se encarregaram de manter, na prática, a dualidade do sistema de ensino, quebrada formalmente pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e de 2º Graus e dá outras providências.

Com a superação do otimismo gerado pela Teoria do Capital Humano, a sociedade mantém os mesmos referenciais economicistas, mas relega as demandas sociais previstas e a crença no pleno emprego. Nesse novo momento,

[...] é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade (SAVIANI, 2013, p. 430).

A perspectiva educacional continua sendo economicista e produtivista, bem como importante na sua relação com o mercado. Porém, trata-se agora de um investimento em capital humano individual que habilita para a competição e não mais para o pleno emprego. Os diversos graus de escolaridade, além de retardar o ingresso no mercado de trabalho, amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, sem a garantia de que o emprego vai acontecer. "A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é, nessa condição, que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista [...] mantém a hegemonia nos anos 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo" (SAVIANI, 2013, p. 430).

## **Educação profissional nos anos de 1990 e início do século XXI: a manutenção da dualidade estrutural e do neoprodutivismo**

20

Em 1990, é criada a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENITE), através do Decreto nº 99.244, de 10 de maio de 1990, com a incumbência de traçar as diretrizes e as políticas para o desenvolvimento da educação profissional nos níveis técnico e tecnológico. Posteriormente, a Lei nº 8.490, de 19 de novembro de 1992, transforma a SENITE em Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), cujo objetivo foi promover o desenvolvimento e a melhoria do ensino médio no país, e, ainda, a implementação da educação profissional, propondo políticas e diretrizes para a área.

No campo do ensino técnico federal, a orientação era a de tornar essa rede de escolas capaz de formar profissionais flexíveis e adequados às mudanças requeridas pelo mundo produtivo sob o ideário neoliberal. Uma das medidas para isso foi a instituição do Núcleo de Qualidade Total do MEC (NQT), exigindo que todas as escolas técnicas e agrotécnicas instituíssem o seu próprio núcleo de Qualidade Total, de modo a implementar a gestão da qualidade total. Simultaneamente, outras políticas foram elaboradas para inserir

essas instituições no contexto da educação brasileira e de sua relação com os setores empresariais.

Os esforços que se concentravam na SEMTEC eram para instituir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e para transformar as escolas técnicas e agrotécnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) a curto, médio e longo prazo. A criação desse sistema baseava-se nas políticas de desenvolvimento de países de primeiro mundo, especialmente os europeus, que atribuíam o seu desenvolvimento ao investimento sistematizado na busca e uso intensivo de modernas tecnologias. Identificando o avanço tecnológico desses países e a possibilidade de algo semelhante ocorrer no Brasil, os problemas do desenvolvimento nacional estariam também condicionados às políticas de investimento e de formação de mão-de-obra especializada para operá-las.

É importante ressaltar que a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a transformação das escolas técnicas e agrotécnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), na verdade, constituíam-se em uma proposta fundamentada em uma concepção de educação tecnológica que deveria ser norteadora das ações pedagógicas, administrativas e políticas das Instituições Federais de Educação Tecnológica. Nesse sentido, a conceituação de educação tecnológica foi formulada como sendo “[...] a vertente da educação que se caracteriza por formar profissionais em todos os níveis de ensino e para todos os setores da economia, aptos ao ingresso imediato ao mercado de trabalho” (BRASIL, 1994, p. 9).

Ainda na década de 1990, foi aprovada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, ao estabelecer uma nova estrutura para a educação formal no Brasil, separou o sistema de ensino regular – que compreende a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e o ensino superior – do sistema de educação profissional, subdividido em três níveis: o nível básico (cursos de qualificação profissional), o técnico e o tecnológico. A referida Lei nº 9.394 e o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39, 40, 41 e 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante. Do ponto de vista formal, significou que todas as instituições públicas e privadas de educação profissional tiveram de ajustar-se às diretrizes educacionais estabelecidas pela legislação em vigor à época.

Assim, estabelecia o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias da educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho [...] e abrangerá três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico (BRASIL, 1997).

A implementação do conjunto de dispositivos legais sobre a educação média e a educação profissional foi financiada por meio de convênios Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e do Emprego e Banco Interamericano de Desenvolvimento (MEC/MTE/BID) e pelo Banco Mundial, mediante os programas especiais: Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) e Programa de Expansão e Melhoria da Educação Profissional (PROEP).

A legislação complementar à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em particular, a Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997, determinou a separação entre o ensino médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas, além de se contrapor à perspectiva de uma especialização profissional como etapa que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária.

Ocorre, assim, o restabelecimento da dualidade de redes e currículos, quando as pesquisas e reivindicações feitas pelas entidades da sociedade civil acerca das novas demandas de qualificação e profissionalização, em sua maioria, reforçavam a tendência para a incorporação de uma sólida formação escolar básica de nível médio, como condição necessária para uma adequada formação técnico-científica e profissional.

Com a mudança do governo de Fernando Henrique Cardoso para o de Luís Inácio Lula da Silva, algumas alterações nessa política para a educação profissional ocorreram. O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi substituído pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que restabeleceu a possibilidade de oferta do ensino técnico e médio de forma

integrada, mas manteve as alternativas de essas duas modalidades de ensino ocorrerem, também, de forma separada. Durante esse período, vários ajustes legais foram feitos em relação à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para atender às reivindicações quanto às modalidades de ensino médio e profissional em suas diferentes áreas.

Outra mudança essencial foi a homologação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e transformou as escolas técnicas, agrotécnicas e os CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que:

[...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

No governo do presidente Michel Temer, uma nova alteração ocorre com a aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece o ensino médio de tempo integral e prevê a oferta do ensino profissional de nível técnico de forma integrada ao ensino médio, sendo uma opção entre outras. Trata-se de mais um arranjo para conter a expansão do ensino superior, atribuindo ao ensino médio, pelo menos, em uma de suas vertentes, o caráter de terminalidade.

A Lei nº. 13 413, de 16 de fevereiro de 2017, explicita, em seu artigo 4º, que se trata de uma substituição do artigo 36 da Lei nº 9.394 de 1996, em seus parágrafos 6º, 7º, 8º, 9º e 10.

§ 6º - A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade; § 7º- A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação,

no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação; § 8º - A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino; § 9º - As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória; § 10 - [...] o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica (BRASIL, 2017).

Dessa forma, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, reitera dispositivos legais anteriores, ao propor a antecipação da formação profissional para os alunos que necessitam ir para o mundo do trabalho e suas vicissitudes. Ao se referir que essa formação poderá ocorrer em parceria com outras instituições admite a inexistência de infraestrutura adequada para o cumprimento do dispositivo legal, além de incentivar à iniciativa privada de preencher essa lacuna com o apoio de recursos públicos. Os cursos previstos são aligeirados aos moldes de recentes programas, como, por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que atende aos interesses imediatos das empresas, mas ignoram as necessidades que surgem com a complexidade do mundo do trabalho ao implantar as tecnologias avançadas, capazes de competir no mercado internacional. Essas tecnologias exigem educação geral de qualidade e formação profissional diferenciada.

Em relação ao Ensino Médio, como comentado no início deste artigo, a organização das áreas de conhecimento pressupõe o encaminhamento para as áreas de humanidades e ciências, retomando o que a Reforma Capanema denominou, na década de 1940, quanto ao ensino médio de clássico e científico.

Mais uma vez, a legislação nega o direito de uma formação integral para os brasileiros, antecipa as opções para a continuidade de estudos e/ou para a formação profissional, reforçando a tradição da dualidade do sistema educacional. Isso ocorre num contexto de revisão das leis trabalhistas que acentuam a perda de direitos adquiridos em um momento crítico da economia, com

milhões de brasileiros desempregados. Mesmo fazendo parte da educação básica, o ensino médio que deveria culminar com um processo de formação cidadã – o que seria um avanço – posterga esse direito com a promulgação da Lei nº 13.315, de 16 de fevereiro de 2017.

Para Saviani (2013), nesse último período, o quarto da educação brasileira (1969-2001) tem como marco a Revolução de 1964, e nele ocorre o confronto entre a concepção produtivista de educação e as pedagogias críticas. Nesse período, Saviani (2013) identifica as seguintes fases: de 1969-1980, há o predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista; de 1980 a 1991 ocorrem alguns ensaios contra-hegemônicos: pedagogia da "educação popular", pedagogia da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica; de 1991 a 2001, há o predomínio do neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnecnicismo. Para efeito de conclusão da pesquisa realizada, Saviani (2013) coloca 2001 como limite final desse período.

Todavia, acontecimentos posteriores indicam a continuidade do neoprodutivismo, enquanto referencial teórico oficial na organização dos sistemas de ensino. Observa-se, também, a presença de propostas contra-hegemônicas na realidade atual da educação brasileira, em particular no contexto da pós-graduação, porém com um alcance bem reduzido em termos da realidade educacional, desde que se considera o pequeno percentual de brasileiros que chegam a esse nível de escolaridade.

Realmente, há vários programas com linha de pesquisas orientadas numa perspectiva do materialismo dialético com algumas configurações específicas: a Psicologia Histórico-Cultural, cujo protagonista é Lev Semionovich Vygotsky, que tem, como proposta pedagógica, o Ensino Desenvolvimental; a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, liderada por José Carlos Libâneo; e a Pedagogia Histórico-Crítica sob a liderança de Dermeval Saviani. Como política oficial, o Estado do Paraná é o único da federação brasileira que adota essa perspectiva teórica como diretriz para a organização do sistema estadual de ensino,

Por isso, atualmente, permanece o desafio de repensar a educação profissional brasileira, de identificar e analisar as concepções que fazem parte desse universo sócio-político-ideológico integrado pelos diferentes protagonistas

da educação profissional, ou seja, o Estado, as entidades sindicais, as organizações não governamentais, as entidades empresariais e os pesquisadores.

Urge refletir sobre o neoprodutivismo através de suas variantes (neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnismo), que ainda predomina como referencial teórico das propostas educacionais oficiais, bem como também refletir sobre a possibilidade de se buscar outros referenciais como aquele trabalhado na ótica do materialismo dialético. Como a realidade educacional brasileira está permeada por diferentes orientações teóricas, fica aqui a observação de Saviani (2013, p. 383): "Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer".

Portanto, a realidade educacional brasileira constitui-se num grande mosaico, em que estão presentes diferentes referenciais teóricos, com padrões bastante diferenciados em termos de qualidade de ensino, dependendo da clientela a que se destina. A dualidade estrutural continua configurando trajetórias e finalidades diferentes para classes sociais distintas.

26

## Considerações Finais

A relativa ampliação de direitos conquistados pelos trabalhadores durante a abordagem histórica - em particular desde a Primeira República (1889-1930) até os dias atuais, sobre o ensino profissional e o seu embate junto ao ensino médio – deixa transparecer a dualidade estrutural entre ambos, bem como o ajuste do ensino profissional às necessidades do mundo produtivo. Inicialmente, no Brasil Colônia, a educação era praticamente inexistente, com o registro de algumas realizações dos jesuítas objetivando catequizar os escravos e os povos aqui encontrados, desconsiderando a sua cultura e, ao mesmo tempo, propiciando alguma formação aos filhos dos colonos mais ricos.

O processo de colonização e o posterior uso da mão de obra escrava vão marcar, de forma indelével, a cultura brasileira com reflexos constantes nas propostas de formação profissional sempre vistas com a pecha escravocrata. Do início da República até os dias atuais, a constante dualidade estrutural revela as diferenças entre as classes sociais, determinando trajetórias diferentes para os que vão assumir os cargos de direção em diferentes instâncias, em

relação ao demais trabalhadores, dependendo do posicionamento que cada classe social terá no sistema produtivo.

Nos meados do século XX, com a emergência da Teoria do Capital Humano, atribuiu-se especial ênfase à função econômica da educação, conferindo aos modelos educacionais um formato produtivista e tecnicista. A partir de 1970, com a crise do capitalismo e o esgotamento da Teoria do Capital Humano, sem desconsiderar a ótica economicista, surge o conceito de empregabilidade que enfatiza a dimensão do desenvolvimento humano individual e retira o foco das demandas coletivas que eram consideradas como capazes de desencadear o pleno emprego e o desenvolvimento social.

Com a empregabilidade, a questão do sucesso profissional passa a ser vista, predominantemente, relacionada ao âmbito das competências e habilidades pessoais. O que altera é a certeza de que o desenvolvimento econômico ocorre mesmo com a redução drástica de recursos humanos. A inserção no mercado de trabalho, a partir daquele momento, passa a depender das competências individuais. Trata-se, como se observa, de uma continuidade, a confirmar o triunfo de uma escola produtivista/tecnicista em vigência desde o século XIX, sob a tutela da II Revolução Industrial, aos dias atuais. Nesse âmbito, a escola oscilaria para o lado da ciência e da técnica. Pleiteia-se, projetivamente, que a escola deva servir à prosperidade, ao progresso, ao desenvolvimento. E a estes, a criança como sujeito configura-se enquanto conformada aos mesmos.

As demandas coletivas associadas à ideia do pleno emprego, prevista na Teoria do Capital Humano, eram uma falácia. O desemprego já existente aumenta e torna-se um fenômeno estrutural, e milhares de seres humanos ficam à margem dos ganhos do capital. A Teoria do Capital Humano continua direcionando a concepção produtivista da educação brasileira, agora reconceitualizada como neoprodutivismo para atender a um contexto socioeconômico baseado na exclusão, uma vez que não há lugar para todos na atual ordem econômica. Com o avanço da automação no processo produtivo, ocorre também, o aumento da dispensa de mão de obra.

Nesse contexto, consolida-se a pedagogia da exclusão que incentiva a realização incessante de cursos para tornar os indivíduos empregáveis e, assim, escaparem da condição de excluídos. E, nessa condição, mesmo com os mais diferentes títulos, ao permanecerem fora do mundo do trabalho, a

responsabilidade é de cada um. Esse é um problema social enorme, e é fato que a busca incessante por mais qualificação não garante uma vaga no mercado. Mesmo assim, o sistema de ensino profissional busca estabelecer essa relação entre qualificação profissional e emprego. E o conjunto dos professores também não consegue formular uma proposta educacional mais humana e comprometida com o desenvolvimento integral dos jovens brasileiros.

O desafio que se coloca é o de reverter essa situação buscando o resgate da dignidade de milhares de seres humanos condenados à marginalidade das conquistas que a humanidade conseguiu com o capital e com o desenvolvimento científico e tecnológico. Será possível colocar essas conquistas em prol do desenvolvimento humano e social, transformando a realidade social, política, econômica, cultural e educacional de modo mais lúcido e efetivo?

## Referências

BRASIL. **Collecção das Leis do Brazil de 1809**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. Disponível em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fb/Cole%C3%A7%C3%A3o\\_das\\_leis\\_do\\_Brasil\\_de\\_1809\\_Parte\\_1.pdf](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fb/Cole%C3%A7%C3%A3o_das_leis_do_Brasil_de_1809_Parte_1.pdf). Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituciona91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituciona91.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906**. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministerio dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decreto/1900-1909/decreto-1606-29-dezembro-1906-582057-norma-pl.html>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950**. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. 1950. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacao-original-1-pl.html>>. Acesso: 8 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas captaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. 1909. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918.** Autoriza o Ministro da Agricultura a crear patronatos agricolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootechnicos, fazendas-modelo de criação, nucleoscoloniaes e outros estabelecimentos do Ministerio. 1918. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-norma-pe.html>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov>>

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 982, de 23 de dezembro de 1938.** Cria novos órgãos no Ministério da Agricultura, regrupa e reconstitui alguns dos já existentes e dá outras providências. 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-982-23-dezembro-1938-350702-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 16.826, de 13 de outubro de 1944.** Aprova o Regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura. 1944. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-16826-13-outubro-1944-461101-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. 1953. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-normaactualizada-pl.html>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 34.330, de 21 de outubro de 1953.** Regulamenta a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-34330-21-outubro-1953-326101-republicacao-60374-pe.html>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1968. (Coleção AEC).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>. Acesso em: 04 jan. 2019

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e de 2º Graus e dá outras providências. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 8 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 99.244, de 19 de maio de 1990.** Dispõe sobre a reorganização e o funcionamento dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. 1990. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99244-10-maio-1990-334848-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 fev. 2018

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.490, de 10 de novembro de 1992.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. 1992. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8490.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8490.htm)>. Acesso em: 8 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Educação Média e Tecnológica. **Fundamentos, diretrizes e linhas de Ação.** Brasília: SEMTEC – Departamento de Políticas Educacionais. 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Tecnológica:** legislação básica. Brasília, SEMTEC, 1994.

\_\_\_\_\_. **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 dez. 1996. Seção 1. p. 27833.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2. 208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em 8 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 5 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5692/71**. Brasília: Inep, 1982. (Trabalho apresentado pelo INEP à Reunião conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação).

CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no Ensino Médio. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

FERREIRA, Eurípedes Ronaldo Ananias. **O ensino técnico profissional agrícola de nível médio**: o sistema escola fazenda da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário. 2002. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

31

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

NILO, Tiago. Alguns apontamentos sobre a governabilidade liberal e/ou neoliberal a partir de Michel Foucault. **Kínesis**, Marília, v. 2, n. 3, p. 345-358, abr. 2010. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/25\\_TiagoNilo.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/25_TiagoNilo.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2018.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a Organização Escolar. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: 1930/1973. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAUL, Renato. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 230-273, jul./dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnismo (1991-2001). In: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, Theodore William. **Investindo no povo**: o significado econômico da qualidade da população. São Paulo: Forense Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. **O valor econômico da educação**. Tradução P. S. Werneck. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

\_\_\_\_\_. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973a.

Ms. Elisabete Ferreira Borges

Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (Uberaba – Minas Gerais, Brasil)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9157-3722>

E-mail: elisabete\_borges@uol.com.br

Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo

Universidade de Uberaba (Minas Gerais, Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7972-8875>

E-mail: jcaraujo.ufu@gmail.com

Recebido 22 nov. 2018

Aceito 27 dez. 2018

# **Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler: um contexto de comunidade de aprendizagem<sup>1</sup>**

Fernanda Mayara Sales de Aquino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

Rosa Aparecida Pinheiro

Universidade Federal de São Carlos (Brasil)

## **Resumo**

Este artigo objetiva discutir os espaços socioeducativos da 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a ler' como lugares de formação política e cultural pertencentes a um contexto de Comunidade de Aprendizagem. Para tanto, como procedimentos metodológicos, utilizamos narrativas de formadores da Campanha em conjunto com fontes documentais, como o Relatório Cultura Popular e De pé no Chão (1963) e a Proposta para criação do projeto 'Meios informais de educação' (1961). Para a leitura das fontes, utilizamos o conceito de Comunidade de Aprendizagem (TORRES, 2003) e de ato educativo como ato político (FREIRE, 1987; 2006). Pelas análises, compreendemos que, na Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, as aprendizagens acontecem, além das salas de aula, ou seja, nos espaços socioeducativos – com a criação das praças de cultura, bibliotecas populares, museus e galeria de arte se coadunam com os princípios de uma Comunidade de Aprendizagem no processo educativo percebido como ato político interligado ao contexto cultural.

Palavras-chave: Memória. Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Comunidade de Aprendizagem. Formação.

1

## **Barefoot on the Ground One Also Learns to Read campaign: a context of Learning Community**

## **Abstract**

This article aims to discuss the socio-educational spaces of the "Barefoot on the Ground One Also Learns to Read campaign, as places of political and cultural formation belonging to a Learning Community context. To do so, as methodological procedures, we used narratives of the campaign formers in conjunction with documental sources such as the "Popular Culture Report and Bare Foot on the Ground (1963) and the proposal for the creation of the Informal Means of Education project" (1961). In order to interpret the sources, we use the concept of Learning Community (TORRES, 2003) and of the educational act as a political act (FREIRE, 1987; 2006). From the analysis, we understand that, in the Barefoot on the Ground One Also Learns to Read campaign, the learning takes place in addition to the classrooms, that is, in of the socio-educational spaces with the creation of cultural squares, popular libraries, museums and art galleries that are consistent with the

principles a Learning Community in the educational process, perceived as a political act interconnected with the cultural context.

Keywords: Memory. Barefoot on the Ground One Also Learns to Read campaign. Learning Community. Formation.

## Campaña De Pie en el Suelo También se Aprende a Leer: un contexto de Comunidad de Aprendizaje

### Resumen

Este artículo objetiva discutir los espacios socioeducativos de la campaña De Pie en el Suelo También se Aprende a Leer como lugares de formación política y cultural pertenecientes a un contexto de la Comunidad de Aprendizaje. Para eso, como procedimientos metodológicos, utilizamos narrativas de los formadores de la campaña en conjunto con fuentes documentales como el Informe Cultura Popular y De Pie en El Suelo (1963) y la propuesta para la creación del proyecto Medios Informales de Educación (1961). Para la lectura de las fuentes utilizamos el concepto de Comunidad de Aprendizaje (TORRES, 2003) y de acto educativo como acto político (FREIRE, 1987; 2006). Por los análisis, comprendemos que, en la campaña De Pie en el Suelo También se Aprende a Leer, los aprendizajes ocurren además de las clases, o sea, en los espacios socioeducativos – con la creación de las plazas de cultura, bibliotecas populares, museos y galerías de arte se corresponden con los principios de una Comunidad de Aprendizaje en el proceso educativo percibido como acto político interconectado al contexto cultural.

Palabras-clave: Memoria. Campaña De Pie en el Suelo También se Aprende a Leer. Comunidad de Aprendizaje. Formación.

2

### Introdução

Os espaços socioeducativos da 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler' são lugares de formação política e cultural pertencentes a um contexto de Comunidade de Aprendizagem (CA), visto que é identificada por Torres (2003) como uma comunidade humana que, sistematicamente organizada, constrói o seu próprio projeto educativo e cultural. Ao traçarmos uma analogia entre a 'Campanha de Pé no Chão...' e a noção de Comunidade de Aprendizagem nos orientamos pela perspectiva da escuta sensível (SILVA, 2018) das narrativas de participantes dessa Campanha e na leitura das fontes documentais, quais sejam: Relatório Cultura Popular e De pé no chão (1963) e do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP). Embora a Proposta para criação do projeto 'Meios informais de educação' (1961) não seja especificamente

sobre a Campanha, é utilizado porque, por meio dele, se comprehende toda a lógica de criação dos espaços socioeducativos no contexto dos movimentos de Educação Popular – pois, por sua leitura, percebemos que as ações realizadas em Natal seguiam o mesmo modelo e organização dessa ação educativa. Mesmo não tratando especificamente de Natal, enquanto fonte documental, é importante para a compreensão sobre os espaços socioeducativos como política, também desenvolvida na capital do Rio Grande do Norte por meio da Diretoria de Democratização e acesso à Cultura da Prefeitura na época em questão.

As fontes documentais pesquisadas são ricas em informações sobre a criação de espaços socioeducativos em experiências de educação popular – acampamentos escolares, praças de cultura, bibliotecas populares, galeria de arte, museus – e nos oferecem indícios (GINZBURG, 1986) que permitem situar esses espaços em um contexto de Comunidade de Aprendizagem no Brasil. Tal concepção é possível porque a noção desse contexto é perpassada pelos eixos: escolar/extraescolar, espaços comunitários e relação com a variedade de sentidos e objetivos atribuídos à aprendizagem

### 3

[...] como proposta de política educativa, centrada em uma estratégia de desenvolvimento e transformação educativa e cultural em nível local, com o cidadão como protagonista e tendo em vista o desenvolvimento local e o desenvolvimento humano (TORRES, 2003, p. 2).

Na experiência brasileira, a criação dos espaços socioeducativos no contexto da ‘Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler’ ocorre durante a segunda gestão (1961-1964) do então prefeito Djalma Maranhão, na década de 1960. Esse político se firma na conjuntura natalense com um pensamento de esquerda, nacionalista, voltado para causas sociais, em defesa da escola pública e de uma educação popular. Durante a sua gestão, foi desenvolvida uma política de democratização da cultura a partir da criação da Diretoria de Documentação e Cultura (DDC), realizado um trabalho de divulgação e revitalização do folclore e folguedos populares através de uma galeria de arte, museu de arte popular, bibliotecas populares, praças de cultura, apresentações teatrais etc. A identificação de Djalma Maranhão com a cultura popular repercutiu na ‘Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler’, observada em diálogo com educadores a partir da afirmação de seu

posicionamento quanto às questões da cultura popular, como aponta Araújo (2011): "[...] ele fazia questão de que a cultura do Rio Grande do Norte, a cultura de Natal tivesse presente nos educandos da Campanha" (MARLENE ARAÚJO, 2011).

No tocante à estrutura da própria 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler', podemos observar a valorização dos saberes e das manifestações culturais dos educandos e da sua comunidade nos diversos espaços de ensino-aprendizagem, destacando os acampamentos escolares. Esses conjuntos educativos foram compostos por um galpão circular, onde aconteciam as festividades do bairro e as reuniões de pais e educadores, e por galpões em forma retangular, onde funcionavam as salas de aulas e uma pequena sala de alvenaria que servia como diretoria, secretaria, almoxarifado etc. Nas dependências desses acampamentos escolares, existiam aviários e hortas, que permitiam a produção da merenda escolar para as turmas de crianças, que funcionavam durante o dia. No período noturno, eram oferecidas aulas de alfabetização para os adultos, que, em geral, eram pais das crianças que estudavam no mesmo acampamento pela manhã ou à tarde.

Essas ações remetem à compreensão de um ato educativo social, no qual a relação entre educação e cultura popular espelha uma educação no sentido amplo – como uma intervenção educativa que atua no cotidiano de uma comunidade e tem seus sujeitos como protagonistas no processo de desenvolvimento local e na busca dos direitos da população, nesse caso, direito à educação e cultura. A ideia dos acampamentos escolares partiu dos moradores do bairro das Rocas devido à falta de recursos financeiros, por parte da prefeitura, para a construção de prédios escolares. Quanto à proposta de criação dos acampamentos de palha por parte dos moradores das Rocas, assim afirma a professora Margarida Cortez: "Numa das reuniões dos comitês alguém sugeriu que se fizessem escolas de palha de coqueiro [...]" (MARGARIDA CORTEZ, 2011). No Relatório 'Cultura Popular e De pé no chão' apresentado pela Prefeitura de Natal no 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular no Recife, em 1963, consta que os operários da Prefeitura não souberam construir o primeiro acampamento. Por isso, foram chamados os pescadores do 'Canto do Mangue', praia das proximidades da comunidade envolvida, conhecedores da técnica da 'virada' e da 'armação da palha'.

Pesquisar a memória dos espaços socioeducativos da ‘Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler’ nos possibilita entender como as políticas públicas delimitam o campo onde os sujeitos atuam para resolver problemas ou propor ações no âmbito público. Essa reflexão demonstra também que a noção de participação que perpassa a Campanha é edificada em um processo anterior imbricado às suas ações educativas. Em sua concepção, as aprendizagens não se restringem às salas de aula, mas acontecem na organização física dos espaços públicos – com a criação das praças de cultura, bibliotecas populares, museus e galeria de arte – e na promoção das práticas culturais dos cidadãos nesses e com esses espaços.

Na concretização dessas aprendizagens ampliadas, notamos as ações educativas da ‘Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler’ interligadas aos espaços da cidade e observamos a intencionalidade do desenvolvimento da sociabilidade dos sujeitos educandos. Nessa experiência, a educação percebida como ato social está interligada ao contexto cultural no qual se constrói, e no entendimento de cada sujeito envolvido com seus comportamentos sociais e processos cognitivos.

## 5

### **A memória dos espaços socioeducativos na ‘Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler’**

O pensar sobre as propostas, que foram desenvolvidas há mais de cinco décadas de utilização dos espaços educativos inerentes à educação e cultura nos espaços societários, em uma ação anterior ao conceito ‘Comunidade de Aprendizagem’, bem como ações culturais e formação de educadores na relação do pedagógico e do político, auxilia o entendimento de nosso percurso histórico. Em um *espacotempo* de imersão na construção da abordagem freireana, que surge como resposta contra a opressão e exclusão de amplos segmentos da sociedade brasileira, ligamo-nos a propostas atuais defensoras de uma práxis da não exclusão e não opressão por meio do diálogo (FREIRE, 1987; 2006). Como processo dialógico, analisar e compreender as práticas socioeducativas no contexto da ‘Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler’ possibilita não apenas pensar o presente em termos de democratização da educação e dos espaços culturais, mas também projetar ações educativas futuras.

Para essa discussão, nos fundamentamos em um referencial freireano que, situado no âmbito da Educação Popular, nos legou o conceito do ato educativo como ato político, da educação para todos, considerando seus saberes prévios e suas condições socioeconômicas e culturais. Esses fundamentos, atualmente disseminados, prescindem de uma reflexão sobre as práticas socioeducativas da 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler', pois é significativo ter sido esta uma das primeiras experiências de sistematização de uma ação de Educação Popular no Brasil – na qual a formação do sujeito não se restringe às classes de alfabetização, mas é fomentada, também, por meio da constituição de praças de cultura, galeria de arte, bibliotecas populares e museu de cultura popular.

Nesse movimento, destacamos a memória da 'Campanha' enquanto espaço de ponderações em torno dos espaços culturais construídos pela prefeitura de Natal, na primeira metade dos anos de 1960, bem como da formação cultural e política promovida por esses espaços e pelas relações que os sujeitos estabeleciam no e com eles. Por ter sido o Estado do Rio Grande do Norte (RN), nessa década, lugares de experiências significativas na área da Educação de Adultos – como 'As Quarenta horas de Angicos', a 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler' e as 'Escolas Radiofônicas', este se torna local em potencial para implementação de ações educativas com configurações inovadoras. A 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler', como ação de alfabetização de crianças, jovens e adultos, ocorrida no período de 1961 a 1964, nos evidencia que os saberes escolares na relação de ensino e aprendizagens, nos processos de alfabetização não são os únicos que formam os/as alunos/as da Campanha, nem os/as professores/as e os/as alunos/as, mas os únicos que ensinam e aprendem. Os espaços não escolares fazem parte do todo da 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler' e são potencialmente lugares de formação cultural e política.

Podemos conhecer, com base em documentos e narrativas sobre práticas de educadores e educadoras participantes dessa Campanha, elementos que nos fazem entender a continuidade dessa alfabetização em outros espaços-tempo, bem como a cidade de Natal – berço da Campanha – como uma comunidade propulsora de aprendizagens diversas. As aprendizagens se constituem tanto na relação dos alunos e alunas em sala de aula quanto em suas vivências na cidade, uma vez que, como já apontado, os espaços criados, pela Prefeitura de Natal no contexto da 'Campanha de Pé no Chão

Também se Aprende a Ler', foram resultado de uma política de democratização da cultura executada pela Diretoria de Documentação e Cultura (DDC) da gestão do então prefeito Djalma Maranhão. Nesse sentido, afirmam Soares e Fávero (2009):

Um conjunto de parque infantil, praças de esportes (vôlei, basquete e futebol de salão) e uma biblioteca faz a "Praça de Cultura" que, em última instância, é complementação das "escolinhas" ou dos "Acampamentos" que se localizam próximos. Em 1962 foram construídas dez praças das quais duas com as bibliotecas em pleno funcionamento. A praça, neste caso, deixa de ser somente um ornamento urbanístico para ser um instrumento de cultura popular. (SOARES; FÁVERO, 2009, p. 143).

Para compreendermos as dimensões formativas em um contexto de 'Comunidade de Aprendizagem', com base em suas premissas, em nosso trabalho, as práticas, comportamentos, gestos de atores sociais nos espaços socioeducativos da 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler' foram investigadas especialmente por meio das memórias narradas dos alfabetizadores e em fontes documentais sobre a 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler' e o Movimento de Cultura Popular do Recife.

7

Os educadores da 'Campanha de Pé no Chão...', hoje, pessoas com mais de sessenta anos, se constituíram narradores da pesquisa no momento em que nos contaram sobre suas experiências na referida Campanha na década de 1960. Na fala, por exemplo, do professor João Raimundo de Oliveira Sobrinho ele afirma: "[...] as coisas não são mais como antigamente. Você veja que antigamente o menino não respondia professor, não [...]" (JOÃO OLIVEIRA SOBRINHO, 2011). Compreendemos esse processo de acordo com as considerações de Benjamin (2012) quando defende que narrar envolve a faculdade de intercambiar experiências. Quando os sujeitos narram, eles estão intercambiando/trocando/relationando experiências e essas imprimem marcas em suas narrativas, bem como se movem com naturalidade no tempo, realizando processos de idas e vindas entre passado e presente. Os professores/as da 'Campanha de Pé no Chão...' que colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa foram: João Raimundo de Oliveira Sobrinho, Josemá Azevedo, Margarida de Jesus Cortez e Marlene Araújo.

João Raimundo de Oliveira Sobrinho estudou no Senai e Rotary Club, onde fez o exame de admissão para o ginásio. A fim de trabalhar na Campanha, em decorrência da sua admiração pelo prefeito Djalma Maranhão e suas propostas, o professor João realizou um teste e, aprovado, fez um curso de formação no Centro de Formação de professores. Posteriormente, o referido professor ministrou aulas para crianças no período diurno e, em seguida, para adultos no Acampamento Escolar das Quintas, no bairro das Quintas, no período noturno, pois preferia o trabalho com os adultos. A turma de adultos do professor citado chegou a ter uma média de 30 alunos que, como já apontado, em sua maioria, eram pais de crianças que estudavam no mesmo acampamento, porém no período matutino ou vespertino.

Josemá Azevedo era estudante do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no período da 'Campanha de Pé no Chão...'. Nessa época também fora envolvido com Juventude Universitária Católica (JUC), sendo atuante nos movimentos sociais e de cultura popular à época da Campanha. O seu trabalho como docente nessa Campanha está associado ao uso das formulações freireanas para alfabetização em Natal, sendo ele coordenador de círculos de cultura e alfabetizador. Atuou como alfabetizador no Círculo de Cultura de Nova Descoberta no período noturno e foi, também, responsável pelo processo de interiorização da Campanha. Para esse trabalho, fundamentado nas teorizações freireanas, o professor Josemá participou do curso ministrado por Paulo Freire em Natal no ano de 1963.

8

Margarida Cortez, por sua vez, participando em São Paulo de um curso de especialista em educação para América Latina, com a profa. Dra. Déborah Ellis da Universidade de Nova York (1959), foi chamada para a 'Campanha de Pé no Chão...' para trabalhar como Coordenadora Pedagógica da 'Campanha' no Centro de Formação de Professores, além de formadora nos cursos de emergência oferecidos pelo Centro de Formação.

A professora Marlene Araújo, após sua conclusão da Escola Normal de Natal, passou a lecionar numa turma de 5º ano primário, no período noturno da Escola de Demonstração do Centro de Formação de Professores da 'Campanha de Pé no Chão...'. Sua turma era formada de 43 alunos, entre jovens e adultos. Além do trabalho em sala de aula, a professora Marlene também atuou, simultaneamente, no setor de pesquisa da 'Campanha'.

A narrativa dos/as professores/as da Campanha é a representação que dela fazem os participantes da pesquisa que vivenciaram suas experiências de aprendizados em seus diferentes espaços tempos e, por terem trajetórias de vida singulares, atribuem sentidos e interpretações também singulares. Entendemos que as memórias narradas e os documentos evidenciados forneceram indícios que nos ajudam a apreender e compreender a constituição das relações socioeducativas em espaços não escolares da 'Campanha'.

A concepção que adotamos neste estudo remete ao conceito de memória com base nas abordagens cognitiva e pragmática, que segundo Ricoeur (2007, p. 71), "[...] se reúnem na operação da recordação; o reconhecimento que coroa a busca bem-sucedida designa a face cognitiva da recordação, ao passo que o esforço e o trabalho se inscrevem no campo prático." O trabalho com a memória nos espaços socioeducativos da 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler' considera o passado reconhecido em sua preteridade, por participantes da Campanha e moradores da cidade de Natal na década de 1960, como esforço empreendido por eles/as e por nós na reconstituição dessa memória quando da ressignificação das narrativas e da leitura das fontes documentais.

9

A memória é, também, entendida como um dos meios fundamentais de abordar os "problemas do tempo e da história" (LE GOFF, 2013) e representa possibilidades de lutas e de emancipação na medida em que valoriza, neste caso, os saberes e práticas das classes populares. Segundo Le Goff (2013), historicamente a memória coletiva foi posta em disputa nas lutas das forças sociais pelo poder. "Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas." (LE GOFF, 2013, p. 390). A investigação sobre os espaços socioeducativos da 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende' a Ler' se insere na perspectiva dos trabalhos que buscam valorizar as memórias de grupos e indivíduos que interrogam a "memória oficial", instituída na época a partir da exclusão de práticas educativas emancipatórias. Nesse caso, memória de uma experiência educativa marcada pelos valores democráticos de participação e valorização da cultura popular, uma vez que a 'Campanha de Pé no Chão...' foi uma experiência de alfabetização e escolarização que teve como base um projeto de sociedade democrática.

Ao produzir narrativas de suas práticas vivenciadas, os educadores da 'Campanha de Pé no Chão...' difundem suas convicções, saberes e valores,

expressando suas experiências vividas no *espaçotempo* dessa Campanha. Entendemos a partir de Oliveira (2010), as narrativas como processos de produção de discursos nos quais os sujeitos percebem, compreendem e expressam o que acreditam existir – no caso em questão aquilo que os educadores creem ter vivenciado na ‘Campanha’. Esquadrinhamos nas narrativas dos educadores sua verdade circunstancial, vivida, efetiva, concreta, fundamentados numa concepção de narrativas como visão singular a respeito do que foi vivido outrora que,

[...] é um ‘saber-dizer’ exatamente ajustado a seu objeto [...] Então se poderiam compreender as alternâncias e cumplicidades, as homologias de procedimentos e as imbricações sociais que ligam as ‘artes de dizer’ as ‘artes de fazer’: as mesmas práticas ora se produziam num campo verbal ora num campo gestual; elas jogariam de um ao outro, igualmente táticas e sutis cá e lá, fariam uma troca entre si – [...] das astúcias da história vivida às da história narrada (CERTEAU, 1994, p. 153).

A partir do “saber-dizer” de suas vivências, recorremos ao depoimento oral dos educadores para, com base em suas narrativas, compreendermos a constituição e as relações estabelecidas nos espaços socioeducativos da ‘Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler’. Nessa construção, tomamos como fonte a memória individual dos participantes, apesar de entendermos que essas memórias individuais têm origem e são inspiradas no grupo que corresponde a todos quantos fizeram parte da Campanha. Para aprimorar nosso olhar nessa relação e no que concerne à evocação da memória, dialogamos, também, com Halbwachs (1990) na defesa que a memória individual existe sempre a partir da memória coletiva, visto que todas as lembranças são constituídas no interior de um conjunto.

Utilizamos narrativas do/as educador/es Josemá Azevedo e da educadora Marlene Araújo, cedidas ao Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos (NUHMEA-RN). A memória desses educadores nos permite conhecer sobre os espaços não escolares da ‘Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler’, para além do que já foi escrito pela história oficial, e traçarmos relações com as conceituações de Comunidade de Aprendizagem. A busca do conhecimento com base nessas narrativas pode contribuir para revalorização das vozes, nas quais a recorrência à memória viva, ao passado vivido por esses educadores, nos consente entrever as

escolhas realizadas no passado, compreender melhor o presente e vislumbrar possibilidades de reflexão em futuras ações educativas e usos dos espaços socioeducativos.

## A política de democratização da cultura popular no âmbito da 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler'

Entre as ações desenvolvidas no contexto da 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler', em 1962, foi criado o Centro de Formação de Professores, para preparar cursos de formação de educadores que iriam trabalhar na Campanha. Esse Centro de Formação promoveu, em 1963, o 1º Congresso de Cultura Popular, que representa um marco no processo de democratização e valorização da cultura popular em Natal. Foi pensado e organizado com objetivo de difusão da cultura popular e politização, dimensões indissociáveis na medida em que estão comprometidas com o processo de valorização cultural, transformação e conscientização política das classes populares. A programação do Congresso, na íntegra, era assim constituída:

11

Dia 21 de abril: Instalação do Congresso e inauguração do 'Fórum de Djalma Maranhão' – 17:30h.- 21:00h. – Teatro Alberto Maranhão - Peça de teatro – 'O Processo de Tiradentes em nosso Tempo' – júri sob a responsabilidade do Centro de Cultura Popular de Natal.

Dia 22 de abril: Dia da Educação – programações sobre a educação popular, através da Campanha 'De Pé no Chão Também se Aprende a Ler'. Lançamento do 'Livro de Literatura para Adultos De Pé no Chão'.

Dia 23 de abril: 17:00h., Galeria de Arte – Exposição do pintor Raul Córdula da Paraíba. Dia 24 de abril: 20:00h., Fórum de Debates – Palestra do crítico Luís Costa Lima, do SEC da Universidade do Recife, sobre 'Cultura e Alienação'.

Dia 25 de abril: 20:00h., Fórum de Debates – Palestra do crítico cinematográfico – Willes Leal, da Paraíba.

Dia 26 de abril: lançamento do segundo volume de 'Viola de Desafio'.

Dia 27 de abril: Exposição, na Galeria de Arte, de artesanato e arte popular. – 20:00h. Palestra de Newton Navarro, sobre 'Arte Popular'.

Dia 28 de abril: Inauguração do Teatrinho do Povo, no bairro do Alecrim com a encenação da peça ‘Pedro Mico’ e exibição de Jograis da Universidade da Paraíba.

Dia 28 de abril: 16:00h. Conferência da professora Edna Lott.

Dia 29 de abril: Galeria de Arte – Lançamento dos ‘Cadernos do Povo Brasileiro’ pelo editor Ênio Silveira – 20:00 h. Debate, com Ênio Silveira, sobre ‘O Problema do Livro’.

Dia 30 de abril: Lançamento, na Galeria de Arte, do disco da UNE ‘O Povo Canta’ – Debate sobre ‘Reforma Agrária’.

Dia 1 de maio: Exibição de documentários: ‘Aruanda e Cajueiro Nordestino’, por Linduarte. – 16:00h. Concentração operário-estudantil-campesina. – Coro Falado: ‘Poemas para liberdade’ (SOARES; FÁVERO, 2009, p. 147-148).

A estrutura do programa do Congresso configura o pensar da formação em uma magnitude que ainda hoje é almejada, em uma amplitude pedagógica, política e cultural interligada. A articulação com as tradições e valorização dos saberes populares aponta também a Educação em uma intensidade de significação não de um local ou grupo social, mas no imbricamento de pensares que dialogam em diversas manifestações artísticas e políticas entre sujeitos produtores de conhecimentos. Destacamos na programação a existência de espaços voltados para eventos culturais e de valorização da cultura popular, bem como o uso sistematizado desses espaços na cidade. Segundo Marques (2015), esses espaços foram resultados de uma política de democratização da cultura desenvolvida pela Prefeitura de Natal por meio da sua Diretoria de Documentação e Cultura. Conforme assinalado anteriormente, o pensamento nacionalista de Djalma Maranhão e a sua identificação com as causas populares tornam a sua gestão comprometida com a valorização da cultura local. Nesse sentido, destacamos a fala do professor Josemá Azevedo:

[...] era uma coisa importante que o prefeito Djalma dava uma atenção especial a essa área da cultura, em que nós tínhamos todos [...]. Então quando a gente tinha a oportunidade se apresentava a esse grupo alguma coisa dessa natureza. [...] a gente mostrava que capoeira faz parte da cultura, o menino soltando pipa. Tudo isso é cultura. Era importante mostrar e a valorização dessas coisas. Coisas que em geral pertence ao universo dessas pessoas (JOSEMÁ AZEVEDO, 2011).

[...]

Uma das coisas que a gente tinha por objetivo também era fazer com que eles valorizassem isso e que era uma coisa importante da nossa vida, da vida deles, esses autos populares (JOSEMÁ AZEVEDO, 2011).

Com base nas falas do professor Josemá, ressaltamos a concepção de cultura que fundamenta as suas práticas, pois, na afirmação que cultura é inclusive o menino soltando pipa, podemos recorrer ao conceito de cultura sustentado por Roger Chartier, como cultura sendo um esquema de percepções e representações comuns ao conjunto de uma sociedade ou de um determinado grupo. Para esse autor, pensar a cultura “[...] exige concebê-la como um conjunto de significações que se enunciam nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais” (CHARTIER, 1990, p. 67). Logo, ao nos referirmos às relações que os sujeitos estabelecem com e nos espaços não escolares da ‘Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler’, consideraremos como cultura todas as suas atividades, discursos e expressões desenvolvidas.

## **Espaços socioeducativos da ‘Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler’**

13

Eu me dediquei de corpo e alma, sobretudo porque eu queria que as pessoas fossem alfabetizadas, [...]. Quem é professor sabe disso. Se você é professor porque você está empenhado, está comprometido sabe que alfabetização não é só saber ler as letras ou as palavras. É muito mais que isso né? É um abrir de mente para o mundo, é a tal coisa de ler o mundo como fala Paulo Freire [...]. Nós que queremos ser profissionais da educação estamos sempre comprometidos com essa questão, a questão da cultura, a questão do envolvimento das pessoas no desenvolvimento social, no processo de habilitação para se entrosar como cidadão (MARAGARIDA CORTEZ, 2011).

As práticas de educadores e educadoras da ‘Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler’ apontam elementos que nos fazem compreender compartilhamentos do processo de alfabetização em outros espaços tempos na cidade de Natal – como uma comunidade propulsora de diversas aprendizagens. Como já referenciado, destacamos a Galeria de Arte, o Teatrinho do

Povo e o Museu de Arte Popular Câmara Cascudo, bem como as praças de cultura e as bibliotecas populares.

A Galeria de Arte foi construída durante a administração do prefeito Djalma Maranhão, funcionando todos os dias para visitação do público e oferecendo mostras de arte popular, fotografia e pintura de artistas locais e nacionais. Segundo Soares; Fávero (2009, p. 162) "Suas portas abertas ao Povo mostram, no talento e na inspiração dos nossos expositores, a mensagem viva e atual da inteligência brasileira". O teatrinho do Povo que consistiu em mais uma das iniciativas da política de democratização e incentivo à cultura, objetivava levar ao povo a diversão pela arte, privilegiando peças de autores regionais. Nesse contexto, o Museu de Arte Popular Câmara Cascudo, que havia sido criado na primeira administração de Djalma Maranhão quando foi prefeito nomeado, recebeu novos incentivos para a sua organização e abertura para visita ao público.

As praças de cultura e as bibliotecas populares são também demarcações fortes na organização da Campanha, pois, por meio de narrativas de educadores/as da 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler', é perceptível o processo de efervescência político-cultural pelo qual passava a cidade de Natal com a construção desses espaços culturais, bem como evidências das relações de complementaridade entre a ação de alfabetização e escolarização da 'Campanha' e a construção e os usos dos espaços não escolares no contexto da política educacional da gestão do prefeito Maranhão.

14

Ele corria essa Natal toda ... de Rocas-Quintas, Quintas-Rocas, em todos os festejos de Natal ele estava presente – nos Banbelôs, no Boi de Reis – [...] e ele fazia questão de que as escolas tomassem conhecimento... Você conversava com qualquer um aluno maior dos nossos e eles sabiam falar de Boi de Reis, faziam o comentário geral do 'como' 'por que'. Ele fazia questão que a cultura do Rio Grande do Norte, a cultura de Natal tivesse presente nos alunos da Campanha (MARLENE ARAÚJO, 2011).

Nessa lógica, foram criadas praças de culturas com base na experiência do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife que, segundo Ribeiro (2008), eram periódicas ou permanentes. A principal diferença entre ambas é que a praça de cultura periódica funcionava somente para eventos como Feira de Livros e Festivais de Folclore, enquanto as praças de cultura permanentes

eram dotadas de estrutura que funcionava permanentemente, tais como a Biblioteca Popular. Sobre os objetivos das referidas praças, o Relatório da Subcomissão Praças de Cultura específica:

- a) desenvolvimento da consciência crítica do povo para possibilitar a emersão mais autêntica de suas aspirações culturais e políticas, através da promoção de debates e discussões em grupo, que levem à superação de uma condição de homem como objeto de cultura.
- b) a formação em cadeia de novos agentes de cultura popular, saídos do meio do povo a partir da descoberta de seus líderes.
- c) ser um ponto de convergência e intercâmbio dos diferentes instrumentos e meios de comunicação e conscientização como: teatro, cinema, rádio, TV, imprensa, música popular, livros e folhetos, artes plásticas, cartazes e outros que possam existir (SOARES; FÁVERO, 2009, p. 303).

Essas ações educativas visavam mobilizar nas pessoas o senso crítico e a criatividade tornando os momentos nas praças de cultura espaço-tempo de formação cultural e visibilização da cultura popular, através do incentivo à participação e criação, por parte dos grupos populares, de expressões culturais que mobilizassem peças teatrais, música, cinema e as mais variadas linguagens. "Em 1962 foram construídas dez praças, das quais duas com bibliotecas em pleno funcionamento. A praça, neste caso, deixa de ser somente um ornamento urbanístico par ser um instrumento de cultura popular". (RELATÓRIO CULTURA POPULAR E DE PÉ NO CHÃO, 1963, p. 20).

15

No tocante às Bibliotecas Populares, estas foram construídas em formato de barracas feitas de madeira que funcionavam como postos de empréstimos de livros, diariamente, no período vespertino e noturno. Os acervos das referidas bibliotecas foram constituídos através de campanha que incentivavam a população à doação de livros com o seguinte tema: '*O livro que está sobrando na sua estante é o livro que está faltando nas mãos do povo*'. Em suas narrativas, os educadores/as da 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler' discorrem sobre a criação e o acesso da população às bibliotecas populares:

Uma coisa muito importante que havia eram as bibliotecas. Havia a biblioteca central que era no Centro de Formação de Professores e havia as bibliotecas em alguns acampamentos. A questão de as bibliotecas não terem sido organizadas em todos

os acampamentos é porque não deu tempo. Havia a biblioteca Castro Alves, me parece que era nas Rocas, e Monteiro Lobato. Então essas bibliotecas eram frequentadas pelas crianças e o curioso é que não sumiam livros; eles levavam os livros e traziam (MARAGARIDA CORTEZ, 2011).

[...]

Tinha as bibliotecas de bairro; tinha a Biblioteca Central, que era na Praça André de Albuquerque; e tinha ainda uns carros, umas Kombis abertas que passavam pelas ruas emprestando livros [...] Só sei que era bastante utilizada, bastante utilizada mesmo (MARLENE ARAÚJO, 2011).

[...]

Natal naquela época tinha umas bibliotecas públicas e uma biblioteca volante (que passava pelos bairros), que era um programa de Djalma [...] E tinha algumas, que a gente chamava de biblioteca, na realidade eram umas espécies de centros de empréstimo [...] então como aquilo era feito de pessoas simples [...] as pessoas tinham acesso fácil (JOSEMÁ AZEVEDO, 2011).

[...]

As bibliotecas volantes, elas eram colocadas em uma região da cidade, por exemplo, nas quintas. Eram um caixote grande com vários livros e aí essa biblioteca ficava, digamos, dois meses ali. As pessoas pediam livro emprestado, liam e traziam de volta. Depois essa biblioteca mudava para outro bairro e assim havia rodízio dessas bibliotecas, era uma coisa fantástica isso. Agora essa questão dessas bibliotecas era coordenada pelo setor de Cultura. Havia um departamento de cultura que era coordenado por Mailde Pinto, então era ela que fazia essa distribuição e esse rodízio dessas bibliotecas, mas isso era uma coisa fantástica. Porque você veja, eu pergunto: quantas bibliotecas, hoje, nós temos na nossa cidade? (MARAGARIDA CORTEZ, 2011).

[...]

Eles faziam uma programação [...] A biblioteca volante era num carro, normalmente era uma rural. Trazia uma rural, aí trazia aquela parte e trazia aquele bocado de livro e chegava e montava aquilo ali. Tudo livro já usado, era tudo livro assim, de leitura do estilo deles e tudo livros usados. O pessoal doava. Era tudo nesses termos assim, não tinha nada negócio sofisticado não (JOÃO OLIVEIRA SOBRINHO, 2011).

[...]

A comunidade podia tirar livro emprestado e as professoras, elas também tiravam livros porque havia livros didáticos e paradidáticos nessas bibliotecas. Elas tiravam os livros, liam e devolviam e havia uma movimentação muito grande. Agora como esses livros foram adquiridos? A gente sabe que naquela época havia muitas pessoas semianalfabetas. Então eu me lembro que Mailde fez uma solicitação à comunidade perguntando que livros eles gostariam de ler ou que a biblioteca tivesse e ela não teve retorno porque as pessoas, muitas pessoas eram analfabetas então elas não tinham nem como solicitar os livros para ler. Então esses livros foram adquiridos mediante doação, muitas pessoas que tinham livros doaram para essas bibliotecas e a doação foi grande. Havia muita doação para organizar essas bibliotecas, não só as bibliotecas volantes, mas as bibliotecas que funcionavam junto a alguns acampamentos (MARAGARIDA CORTEZ, 2011).

Assim, as bibliotecas populares foram criadas no contexto da política de valorização da cultura popular da prefeitura de Natal, contando com a participação da população no processo de execução dessa política na medida em que os/as moradores/as foram, também, responsáveis pela criação e manutenção dos acervos das bibliotecas através de doações e do uso dos acervos de forma a garantir a sua continuidade. Essa autoria-cidadã, no desenvolvimento e manutenção das bibliotecas populares por parte da população, lhes permitiu a construção de um sentimento de pertencimento à cidade e de seus bens culturais. O fato de as bibliotecas terem sido “bastante utilizada, bastante utilizada mesmo” pode ser considerado um desdobramento da política de valorização da cultura e democratização da leitura – que tinha em sua execução as marcas do próprio povo e nas quais os sujeitos se reconheciam e encontravam sentido.

Ressaltamos, ainda, a importância das bibliotecas populares para a formação e prática das próprias professoras da ‘Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler’. Quando a professora Margarida Cortez afirma “A comunidade podia tirar livro emprestado e as professoras, elas também tiravam livros porque havia livros didáticos e paradidáticos nessas bibliotecas. Elas tiravam os livros, liam e devolviam [...]” fica evidente que as bibliotecas eram importantes não somente para os/as alunos/as da Campanha, mas para o corpo de educadores que, no caso da professora Marlene Araújo, buscava desenvolver sua prática pedagógica na inter-relação com as bibliotecas.

Os livros das bibliotecas eles poderiam utilizar [...] eles iam à biblioteca que, no caso da minha sala era vizinho, escolhiam o livro e traziam. E eles faziam a leitura [...] eu fazia algumas perguntas sobre o conteúdo daquele livro e eles faziam o debate (MARLENE ARAÚJO, 2011).

Além do acesso aos livros do acervo, a população também tinha a possibilidade de fazer a leitura de recortes de jornais locais e do Rio de Janeiro, que eram fixados em um mural na parte externa de cada biblioteca (RIBEIRO, 2008). As bibliotecas populares constituídas como espaços não escolares, no âmbito da 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler', possibilitavam a incorporação e democratização da leitura e redimensionava a relação dos espaços de aprendizagem na comunidade local – constituindo um todo no qual os espaços perdem as fronteiras para a produção de conhecimento entre pares – conceito base de uma Comunidade de Aprendizagem.

Nessa perspectiva da aprendizagem em significados diferenciados, destacamos a formação cultural que oportunizou o surgimento de "[...] não somente uma nova rede escolar, mas também uma completa organização cultural da cidade de Natal" (GERMANO, 2010, p. 144). Como apontado, a cidade se torna, assim, propulsora de aprendizagens aos seus moradores e, neste. Nesse sentido, entendemos a cidade de Natal, à época da 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler', como uma Comunidade de Aprendizagem que, em articulação com a escola, oferta educação formal, não formal e informal.

A professora Marlene Araújo, em sua narrativa, revela a consciência que tinha da existência de um contexto de efervescência política e cultural na cidade, bem como as possibilidades de integração que havia nesse contexto com o processo de ensino aprendizagem no contexto escolar.

Dramatizações, apresentações de corais [...] poderiam ser dentro de uma aula se eu fizesse um planejamento [...] e seria avaliado [...]. Se você falasse com qualquer um dos nossos alunos eles sabiam falar do Boi de Reis, faziam um comentário geral de como e por que (MARLENE ARAÚJO, 2011).

Há, na cidade de Natal, no período de 1961 a 1964, uma inter-relação entre a administração municipal e a participação popular, ambos convergindo para proposição de uma educação pública numa perspectiva de

educação popular, preocupada com a transformação social e a valorização da cultura local dos educandos. A cidade, além das aulas formais nas turmas de alfabetização, também contribui para uma formação mais ampla dos educandos. Cabe-nos ressaltar que os educandos, quando assegurados do direito à alfabetização na ‘Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler’, tiveram a oportunidade de continuar a aprender em outros *espaços tempos*. Havia uma preocupação, por parte dos idealizadores da Campanha, de, além de ofertar o ensino da leitura e da escrita, possibilitar aos aprendizes a promoção da sua cultura e o diálogo com a cultura universal.

## Conclusão

A realização e a expansão dos atos educativos por diversos *espaços tempo* e da amplitude de ocupação do território, nessa experiência, nos possibilitam uma analogia entre a ‘Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler’ e as Cidades Educadoras como ambientes de Comunidades de Aprendizagem. Se pensamos uma Cidade Educadora como um território educativo no qual os diversos espaços, tempos e sujeitos são agentes do processo educacional – em uma intencionalidade política, no sentido de ação entre homens, apontado por Arendt (1997), podemos atribuir à cidade de Natal, durante a ‘Campanha de pé no chão também se aprende a ler’, esse atributo. Os depoimentos e documentos nos trazem a multiplicidade dos espaços de ensino e aprendizagem da ‘Campanha de Pé no Chão...’ além dos acampamentos escolares, em um contexto social educativo amplo, em que toda a cidade é propulsora de formação e aprendizagens significativas aos seus moradores e cidadãos, tanto referentes aos aspectos de alfabetização e escolarização quanto de formação cultural.

Ao nos direcionarmos pelas narrativas dos alfabetizadores, nas quais as memórias se evidenciam, constituímos os indícios que nos orientaram na constituição de pontos de similaridade entre os acontecimentos da ‘Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler’ e as relações socioeducativas em espaços em uma Cidade Educadora. Ao rememorar suas práticas educativas, os educadores retomaram as contribuições de um pensar de inovações educativas que, hoje, ainda buscamos implementar.

O reconhecimento dos espaços não escolares da 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler', além do que já foi escrito pela história oficial, pela percepção de quem os vivenciou nos possibilita apreender a força das ações educativas impregnadas dos sentidos de seus produtores. Essa constituição de saberes a partir das experiências de vida é a base para a constituição de Comunidades de Aprendizagem e Cidades Educadoras, na integração de atividades sociais e culturais no processo educativo.

Ao delinearmos as dimensões de uma Cidade Educadora (GADOTTI, 2006), percebemos que já há mais de cinco décadas essa concepção foi possível na 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler' e o pouco que ainda caminhamos para uma sociabilidade igualitária. Podemos, pelas narrativas e pesquisa documental, notar a integração de conhecimentos, favorecendo o compartilhamento de aprendizagens e o investimento na formação para que os sujeitos possam atingir sua máxima potencialidade.

Ao compreendermos a 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler' em um contexto de Cidade Educadora, consideramos também levar a efeito o imbricamento entre as instituições educativas formais (como as construções para aulas) não formais (como organização intencional fora dos espaços escolares nas bibliotecas, praças, museus) e informais (nos coletivos de discussão, folguedos e ações comunitárias) em uma ação integrada na aprendizagem de todos os cidadãos – compreendendo o território como uma grande plataforma de experimentação nos espaços culturais de interação entre os educandos. Essa concepção estava já integrada no projeto político da cidade, na definição de prioridades de formação com seus objetivos e recursos sendo explanados desde a constituição da 'Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler'.

Essa análise demonstra o aspecto inovador da referida Campanha, que, no projeto de valorização da cultura na concepção da educação, como um bem social dinâmico, constituída coletivamente em diversos espaços educativos, se antecipa a experiências dinamizadoras das Cidades Educadoras atuais, na produção de aprendizagens comunitárias em um processo permanente de formação integral de cada habitante como um sujeito autônomo que interage em seu coletivo.

## Notas

- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## Referencias

- ARENKT, Hannah. **Que é la política?** Barcelona: Ediciones Paidós, 1997.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador:** considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1). p. 213-240.
- BRASIL. **Relatório Cultura Popular e Pé no Chão.** Comunicação ao I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular. Prefeitura Municipal do Natal, Secretaria de Educação Cultura e Saúde, 1963. In: FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa. Educação popular e educação de jovens e adultos. Petrópolis: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro: Editora FAPERJ, 2015. (Coleção em DVD).
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** as artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- 21  
CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-18, 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>>. Acesso em: 20 nov. 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para liberdade:** e outros escritos. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 1, 2006.
- GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo:** a Campanha de Pé no Chão. 3. ed. Natal: Palumbo, 2010.

GINZBURG, Carlo. **Sinais**: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfomologia e história*. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Laurent León Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

JOÃO OLIVEIRA SOBRINHO. **Entrevista**. Natal, 25 out. 2011.

JOSEMÁ AZEVEDO. **Entrevista**. Natal, 9 set. 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão... 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MARAGARIDA CORTEZ. **Entrevista**. Natal, 22 set. 2011.

MALDI LINHARES. **Entrevista**. Natal, 18 ago. 2011.

MARLENE ARAÚJO. **Entrevista**. Natal, 16 ago. 2011.

MARQUES, Berenice Pinto. **A educação popular para todos de uma cidade educadora** (Natal, Rio Grande do Norte, 1957-1964). 2015. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

22

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Rio de Janeiro: Editora Faperj, 2010.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Saberes na proposição curricular**: formação de educadores de jovens e adultos. Natal: EDUFRN, 2011.

RIBEIRO, Iza Paula Zacarias. **As praças de cultura no governo Djálmão Maranhão**. 2008. 121f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SILVA, Rosália de Fátima. **A ‘Escuta-Sensível’ como mediação na construção de narrativas (Auto) Biográficas**. Disponível em: <[arquivos.info.ufrn.br/arquivos/.../A\\_escuta\\_sensivel.pdf](http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/.../A_escuta_sensivel.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SOARES, Leônio; FÁVERO, Osmar (Org.). **Primeiro encontro nacional de alfabetização e cultura popular**. Brasília: MEC; UNESCO, 2009.



TORRES, Rosa Maria. **A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem.** Muitos Lugares para Aprender/ Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). São Paulo: CENPEC/ Fundação Itaú Social /Unicef, 2003.

Doutoranda Fernanda Mayara Sales de Aquino  
Programa de Pós-Graduação em Educação (Brasil)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Grupo de Pesquisa Aprendizados ao Longo da Vida  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5362-6694>  
E-mail: fernandamsaquino@gmail.com

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro  
Universidade Federal de São Carlos (Brasil)  
Departamento de Educação e Ciências Sociais  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas Educativas,  
Formação e Trabalho Docente - NEPEN  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4910-4842>  
E-mail: rosapinheiro115@gmail.com

23

Recebido 23 nov. 2018

Aceito 10 dez. 2018

# Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções

Rosilei Ferrarini

Daniele Saheb

Patricia Lupion Torres

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

## Resumo

Ao tratar a temática metodologias ativas e tecnologias digitais, objetivou-se discutir seus conceitos, além de descrever a origem e seus elementos constitutivos. O estudo centrou-se na problemática: quais seriam as aproximações e distinções entre o uso de tecnologias digitais e as metodologias ativas? O corpus da pesquisa abordou conceitos sobre metodologias ativas e tecnologias, destacando as digitais na atualidade, além das origens e características das metodologias ativas e suas possíveis relações com o uso de tecnologias digitais, ao que se construiu um quadro síntese para cada metodologia estudada. As metodologias consideradas foram: aprendizagem por projetos, aprendizagem baseada em problemas, estudo de caso, aprendizagem por pares e metodologia da sala de aula invertida. Enquanto pesquisa qualitativa, consistiu em estudo exploratório, tendo por base autores como Hernández (1998), Serra e Vieira (2006), Mazur (1997), Souza e Dourado (2015), Kensky (2012), Moran (2018) e Bergmann e Sams (2018), entre outros. Os resultados apontam para a existência de metodologias ativas nos séculos XIX e XX antes mesmo da criação das tecnologias digitais, por isso, não podem ser confundidas; o uso de tecnologias digitais não implica necessariamente a aplicação de metodologias ativas; e tecnologias digitais potencializam as metodologias, sejam ativas ou não.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Tecnologias digitais na educação. Didática do ensino superior. Práticas pedagógicas.

## Active methodologies and digital technologies: approximations and distinctions

## Abstract

The objective here was to discuss the concepts of active methodologies and digital technologies, besides describing the origin and its constituent elements. The study problem focused on the problematic: what would be the approximations and distinctions between the use of digital technologies and active methodologies? The research corpus approached the concepts about active methodologies and technologies, highlighting the digital ones in the present time, besides the origins and characteristics of active methodologies and their possible relations with the use of digital technologies, to which we constructed a synthesis table for each methodology. The methodologies considered were: learning through projects, problem-based learning, case study, peer

instruction and flipped classroom methodology. As a qualitative research, it is consisted as an exploratory study, based on authors such Hernández (1998), Serra and Vieira (2006), Mazur (1997), Souza and Dourado (2015), Kensky (2012), Moran (2018) and Bergmann and Sams (2018), among others. The results point to the existence of active methodologies in the 19th and 20th centuries, even before the creation of digital technologies, so they cannot be confused; the use of digital technologies does not necessarily imply the application of active methodologies; and digital technologies enhance methodologies, whether active or not.

**Keywords:** Active methodologies. Digital technologies in education. Higher education didactics. Pedagogical practices.

## **Metodologías activas y tecnologías digitales: aproximaciones y distinciones**

---

### **Resumen**

Al tratar la temática metodologías activas y tecnologías digitales, se objetivó discutir sus conceptos, además de describir el origen y sus elementos constitutivos. El estudio se centró en la problemática: ¿cuáles serían las aproximaciones y distinciones entre el uso de tecnologías digitales y las metodologías activas? El corpus de la investigación abordó conceptos sobre metodologías activas y tecnologías, destacando las digitales en la actualidad, además de los orígenes y características de las metodologías activas y sus posibles relaciones con el uso de tecnologías digitales, al que se construyó un cuadro síntesis para cada metodología estudiada. Las metodologías consideradas fueron: aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio de caso, aprendizaje por pares y metodología del aula invertida. En cuanto investigación cualitativa, consistió en un estudio exploratorio, basado en autores como Hernández (1998), Serra y Vieira (2006), Mazur (1997), Souza y Dourado (2015), Kensky (2012), Moran (2018) y Bergmann y Sams (2018), entre otros. Los resultados apuntan a la existencia de metodologías activas en los siglos XIX y XX incluso antes de la creación de las tecnologías digitales, por lo que no pueden ser confundidas; el uso de tecnologías digitales no implica necesariamente la aplicación de metodologías activas; y las tecnologías digitales potencian las metodologías, sean activas o no.

**Palabras clave:** Metodologías activas. Tecnologías digitales en la educación. Didáctica de la enseñanza superior. Prácticas pedagógicas.

### **Contexto de estudo e pesquisa**

As metodologias ativas, presentes nos discursos e nas práticas educacionais atuais, foram objeto de estudos e de análise de suas possibilidades de aplicação no ensino superior na disciplina de didática do ensino superior,

parte da programação do curso de mestrado do programa de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no 1º semestre de 2018. Interpretou-se, nesse estudo, que algumas práticas denominadas de metodologias ativas são concebidas dessa forma pelo viés de uso das tecnologias da informação e comunicação, que podem vir a fazer parte do processo educacional.

Dessa forma, a inquietação teórico-prática motivou a realização de um estudo exploratório, utilizando-se as referências bibliográficas adotadas na referida disciplina, entre outras que se fizeram necessárias, dentre as quais se destacam: Hernández (1998), Serra e Vieira (2006), Mazur (1997), Souza e Dourado (2015), Kensky (2012), Leal, Moreira e Ferreira (2018), Cerqueira, Guimarães e Noronha (2016), Moran (2018) e Bergmann e Sams (2018). Investigou-se a seguinte problemática: quais as aproximações e distinções entre o uso de tecnologias digitais e as metodologias ativas?

Partiu-se do pressuposto de que metodologias ativas não podem ser confundidas com tecnologias digitais. O corpus da pesquisa considerou primeiramente a necessidade de abordar conceitos relacionados às metodologias ativas e às tecnologias em educação, com destaque para as consideradas digitais, como fundamentos para as análises a serem realizadas. Na sequência, elaborou-se quadro-síntese para cada uma das metodologias ativas selecionadas, considerando a origem (país e data), foco da aprendizagem, condições subjacentes, passos didáticos, papel do professor e do aluno e, por fim, recursos tecnológicos envolvidos. Com esse arcabouço construído, pode-se proceder à análise das metodologias ativas e suas relações com o uso (ou não) das tecnologias digitais. Foram consideradas, nessa pesquisa, as seguintes metodologias: aprendizagem por projetos, *problem-based learning* – PBL (aprendizagem baseada em problemas), estudo de caso, *peer instruction* (aprendizagem por pares) e sala de aula invertida em sua 1ª e 2ª versões.

Utilizou-se a pesquisa qualitativa de caráter exploratório, à medida que, segundo Esteban (2010, p. 127), “[...] possibilita o descubrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos [...]”, principalmente, de acordo com Sampieri (2013, p. 376), “[...] quando o tema de estudos foi pouco explorado ou que não tenha sido realizada pesquisa sobre ele em algum grupo social específico”.

O estudo faz-se necessário para analisar as aproximações bem como as distinções que podem haver entre o que é considerado como metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais, de forma que seus conceitos sejam clarificados, bem como sejam elucidados procedimentos, passos didáticos e recursos tecnológicos. Com isso, é possível tratar cada objeto de estudo com o rigor necessário, ainda que de forma exploratória, contribuindo para o avanço dos estudos no campo científico da didática.

## Fundamentos reflexivos

### Conceito de metodologias ativas

Toma-se de Moran (2018) o conceito de metodologias como “[...] diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas” (MORAN, 2018, p. 4). Nesse sentido, pode-se dizer que há várias metodologias construídas ao longo da história do pensamento educacional com características marcantes de seu tempo, com mais ou menos possibilidades de terem influenciado as práticas escolares e mesmo de terem se tornado perenes.

Atualmente, vê-se amplamente divulgado o termo metodologias ativas, ao que se destaca a necessidade de se compreender em qual sentido é utilizado. Em Moran (2018, p. 4), encontra-se que as metodologias ativas “[...] dão ênfase ao papel de protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo”. O autor menciona que se aprendeativamente desde o nascimento do ser humano e ao longo da sua vida em processos diversos a partir de situações concretas, que pouco a pouco possibilita-lhe ampliar e generalizar. A partir do processo indutivo, e/ou a partir de ideias e teorias para testá-las no concreto, e processo dedutivo. Esses processos, para Moran (2018), são permeados pela aprendizagem com alguém mais experiente e/ou mesmo por meio das próprias descobertas. Enfatiza, também que de qualquer forma se aprende sobre o que interessa, o que tem uma ressonância íntima, que possibilita avançar a partir do que se sabe até atingir estágios de desenvolvimentos superiores, ou mais complexos, diante do que se encontra (MORAN, 2018).

Posto isso, pode-se afirmar que aprender de forma ativa envolve a atitude e a capacidade mental do aluno buscar, processar, entender, pensar, elaborar e anunciar, de modo personalizado, o que aprendeu. Muito diferente da atitude passiva de apenas ouvir e repetir os modelos prontos. É notório, nesse conceito, que a atividade cognitiva do aprendente em qualquer situação se faz necessária, não apenas restrita à capacidade de memorização e de repetição, ainda que isso signifique atividade cerebral. Além dessa movimentação interna, expressa no uso e desenvolvimento de processos cognitivos diversos e mais complexos, há uma movimentação externa, tanto de docentes quanto de educandos, à medida que precisam agir para selecionar informações, interpretar, comparar, analisar, discutir, refletir, entre outros processos que demandam diferentes posturas e dinâmicas corporais, não só do aluno individualmente, mas de grupos de alunos ou mesmo de toda a sala de aula.

Altera-se, com isso, significativamente, o modelo escolar do professor à frente da sala para transmitir conhecimento e os alunos sentados individualmente, um atrás do outro, para ouvir e depois repetir de alguma forma. Novas formas de organização do espaço e de movimentação dos professores e alunos fazem-se, portanto, presentes nas metodologias ativas, colocando o aluno no centro do processo. A aprendizagem é o foco, contanto que ative e mobilize diferentes formas e processos cognitivos do aluno e também a interação com os demais colegas e professor.

Por esse conceito, existem várias metodologias ativas, mas que se diferenciam à medida que definem suas estratégias, abordagens e técnicas, explicitando o que concebem como o papel do professor e do aluno no processo ensino-aprendizagem.

## Conceito de tecnologias digitais

Segundo Kensky (2012), as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Para a autora, "[...] foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais variadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações" (KENSKY, 2012, p. 15). Dessa forma, as tecnologias são os diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos e ferramentas, fruto da crescente criação da mente humana, transformando as relações de produção e de vida

em sociedade ao longo da história da humanidade, diferenciando-nos dos demais seres vivos. Conforme Kensky (2012), as tecnologias não são apenas máquinas e artefatos, mas também processos, que são tecnologias a serviço da humanidade, materializados em medicamentos, próteses – no caso da medicina, por exemplo –, e em idiomas, rádios e telefones, entre outros, no caso da linguagem e dos processos comunicativos.

Pelo conceito exposto, na educação, as tecnologias podem ser representadas pelo quadro-negro, pelos livros, pelos lápis, pelas canetas, pelos cadernos, pelas máquinas de projeção, pelas lousas digitais, pelos tabletas, pelos computadores, entre outros artefatos. Recursos e produtos criados em momentos históricos com finalidades diversas, não exclusivamente para o processo ensino e aprendizagem. Mas as tecnologias educacionais podem ser também as metodologias e processos avaliativos, por exemplo, que não se constituem em produtos palpáveis, mas delimitam um modo de agir e de produzir conhecimento. Por isso, devem ser consideradas nas análises sobre tecnologias em educação. Dessa forma, toda metodologia é em si uma tecnologia social. Por força de um conceito limitador ou vinculado ao concreto, tecnologias em educação acabam sendo reconhecidas como os produtos, instrumentos e equipamentos que professores e alunos utilizam para ensinar e aprender.

6

Inovação e tecnologias podem ser confundidas, segundo Kensky (2012), diante da rapidez do desenvolvimento tecnológico atual que dificulta estabelecer o limite de tempo para designar os novos conhecimentos que levaram à criação de “novas tecnologias”. No entanto, a autora destaca que o termo “novas tecnologias”, na atualidade, refere-se, principalmente, aos processos e produtos relacionados aos conhecimentos advindos da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações, os quais se baseiam na imaterialidade, pois seu espaço é a ação virtual e sua principal matéria-prima é a informação (KENSKY, 2012, p. 25). Esse foco recai, especialmente, sobre o que se designou de tecnologias da informação e comunicação, que têm alterado significativamente os modos de produzir e disseminar informações e entretenimento, de relacionamento e mesmo de pensar e produzir a própria existência.

O conceito de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), segundo Gewehr (2016), é utilizado para expressar a convergência entre a informática e as telecomunicações, agrupando ferramentas computacionais e

meios telecomunicativos, como rádio, televisão, vídeo e internet, que facilitam a difusão das informações (GEWEHR, 2016, apud CARDOSO, 2011; LEITE, 2014a e 2015).

Com esse pressuposto, as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) podem não ser mais tão novas assim. Surge outro termo muito utilizado que são as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), em substituição às NTIC. Segundo Kensky (2012), as tecnologias digitais são equipamentos eletrônicos que baseiam seu funcionamento em uma linguagem com códigos binários, por meio dos quais é possível, além de informar e comunicar, interagir e aprender.

Digital deriva de dígito, do latim *digitus*, que significa dedo (GEWEHR, 2016). Portanto, digital representa a nova fase das tecnologias da informação e comunicação, tanto pela forma de processamento e armazenamento da informação quanto pelo acesso. Através do toque ou deslizamento dos dedos na tela de diferentes equipamentos, encontra-se uma infinidade de informações e interações.

Para Kensky (2012), a convergência das tecnologias da informação e comunicação para a configuração de uma nova tecnologia, a digital, provocou mudanças radicais pela velocidade e potência capaz de registrar, estocar e representar a informação escrita, sonora e visual em ambientes virtuais. Para melhor compreender essas mudanças radicais e mesmo as distinções entre TICs e TDICs, Gewehr (2016) declara que:

[...] é possível fazer uma comparação entre as diferentes lousas disponíveis atualmente: a lousa analógica e a digital. Um quadro negro (lousa analógica) é uma tecnologia, é uma TIC, já a lousa digital é uma TDIC, pois através da tecnologia digital permite a navegação na internet, além do acesso a um banco de dados repletos de softwares educacionais (GEWEHR, 2016 apud FONTANA; CORDENONSI, 2015).

Pelo exposto, utiliza-se, nesse artigo, o termo tecnologias digitais, designando todas as tecnologias que suportam a linguagem binária, sobre tudo o uso da internet, em sua versão denominada web 2.0, que possibilitou a comunicação, a disseminação, o compartilhamento e mesmo a produção de informação entre pessoas do mundo todo, em qualquer tempo e local.

Essas reflexões possibilitam deduzir que os processos de ensino-aprendizagem tiveram suas tecnologias de acordo com o momento histórico-científico de sua época, o que não significa que fizeram uso do aparato disponível, seja em termos de equipamentos, processos, produtos ou mesmo metodologias.

## **Metodologias ativas e tecnologias digitais: relações**

Para se estabelecer uma possível relação entre as metodologias ativas e as tecnologias digitais, construiu-se um quadro referencial dos elementos que caracterizam cada metodologia, com destaque aos recursos tecnológicos necessários e previstos na origem da metodologia com análise para a época atual.

Optou-se, dessa forma, pela análise do conteúdo, pois, segundo Bardin (2016, p. 129), "o quadro de análise não está determinado" e "se parte de uma colocação em evidência das propriedades dos textos". Os procedimentos de exploração permitem, a partir dos próprios textos, apreender ligações entre as diferentes variáveis (funcional, segundo um processo dedutivo) que facilitam a construção de hipóteses.

**Quadro 1**

**Aprendizagem baseada em projetos**

Elemento	Descriptivo
Origem	Kilpatrick (EUA), em 1919, baseou-se em ideias de Dewey (1889), também norte-americano, para atuar em sala de aula a partir de temas e problemáticas reais e de interesse dos alunos, a fim de que reconstruissem e reorganizassem suas experiências por meio das quais considera que o aprendizado acontece. Ao longo do século passado, obteve diferentes denominações, e com maior aplicação na educação básica, tais como: centros de interesse e método de projetos (anos 1920), trabalho por temas (anos 1960) e projetos de trabalho (anos 1980). O <i>design thinking</i> hoje é considerado uma metodologia de projetos atrativos no ensino superior, embora tenha o passo a passo distinto dos projetos em sua forma original.
Foco da aprendizagem	Trabalho com temas reais próximos da vida e da realidade dos alunos que os motivem a aprender de forma significativa e contextualizada e a construir algo ao final do processo. Promovem o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como a aprendizagem colaborativa.

**Quadro 1**  
**Aprendizagem baseada em projetos (Continuação)**

Elemento	Descriutivo
<b>Condições subjacentes</b>	O processo ensino-aprendizagem deve estar vinculado ao interesse dos alunos, ter um valor intrínseco em suas atividades, que promovam a descoberta e o prazer de aprender. Requer abordar problemáticas que despertem a curiosidade e a criatividade, com a possível construção de algo ao final. Se organizam e se desenvolvem em um certo tempo delimitado e demandam informações diversas e a necessidade de continuar aprendendo. Pode ser desenvolvido em uma disciplina, em parte dela, entre disciplinas que se unem e mesmo no modelo mais global, via currículo organizado em temáticas interdisciplinares. Podem ser de curta duração (duas semanas, por exemplo) até os mais complexos, que envolvem temas transversais que requerem colaboração interdisciplinar, com duração maior como um semestre ou ano. Os temas podem ser delimitados pela instituição, pelo professor, pelo corpo docente, ou ainda, negociados com os alunos ou, também, de livre escolha.
<b>Foco da aprendizagem</b>	Trabalho com temas reais próximos da vida e da realidade dos alunos que os motivem a aprender de forma significativa e contextualizada e a construir algo ao final do processo. Promovem o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como a aprendizagem colaborativa.
<b>Passos didáticos</b>	Inicialmente, pela descoberta e experimentação, hoje envolve várias etapas, tais como a exploração e problematização do tema de estudo, sua contextualização, a realização de <i>brainstorming</i> para possíveis soluções ou criação do produto esperado. Requer ainda a organização das etapas de realização, busca de informações em diferentes fontes (inclusive com aulas de campo), entrevistas, observações e experimentação, além de contato com especialistas, registro e reflexões para compreensão, construção e aplicação de conceitos. É necessário o uso consciente de processos e procedimentos na elaboração do que se deseja e, por fim, a produção propriamente dita, com uso de testes, caso necessário, e a apresentação do produto final. Podem ser: construtivos, quando a finalidade é construir algo, seja um produto, um processo, uma ideia, geralmente inovadoras; investigativos, quando a finalidade é explicar uma situação ou questão a partir de fundamentos científicos; explicativos, quando pretendem demonstrar o funcionamento de objetos, mecanismos ou sistemas, também a partir de princípios científicos. O <i>design thinking</i> é uma metodologia de projetos centrada nas necessidades do usuário, em que os elaboradores, com uma visão multidisciplinar, buscando dados com o cliente, criam, testam, melhoram e implementam soluções, retornando sempre ao cliente, a partir de uma intensa colaboração.

## Quadro 1

## Aprendizagem baseada em projetos (Continuação)

Elemento	Descriptivo
Papel do professor	Conhecer os alunos, seus interesses e problemáticas significativas; conhecer o currículo escolar para articulação dos projetos; realizar negociação com os alunos, facilitar os passos seguintes, mediar o conhecimento a ser construído e orientar todo o processo.
Papel do aluno	Planejar a sequência de realização e cronograma do projeto junto ao professor e demais colegas, quando em equipe; ser responsável por buscar e tratar as informações, analisá-las, sintetizá-las, elaborar conhecimentos pertinentes, tomar decisões, pensar e criar, além de compartilhar e elaborar em conjunto, portanto, envolver-se em todo o processo de forma responsável e colaborativa.
Recursos tecnológicos	Diferentes fontes de informação e estratégias de aprendizado, inclusive locais para além da sala de aula. Materiais e equipamentos diversos a depender da natureza do projeto.

Fonte: as autoras, baseadas em Hernández (1998) e Moran (2018).

10

Na análise da origem da abordagem da aprendizagem baseada em projetos, anterior ao século passado, as TDIC não se faziam presentes ainda, mas a exploração do meio, com todos os seus recursos culturais e mesmo naturais, eram a base para a experimentação e descoberta. Requeria uma aprendizagem ativa, a qual envolvia os alunos em atividades significativas e com os recursos da época. Ao longo do tempo, com denominações e abordagens diferentes, a aprendizagem por projetos perdura, incorporando, sem dúvida, as facilidades e possibilidades das tecnologias digitais.

Portanto, em sua origem a metodologia de projetos utilizava tecnologias próprias do século passado que respondia às necessidades da época. No entanto, elas podem se aproximar das TDIC, na medida em que os projetos, hoje nas diferentes etapas, podem ser potencializados pelas tecnologias digitais. Na etapa de desenvolvimento, por exemplo, os projetos podem ser abrigados em programas e softwares específicos, alimentados pelos alunos no processo gerando, com um clique, relatórios para os professores a qualquer tempo; referências de estudo básicas e bibliotecas podem comportar acervo digital que facilita o acesso ampliado aos materiais, além de minimizar custos de reposição e manutenção. Na etapa de conclusão, ferramentas virtuais e software de programação podem auxiliar a elaboração de protótipos do que se

deseja como resultado do projeto, além das impressoras 3D, que possibilitam a visualização e teste dos produtos, quando for o caso. Na etapa avaliativa, durante todo o processo, há a possibilidade de espaços virtuais para compartilhamento de elaborações e organização de e-portfólio avaliativo de cada aluno, por exemplo.

Assim, com uma metodologia ativa do século passado, a metodologia de projetos, ao incorporar as tecnologias digitais atuais e próprias do século XXI, transformam os modelos de estudo, registros e compartilhamentos de informações e conhecimento, assim como das avaliações, maximizando tempo, espaço e formas de processar, produzir e disseminar as possíveis soluções para os problemas estudados.

Ao trabalhar o processo ensino e aprendizagem por meio dessa metodologia ativa secular, que incorpora e se vale das tecnologias digitais, a instituição escolar, seja ela básica ou de ensino superior, terá realizado transformações significativas no modelo de ensino-aprendizagem do analógico para o digital, fazendo jus às inovações tecnológicas do século atual.

**Quadro 2**  
**Problem-Based-Learning – PBL**

11

Elemento	Descriptivo
<b>Origem</b>	Na década de 1960, foi inicialmente aplicada em escolas de medicina na <i>MacMaster University</i> , no Canadá, e na <i>Maastricht University</i> , na Holanda. Em seguida, se expandiu para outros países, áreas do conhecimento e níveis de ensino (além do superior) e é objeto de pesquisas e eventos científicos-acadêmicos atuais, e próprios, que analisam a consolidação do método, inclusive no Brasil.
<b>Foco da aprendizagem</b>	Pesquisa de diversas causas possíveis para a resolução de um problema, preferencialmente problemas reais, em um determinado contexto, especificamente da profissão a qual se destina a formação. São problemas mal estruturados que possibilitam aos alunos o delineamento de várias questões problemas e a busca de possíveis e diferentes soluções.

**Quadro 2**  
**Problem-Based-Learning – PBL (Continuação)**

Elemento	Descritivo
<b>Condições subjacentes</b>	Matriz curricular do curso não disciplinar, geralmente transdisciplinar, organizada por temas pertinentes à formação profissional, além da proposição de desenvolvimento de competências para o perfil esperado. Portanto, um modelo de aprendizagem integrada e contextualizada via currículo, que também delimita o espaço-tempo de busca da solução do problema, mas também pode ser aplicada isoladamente em disciplinas e/ou áreas de um curso em momentos específicos, o que não retrata um projeto metodológico da instituição.
<b>Passos didáticos</b>	São geralmente sete passos básicos em torno da discussão em grupo de alunos, em investigação cooperativa, acompanhadas pelo professor: 1. Identificação do cenário do problema – termos e conceitos novos. 2. Definição do problema por meio da análise dos fatos advindos do cenário. 3. Formulação de hipóteses sobre possíveis soluções com o conhecimento existente. 4. Identificação de novas necessidades de aprendizado, elaborando um plano de estudos, geralmente, no modelo 5W2H. 5. Realização de pesquisa em busca do novo aprendizado – auto direcionado e com socialização no grupo. 6. Aplicação dos novos conhecimentos gerando novas hipóteses e selecionando a melhor solução, sua elaboração e apresentação. 7. Avaliação, abstração e reflexão sobre o processo de aprendizado. Não há consenso sobre a quantidade de alunos por grupo, um meio termo seria entre 6 a 12 membros. Os alunos assumem papéis diferentes na auto-organização do grupo: líder/presidente, redator/secretário e/ou membros ativos.
<b>Papel do professor</b>	O professor atua em um grupo tutorial de apoio aos estudantes. Cria situações de aprendizagem em colaboração com demais colegas. É o facilitador do processo de aprendizado, do trabalho em grupo e da comunicação entre alunos. Orienta o processo de aprendizagem dos alunos, à medida que pode direcionar a definição do problema, pela relação com a realidade e experiência profissional, além de objetivar e desenvolver o perfil profissional esperado. Media as discussões e produções dos alunos.

## Quadro 2

### Problem-Based-Learning – PBL (Continuação)

<b>Papel do aluno</b>	É o protagonista do processo de aprendizagem: define seus problemas de estudo em conjunto com o professor, estabelece cronograma de estudos e responsabilidades, realiza o estudo individual e o compartilha nas equipes de estudo. Tem controle do próprio aprendizado em todo processo e ao elaborar os possíveis encaminhamentos para as soluções ao problema. Necessita saber trabalhar, partilhar e compartilhar em equipes. Assume diferentes papéis nos grupos de estudo. Responsabiliza-se pelo seu aprendizado e do grupo.
<b>Recursos tecnológicos</b>	Salas para trabalho, estudo e discussões em grupos. Cenários ou contextos problemáticos, elaborados pela equipe de professores. Problemas reais ou acadêmicos. Referências básicas de estudos e biblioteca para pesquisas.

Fonte: as autoras, baseadas em Souza e Dourado (2015); Cerqueira, Guimarães e Noronha (2016) e Moran (2018).

Pode-se concluir que a PBL se trata de uma metodologia ativa aprimorada a partir da aprendizagem baseada em projetos, com foco em problemas delimitados e, em especial, para a formação de profissionais, embora não se restrinja a isso. Assim como na aprendizagem baseada em projetos, identifica-se que, na origem da PBL, não havia os recursos digitais disponíveis hoje.

Já os recursos tecnológicos implicaram em uma nova organização curricular dos alunos, do papel dos professores e de diferentes espaços escolares, sendo necessárias mesas para reuniões de estudo, e não mais cadeiras individuais, em que os alunos se sentavam em filas. São características relevantes que conceituam a metodologia ativa.

Reportando-nos aos recursos atuais, essa metodologia ativa também pode ser potencializada pelas tecnologias digitais, ocorrendo uma importante aproximação entre ambas, na medida que os passos da resolução do problema e as referências básicas de estudo e acervo de biblioteca podem valer-se das mesmas possibilidades apresentadas à aprendizagem por projetos.

Destaca-se, ainda, como diferencial para essa metodologia, a possibilidade de criação de bancos virtuais de cenários de problemas, os quais podem ser acessados, atualizados e alimentados periodicamente, inclusive com compartilhamento consentido entre universidades de qualquer parte do mundo. Entre outras possibilidades são o espaço virtual para compartilhamento

de elaborações, realização de fóruns e organização de e-portfólio avaliativo de cada equipe e de cada aluno individualmente.

Realizada por instituições deste século, a PBL, enquanto metodologia ativa, ainda que do século passado, poderá operar transformações digitais oportunas e interessantes ao processo ensino e aprendizagem, da mesma forma que a metodologia de projetos incorpora as tecnologias digitais em seu passo a passo.

### Quadro 3 Estudo de Caso

14

Elemento	Descriutivo
Origem	Escola de Direito de Harvard, por <i>Christopher Langdell</i> , na década de 1880. Sofreu alterações para ser utilizado em áreas gerenciais. Atualmente, é bem conhecido em sociologia, direito e administração. Metodologia pouco utilizada no Brasil, com pouca literatura e pesquisas.
Foco da aprendizagem	Casos são relatos de situações ocorridas no mundo real, apresentadas aos estudantes com a finalidade de prepará-los para a prática ao mesmo tempo em que se ensina a teoria. Um estudo de caso sempre envolve um dilema, o que requer uma tomada de posição dos alunos. É rico em descrição dos dados e informações. Envolve capacidades de interpretação, análise, elaboração de argumentos, transferência entre teoria e prática, persuasão e abertura para aprender com os outros, tomar decisões e rever pontos de vista. Não se busca consensos, mas a riqueza de pontos de vista diferentes, apoiados em fundamentos teóricos.
Condições subjacentes	Requer a elaboração de casos reais segundo uma metodologia específica e sistemática, o que dura em torno de 1 a 6 meses. Elaborase um caso considerando-se: a seleção da temática e fontes; definição das organizações e visitas de campo; definição do escopo, fontes de informação, comunicação e cronograma junto às instituições; realização das entrevistas; redação, revisão e validação com a empresa e, por fim, elaboração das notas didáticas. O estudo de caso pode se limitar a uma disciplina ou conter aspectos interdisciplinares – por isso, se deposita em um banco de dados. São elaboradas notas de ensino que tratam dos objetivos de abordagem didática, e ainda, orientam os docentes quanto aos temas de discussão, materiais de estudo e diferentes estratégias a utilizar.

**Quadro 3**  
**Estudo de Caso (Continuação)**

Elemento	Descriptivo
<b>Passos didáticos</b>	O aspecto fundamental didático do estudo de caso na atuação do docente é a sua abordagem com questões as quais norteiam a leitura, interpretação, análise, síntese e tomada de decisões pelos alunos. Requer o estudo teórico antes ou durante a resolução do caso, utilizando-se, para isso, de outras metodologias. Contempla momentos individuais (interpretação e preparação de possíveis soluções), debates em pequenos grupos (apresentação da possível solução, demonstração de fundamentos teóricos e capacidade de persuasão e mesmo de revisão de seus pontos de vista) e o debate no coletivo (mediação pelo professor e organização da participação dos alunos). O professor organiza sínteses do que está sendo discutido e avalia a participação dos alunos. Sugere-se autoavaliação pelo próprio estudante de sua participação na aplicação do método.
<b>Papel do professor</b>	Elaborar ou selecionar casos. Definir material de estudo teórico prévio para domínio pelos alunos. Organizar e selecionar estratégias para aplicar o método destacando o foco da discussão. Ser o mediador do debate, manter o foco, organizar a participação dos estudantes e analisar a contribuição dos alunos. Pontuar e focar no que se deseja discutir e aprofundar. Estimular diferentes pontos de vista.
<b>Papel do aluno</b>	Responsabilizar-se pela sua participação de qualidade na aplicação do método. Preparar e definir seus argumentos com bases teóricas. Ouvir e respeitar os demais. Saber posicionar-se sem que haja considerável perda de qualidade formativa.
<b>Recursos tecnológicos</b>	Acesso a banco de casos. Material de referência para os estudos teóricos. Quadro para registro de sínteses. Salas em formato apropriado, tipo curva de nível ou mesas com microfones. Ambiente <i>on-line</i> específico para uso na educação a distância.

Fonte: as autoras, baseadas em Serra e Vieira (2006); Leal, Medeiros e Ferreira (2018).

Embora restrita às áreas de negócios, a metodologia de estudo de caso, notadamente também antiga (século 19), demonstra sua abordagemativa ao envolver os alunos, tanto individualmente quanto de forma a desenvolver vários processos cognitivos importantes para a aprendizagem mais profunda, ou seja, indo além da constatação e da memorização.

Identifica-se claramente que essa metodologia foi utilizada também em momentos históricos em que não havia tecnologias digitais, por isso, as

duas não podem ser confundidas, por existir esse distanciamento. A menção ao seu uso em ambientes *on-line* para a educação a distância foi encontrada em bibliografia atual, embora nessas referências não se encontrou indícios de como conduzir o processo. Nesse sentido, vislumbra-se a oportunidade de uso de funcionalidades como abertura de fóruns, em ambientes *on-line*, em que de forma assíncrona<sup>2</sup>, os alunos deixam suas contribuições, tomando decisões ou mantendo-as a partir da contribuição dos demais.

Mesmo sendo mais utilizada em cursos presenciais, a metodologia de estudo de caso pode também ser beneficiada pelo uso das tecnologias digitais, ocorrendo uma aproximação entre ambas, ao dispor de banco de casos *on-line*, que a exemplo da PBL, podem ser acessados, atualizados e alimentados periodicamente, inclusive com compartilhamento consentido entre universidades de qualquer parte do mundo. Além disso, as tecnologias digitais possibilitam prover material *on-line* de estudos, compartilhamento de sínteses entre os alunos em espaço virtual, como preparação prévia para o momento presencial, além do compartilhamento das diferentes tomadas de decisão/solução dos casos como material de consulta.

16

#### Quadro 4 Peer instruction

Elemento	Descriutivo
Origem	Criada pelo professor Eric Mazur, da Universidade de Harvard (EUA), para o curso/disciplina de física introdutória, no final dos anos 1990. Aplicada e testada também nas Universidade de Massachusetts, Universidade de Lowell e na Universidade Estadual da Palachia (Ap).
Foco da aprendizagem	Instrução entre alunos pelo domínio conceitual com aplicação prática em diferentes situações. A partir de resultados de respostas a questões de múltipla escolha, procede-se o debate/discussão entre alunos que, com linguagem mais próxima do colega, os ajudam a aprender e a escolher a alternativa correta.
Condições subjacentes	Pressupõe questionamentos mais estruturados, preferencialmente inéditos, sobre os conteúdos em estudo com aplicação prática dos conceitos estudados. As questões devem ser desafiadoras, mas não excessivamente difíceis. Envolve diretamente todos os alunos da classe. Uso de tecnologias digitais para cômputo instantâneo das respostas dos alunos durante as aulas. Alunos devem se preparar/estudar antes das aulas.

**Quadro 4**  
**Peer instruction (Continuação)**

Elemento	Desritivo
<b>Condições subjacentes</b>	Pressupõe questionamentos mais estruturados, preferencialmente inéditos, sobre os conteúdos em estudo com aplicação prática dos conceitos estudados. As questões devem ser desafiadoras, mas não excessivamente difíceis. Envolvem diretamente todos os alunos da classe. Uso de tecnologias digitais para cômputo instantâneo das respostas dos alunos durante as aulas. Alunos devem se preparar/estudar antes das aulas.
<b>Passos didáticos</b>	<p>Leitura ou estudo prévio, em casa, pelos alunos, de material indicado pelo professor. Em sala de aula, seguem-se os seguintes passos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Breve explanação pelo professor do material de estudo.</li> <li>2. Alunos respondem aos questionamentos via tecnologia com projeção do cômputo em tempo real.</li> <li>3. Conforme a porcentagem de acertos da classe para cada questão, a aula encaminha-se para:           <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Menos que 30% de acertos – retomada de conceitos. Questões ambíguas ou ausência de estudo prévio e dificuldade de entendimento sem orientação do professor, podem ser as causas. .</li> <li>3.2. Entre 30 e 70% de acertos – discussão entre pares, projetando novamente as questões para reavaliar; é o cenário chave onde se evidencia o quanto os alunos auxiliam os demais a alterarem suas respostas e a obter sucesso – foco da peer instruction.</li> <li>3.3. Mais que 70% de acertos – explicação como síntese e avanço para o próximo tópico de estudo. Debate entre alunos não faz sentido e não são frutíferos nesse cenário.</li> </ol> </li> </ol>
<b>Papel do professor</b>	Preparar previamente o material de estudos e, principalmente, elaborar questões com bom nível de aplicação dos conceitos, nominados por Mazur (1997) de <i>Concept Test</i> –provocando discussões e reflexões entre os alunos. Escolher e usar tecnologias que favoreçam o processo. Mediar a aprendizagem dos alunos, organizando e provocando os debates sobre as questões com divergência de porcentagem de acertos. Rever o processo quando a maioria não vai bem.
<b>Papel do aluno</b>	Assumir responsabilidade e compromisso com o estudo prévio. Participar ativamente das aulas, tanto nas respostas às questões quanto na explicação e em debates com colegas. Rever seus conceitos e conhecimentos conforme discutir com colegas.
<b>Recursos tecnológicos</b>	Banco de questões de aplicação dos conceitos para diferentes conteúdos. Sala de aula com acesso à internet; equipamentos para professores e alunos realizarem os testes, com resultado em tempo real e com equipamentos para projeção.

Fonte: as autoras, baseadas em Mazur (1997); Pinto, Bueno, Silva e Koehler (2012).

A metodologia *peer instruction*, criada há poucas décadas, já dispunha de tecnologias digitais a favor do que pretendia desenvolver e aplicar e que, hoje, certamente avançaram com diferentes ferramentas gratuitas à disposição dos professores. Portanto, é uma metodologia que tem uma aproximação muito estreita com relação ao uso de tecnologias digitais, levando à conclusão de que pode não ocorrer da maneira prevista sem o aparato tecnológico digital necessário em sala de aula. Centrada no uso de questões objetivas para aplicação prática de conceitos, visualiza-se que, sem as tecnologias digitais, os processos manuais de testagem e cômputo de acertos para questões objetivas são morosos para o professor e consomem tempo precioso que poderia ser revertido para a ocupação com a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais é fundamental na metodologia apresentada, pois processos que envolvem a automação e a repetição de dados são objeto de desenvolvimento pelo uso da *big data*<sup>3</sup> em computação e podem ser incorporados pelas instituições escolares, de forma a gerar mais tempo para se dedicar aos resultados da aprendizagem que ao processo de corrigir e computar dados, quando se tratam de questões objetivas.

No entanto, é preciso clareza a respeito do conceito de ensino e de aprendizagem que se está praticando, pela coerência que se espera de uma instituição escolar e de um educador na relação teórico-prática. Ao adotar-se o conceito de que metodologias ativas, aposte-se no compromisso e na responsabilidade do aluno pela sua aprendizagem e pelo compartilhamento entre colegas para todos aprenderem mais e melhor, o que parece acontecer na *peer instruction*. Porém, ao ficarem restritos aos materiais consultados e indicados pelo professor, não avançam para uma metodologia de fato ativa, nesse sentido, se distanciam. Os estudos realizados não apresentaram indícios da aprendizagem acontecer por experimentação com atuação em laboratórios e aulas de campo, por exemplo, para que fossem além dos estudos teóricos e sua aplicação prática, talvez pela natureza da disciplina em que se originou a metodologia.

Nesse aspecto, é necessário refletir também sobre o que é metodologia e técnica. Entende-se que o *peer instruction* é muito mais uma técnica que uma metodologia em si. Uma técnica é um meio para realizar algo restrito. Uma metodologia implica em um arcabouço que influencia e intervém nos modos de organizar o currículo, na concepção de ensinar e de aprender,

portanto, papel do professor e do aluno, e também da avaliação, constituindo-se em uma proposta metodológica, além das técnicas de sala de aula.

Identifica-se que o *peer instruction* requer do professor tempo e capacidade de elaboração de questões diversas para checar a aprendizagem, sobretudo, a aplicação prática dos conceitos e processos como objetos de aprendizagem. No entanto, há que se investigar o quanto esse modelo possibilita desenvolver e ativar processos cognitivos diversos, além da compreensão e aplicação – embora seja uma iniciativa importante, principalmente, por ser originada nas áreas de ciências exatas em que os processos pedagógicos tendem a ser mais tradicionais.

### Quadro 5

#### Sala de aula invertida – 1<sup>a</sup> versão

Elemento	Descriutivo
<b>Origem</b>	Entre os anos de 2007 e 2008, na <i>Woodland Park High School</i> , Colorado, Estados Unidos, criada pelos professores de química Jonatham Bergmann e Aaron Sams.
<b>Foco da aprendizagem</b>	Alunos aprenderem em seu ritmo. Atendimento personalizado para os que têm mais dificuldades.
<b>Condições subjacentes</b>	Produção de vídeos pelos próprios professores das preleções, que usualmente fariam em sala de aula, as disponibilizando na internet para acesso pelos alunos para estudo em casa. O que tradicionalmente é feito em sala de aula, passa a ser executado em casa e vice-versa. A sala de aula passa a ser um espaço para tirar dúvidas e realizar outras atividades, tais como as de laboratório e resolução de problemas.
<b>Passos didáticos</b>	Na sala de aula, organiza-se o tempo em: atividade aquecimento (5 minutos), perguntas e respostas sobre os vídeos (10 minutos) e prática orientada e independente (atividades de pesquisa, solução de problemas ou teste) e/ou atividade de laboratório (75 minutos). Vídeos assistidos em casa devem se transformar em anotações pelo método <i>Cornell</i> : transcrever pontos importantes, registrar dúvidas e resumir o conteúdo aprendido, como comprovação de que o vídeo foi assistido, o que será partilhado na sala com o professor. Quando a aula é de laboratório, não há vídeos para casa, mas atividades preparatórias para o dia seguinte. Em sala, são realizados os experimentos sob orientação prévia do professor e um vídeo subsequente é proposto como dever de casa, depois, finalizam as práticas de laboratório na aula posterior.

### Quadro 5

#### Sala de aula invertida – 1<sup>a</sup> versão (Continuação)

<b>Papel do professor</b>	Capacidade de preparar e gravar vídeos das mais diversas aulas que costuma dar presencialmente. Função mais orientadora e tutorial a partir dos vídeos assistidos pelo aluno em casa. Interação constante com os alunos circulando pela sala de aula e os ajudando na aprendizagem. Fornece <i>feedbacks</i> personalizados e ampara os alunos com mais dificuldades.
<b>Papel do aluno</b>	Assume a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem: assistir aos vídeos dentro de seu ritmo – com o poder de “pausar” ou “retornar” a fala do professor quantas vezes considerar necessário. Realização e apresentação dos trabalhos escolares, sobretudo as anotações dos vídeos assistidos. Realizar e checar suas atividades através do guia de soluções e recorrer ao professor sempre que necessário.
<b>Recursos tecnológicos</b>	Vídeos gravados pelo próprio professor ou selecionados na internet. Website ou servidor para disponibilizar vídeos. Guia de estudos para alunos seguirem as aulas.

Fonte: as autoras, baseadas em Bergmann e Sams (2018).

20

A metodologia da sala de aula invertida, embora criada nesta última década em salas de aulas do ensino médio, pode, a princípio, não parecer uma metodologia ativa porque apenas inverte o modelo tradicional de aulas, ficando restrita ao conceito de aprendizagem baseada nos modelos convencionais, em que se disseminam explicações prontas, centradas na figura do professor. Por outro lado, ao utilizar-se das tecnologias digitais, modifica substancialmente o papel do professor em sala de aula, que passa a focar a aprendizagem dos alunos, tornando-os responsáveis também por esse processo, o que é um avanço considerável.

Nessa metodologia, é evidente a ênfase no uso da tecnologia digital, pela produção de videoaulas, como tônica de inovação, colocando na mão dos alunos o “controle remoto” sobre seu ritmo de aprendizagem, como atestam os autores, ao possibilitarem aos alunos o poder de pausar ou retornar o vídeo quando e quantas vezes quiserem. Isso desonera o professor de “dar aulas”, não precisando mais repetir os mesmos conteúdos a turmas diversas. A aproximação da metodologia com as tecnologias digitais é evidente, mas distingue-se e se distancia pelo conceito de aprendizagem ativa.

O conceito de aprendizagem não é ativo, porque ainda se centra na figura do professor como transmissor e detentor do conhecimento. Retoma-se aqui o conceito de aprendizagem ativa defendido nesse artigo. Pode-se dizer que aprender de forma ativa envolve a atitude e a capacidade mental do aluno buscar, processar, entender, pensar, elaborar e de anunciar de modo personalizado o que aprendeu, muito diferente da atitude passiva de apenas ouvir e repetir os modelos prontos. É notório, nesse conceito, a atividade cognitiva do aprendente em qualquer situação, não apenas restrita à capacidade de memorização e de repetição, ainda que isso signifique atividade cerebral.

Os autores indicam que há outros modelos de sala de aula invertida, que não se baseiam apenas em vídeos, ao que para eles, no entanto, é essencial no modelo por eles criado. A produção de vídeos, com essa finalidade de sala de aula invertida, ou mesmo como possibilidade de ensinar a alunos de qualquer local do mundo e no tempo que eles desejam, expandiu-se consideravelmente na internet, inclusive de forma "caseira". Novamente identifica-se com esse fato e confirma-se que os processos mecânicos e autômatos podem ser realizadas via tecnologia, liberando o professor e alunos para questões mais cruciais e significativas do processo de aprendizagem, em qualquer metodologia, seja ela ativa ou não.

Pode-se concluir que a sala de aula invertida, na forma apresentada, é uma metodologia tradicional, a qual se inverteu a técnica relativa aos papéis do professor e dos alunos, apenas ao beneficiar-se das possibilidades das tecnologias digitais, o que é muito distante do conceito de metodologia e de aprendizagem ativa, embora seja um avanço considerável, pois passa a focar a aprendizagem do aluno nos momentos presenciais com o professor e não o ensino.

21

#### Quadro 6

#### Sala de aula invertida – 2<sup>a</sup> versão: modelo invertido de aprendizagem para o domínio

Elemento	Descriptivo
Origem	Mesma escola, local e professores, que se sentiram desafiados a personalizar ainda mais a aprendizagem e a fazer os alunos aprenderem com maior domínio.

### Quadro 6

#### Sala de aula invertida – 2<sup>a</sup> versão: modelo invertido de aprendizagem para o domínio (Continuação)

Elemento	Desritivo
<b>Foco da aprendizagem</b>	Alunos alcançarem uma série de objetivos de aprendizagem no próprio ritmo, previstas em um currículo com determinado corpo de conhecimentos, em que um objetivo é condição necessária para o sucesso dos objetivos subsequentes, baseados na taxonomia de Bloom. Aprendizagem mais profunda: compreender e prosperar. Aprender por estratégias de sua preferência e não só por vídeos.
<b>Condições subjacentes</b>	Explorar a tecnologia para possibilitar a aprendizagem para o domínio. Os alunos avançam nas videoaulas e atividades de laboratório conforme seu ritmo e dizem quando podem ser avaliados para avançar no domínio. A personalização é ainda mais evidente que a anterior em que todos ainda vêm os mesmos vídeos para as mesmas aulas. Utilizam-se as facilidades das tecnologias digitais também para os exames/testes.
<b>Passos didáticos</b>	Todos os alunos trabalham em tarefas diferentes, em momentos diferentes, empenhados e engajados na própria aprendizagem. Por exemplo, um grupo está pronto para o experimento, outros para assistir uma demonstração, outros para ver a aula em vídeo e outros ainda realizando testes no computador, enquanto um aluno talvez precise de uma orientação particular. Teste em computadores com resultados imediatos para feedback e orientação pelo professor acerca de planos de recuperação. Evolução para comprovação de domínio com outras possibilidades, além dos testes: exposições orais, apresentações em PowerPoint, vídeos curtos, escrita em prosa e discussões, por exemplo.
<b>Papel do professor</b>	Personalizar e diferenciar a sala de aula para todos os alunos transformando-a em diferentes espaços de aprendizagem. Auxiliar os estudantes a desenvolverem um plano de como e quando dominar o conteúdo. Circular pela sala de aula e dar <i>feedbacks</i> constantes. Esclarecer equívocos, apoiar e motivar os alunos ao longo do processo. Equilibrar “cobranças” e necessidades dos alunos.
<b>Papel do aluno</b>	Responsabilizar-se pela própria aprendizagem com autonomia e autodidatismo. Escolher as melhores estratégias para a aprendizagem. Anunciar quando está pronto para ser avaliado e avançar nos domínios previstos.

### Quadro 6

#### Sala de aula invertida – 2<sup>a</sup> versão: modelo invertido de aprendizagem para o domínio (Continuação)

<b>Recursos tecnológicos</b>	Videoaulas pré-gravadas para objetivos mais factíveis com base em instrução direta. Guias organizacionais para cada unidade curricular disponibilizados aos alunos, contendo: lista de objetivos, vídeos e notas de acompanhamento, leituras do livro texto, atividades de aprendizagem e de laboratórios. Banco de testes em um sistema de avaliação gerado por computador.
------------------------------	--

Fonte: as autoras, baseadas em Bergmann e Sams (2018).

No processo de criação e aplicação da metodologia da sala de aula invertida e da análise de seus efeitos e resultados, em quase uma década depois da criação, os autores avançaram para um modelo mais ativo de metodologia ao buscarem maior personalização e qualidade de aprendizagem para o domínio, embora ainda utilizem o modelo invertido.

Em ambas as versões da sala de aula invertida, os usos das tecnologias digitais são essenciais. Essas metodologias têm uma relação direta e chegam a confundir-se com o uso de tecnologias. O uso da tecnologia digital usado na 1<sup>a</sup> versão atendia ao ritmo de cada estudante para a aprendizagem do mesmo conteúdo, no mesmo dia de aula, com ênfase nas videoaulas. Na 2<sup>a</sup> versão, a tecnologia digital está a serviço da personalização e da gestão da aprendizagem baseada em dados. A personalização avança à medida que cada aluno desenvolve o guia organizacional no seu ritmo e tempo, inclusive escolhendo as estratégias de aprendizagem mais propícias ao seu perfil, além das videoaulas estarem disponíveis a qualquer tempo e local, não mais apenas em casa. A gestão das aprendizagens para um domínio crescente utiliza-se também da tecnologia digital, ao obter resultados instantaneamente, possibilitando *feedbacks* imediatos e personalizados a cada aluno, logo após a aplicação de teste de questões objetivas em computador.

A própria sala de aula ganha novos contornos, organizando-se em espaços diferenciados, a fim de atender à necessidade dos alunos. Por exemplo: alguns alunos podem estar assistindo às videoaulas individualmente em seu *smartphone*, ou *tablet*, ou em grupos numa TV; outros ainda debatendo e realizando tarefas em uma mesa redonda; outros no espaço de experimentação,

segundo protocolos; e outros, ainda, debruçados sobre a realização de avaliações em ambiente *on-line*, cada qual em um computador.

No entanto, ressalta-se que uma grande característica das metodologias ativas é possibilitar que os alunos tenham atividades mentais em diferentes processos cognitivos, para além da memorização e da repetição, ainda que em formas diversas do exame/teste objetivo, o que deve ser pesquisado mais profundamente para entender como e se ocorre nessa 2<sup>a</sup> versão da sala de aula invertida. Outro aspecto diz respeito ao aprendizado colaborativo e reflexivo, ausente nessa proposta, apesar de citar-se o movimento dos alunos em diferentes etapas de aprendizado.

Portanto, a sala de aula invertida, na sua 2<sup>a</sup> versão, aproxima-se e chega a confundir-se com o uso de tecnologias e começa a aproximar-se do conceito adotado de metodologia ativa. Reforça-se novamente que é necessário ter claro o conceito de aprender e de ensinar, relacionado ao desenvolvimento curricular compondo uma proposta pedagógica, porque por meio desse conceito delineia-se o papel do professor e do aluno, e também o uso que se faz dos recursos tecnológicos disponíveis, sejam digitais ou não.

24

## Considerações finais

Ao tratar a temática metodologias ativas e tecnologias digitais, o estudo objetivou discutir seus conceitos, além de descrever a origem e seus elementos constitutivos. Com esse arcabouço, poderia se estabelecer relações plausíveis e fundamentadas entre as temáticas. Partiu-se do pressuposto de que metodologias ativas não devem ser confundidas com tecnologias digitais, visto que não necessariamente existe uma relação direta entre TDCI e metodologias ativas. Em alguns discursos e produções atuais, percebeu-se tendências de associação obrigatória entre TDCI e metodologias ativas, ou seja, afirma-se nestas falas que pratica-se metodologias ativas ao utilizarmos tecnologias digitais nos processos ensino aprendizagem. A inquietação esteve centrada na problemática de desvendar quais seriam as aproximações e distinções entre as metodologias ativas e as tecnologias digitais.

Como estudo exploratório, pode-se chegar a algumas conclusões, porém, um estudo aprofundado pode trazer à tona outras descobertas e mesmo aprimorar ou refutar o apresentado. As conclusões giram em torno do conceito

de metodologias ativas e do uso ou não que podem fazer das tecnologias digitais.

Um dos primeiros achados consiste no fato de que ao identificar as origens das metodologias estudadas todas têm sua criação proposta por professores norte-americanos, o que se poderia inferir que as metodologias ativas têm sua base em teorias e pressupostos pragmatistas, amplamente adotados no pensamento histórico cultural de colonização, expansão e hegemonia da América do Norte.

O conceito de metodologias ativas, conforme apresentado ao longo desse estudo, sintetiza-se como aquele que implica necessariamente colocar a aprendizagem como centro do processo, em que os alunos sejam mobilizados, interna e externamente, a produzir conhecimento, com atividades que possibilitem o desenvolvimento de vários e complexos processos cognitivos, sendo protagonistas de seu aprendizado, geralmente a partir de problemáticas a serem resolvidas ou temáticas a serem exploradas, na interação com o professor e com demais alunos. O destaque desse conceito está na resolução de problemas, situação que requer dos alunos a produção de conhecimento e não sua simples reprodução. Conforme explicitado, esse processo envolve as capacidades de buscar, analisar, sintetizar, elaborar, apresentar, duvidar, questionar, entre outros. Todo esse processo, pode ser realizado com ou sem uso de tecnologias digitais. No entanto, os usos das tecnologias digitais facilitam e potencializam esse processo, como pode ser demonstrado nos estudos realizados.

Por essas colocações, conclui-se que a aprendizagem por projetos, a PBL e os estudos de caso são metodologias ativas, embora tenham sido criadas e aplicadas antes mesmo do desenvolvimento das tecnologias digitais no campo educacional. Por isso, metodologias ativas e tecnologias digitais não têm mesmas características. São séculos de distanciamento entre essas metodologias e a criação das tecnologias digitais. No entanto, na atualidade, essas metodologias podem e devem ser potencializadas pelo uso de tecnologias digitais, como foi detalhadamente exemplificado nos estudos realizados. Dessa forma, TDCl e metodologias ativas se distanciam conceitualmente, mas se aproximam quanto a potencialidades, pelo fato de as tecnologias digitais serem ferramentas muito úteis à disposição de educadores para melhoria do processo ensino aprendizagem.

Por sua vez, criada nesse século, a metodologia *peer instruction* e a sala de aula invertida, em sua 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> versão, foram criadas justamente a partir das possibilidades de uso das tecnologias digitais nos processos ensino aprendizagem. Há uma aproximação aderente entre a sua origem e a das tecnologias digitais, por isso muitas vezes têm-se a impressão errônea deste imbricamento e consequente conceituação. No caso da sala de aula invertida, o uso de gravação e disponibilização de vídeos é situação indispensável para se realizar a proposta. No caso do *peer instruction*, ainda que se possa corrigir questões manualmente, o processo fica moroso e depende de tecnologias analógicas para acontecer. Os usos das tecnologias digitais facilitam o trabalho do professor e visualização em tempo real pelos alunos. No entanto, apenas o uso das tecnologias digitais, não possibilita conceituá-las como metodologias ativas. Assistir ao professor, ainda que por meio de vídeo aulas e responder a questões objetivas, ainda que por meio digital, são atividades típicas das metodologias tradicionais, ou seja, aquelas ainda centradas na figura do professor e na transmissão do conhecimento.

Dessa forma, embora possam ser realizadas sem tecnologias, foi o uso delas, ainda que não criadas para o meio educacional, que apontou possibilidades diferentes para as metodologias *peer instruction* e sala de aula invertida, chegando a ser consideradas como “ativas”, embora pelos conceitos adotados nesse estudo, não o são.

Ao considerar-se o termo “potencialização”, segundo seu significado no dicionário *on-line* de língua portuguesa dicio.com, “às possibilidades de tornar mais eficaz, mais ativo, aumentar e reforçar os efeitos de algo”, então, as metodologias apontadas nesse estudo como não ativas, podem sê-las quando se utilizam de tecnologias digitais, ainda que restritas a esse significado. Isso porque buscam uma aprendizagem mais efetiva, ainda que não ativa, também responsabilizando os alunos por esse processo. Podem também não significar uma aprendizagem profunda, em níveis cognitivos diversos e mais complexos. É nesse sentido, que o termo metodologias “ativas”, como proposto nas abordagens do *peer instruction* e da sala de aula invertida, parecem ser utilizado – usar as tecnologias digitais para tornar mais efetivo o processo gerando mais tempo para focar na aprendizagem. No entanto, não está claro para qual aprendizagem e em que nível.

Por isso, conclui-se que o uso de tecnologias digitais nos processos ensino aprendizagem não implica, necessariamente, a prática de metodologias

ativas, a partir do conceito adotado neste estudo. Por outro lado, denota-se claramente, que as metodologias, sejam ativas ou não, podem ser potencializadas pelo uso de tecnologias digitais, conforme foi exemplificado em cada metodologia analisada. Essa aproximação é importante e necessária na atualidade em qualquer metodologia adotada, para que os processos educacionais estejam conectados ao uso de recursos tecnológicos atuais, criados ou não com fins educacionais.

No entanto, reitera-se, que os conceitos de ensinar e de aprender revelam a essência da metodologia, atrelada a concepções curriculares, papel do professor e do aluno e dos recursos tecnológicos que contribuem para o processo. Dessa forma, enfatiza-se que estudos mais aprofundados são necessários para compreender o nível de atividades solicitadas aos alunos, nas metodologias do *peer instruction* e sala de aula invertida, o que realmente pode envolver processos mentais mais complexos que a simples memorização e compreensão, aproximando-se do conceito de metodologias ativas preconizadas nesse estudo.

Também há que se reafirmar a necessidade de se diferenciar técnicas de metodologias. Técnicas são entendidas como um meio para realizar algo restrito. Uma metodologia, por sua vez, implica em um arcabouço que influencia e intervém nos modos de organizar o currículo, na concepção de ensinar e de aprender, portanto, do papel do professor e do aluno, da avaliação e da própria organização da escola e, principalmente, da sala de aula, constituindo-se em uma proposta metodológica além das técnicas.

27

## Notas

- 1 O termo analógico é utilizado em referência aos processos que, no caso da escola, são realizados de forma manual, manuscrita e física em contraponto ao termo digital.
- 2 A forma assíncrona refere-se à possibilidade de os alunos interagirem no ambiente on-line independente do horário. No entanto, todos acessam o mesmo espaço, geralmente em plataforma de ensino que possui a funcionalidade de fóruns, as suas contribuições que são conhecidas pelos demais no tempo e local que puderem ou desejarem.
- 3 Big data refere-se a processos tecnológicos programáveis para processar e analisar grandes volumes de informação que permitam a extração de conhecimentos úteis, em variados graus de granularidade, que os métodos manuais não são capazes de coletar, com o intuito de melhorar o processo de tomada de decisão (SCALO; QUEIROZ; SCAICO, 2017)

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução Celso de Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

CERQUEIRA, Rodrigo Júlio; GUIMARÃES, Loevanil Marcial; NORONHA, José Leonardo. Proposta de aplicação da metodologia PBL (aprendizagem baseada em problemas) em disciplina do curso de graduação em engenharia de produção da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). **Internacional Journal Active Learning**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 35-55, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/ijal/article/view/1098>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

28  
FONTANA, Fabiana Fagundes; CORDENONSI, André Zanki. TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia. **ÁGORA**, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://oaji.net/articles/2015/2526-1445867359.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

GEWEHR, Diógenes. **Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS) na escola e em ambientes não escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário UNIVATES. Lajeado, 2016. 136f. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1576/1/2016DiogenesGewehr.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KENSKY, Vani Moreira. O que são tecnologias e por que elas são essenciais. In: KENSKY, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEAL, Edvalda Araújo; MEDEIROS, Cintia Rodrigues de Oliveira; FERREIRA, Layane Vitória. O uso de método do caso de ensino na educação na área de negócios. In: **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2018.

MAZUR, Eric. **Instrução de pares**: um manual do usuário. 1997. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/.../0/Mazur\\_0.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/.../0/Mazur_0.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Peer Instruction**. Disponível em: <<https://www.uq.edu.au/teach/flipped-classroom/docs/FAB/FABPeerInstructionTipsheet.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PINTO, Antonio Sávio da Silva; BUENO, Marcilene Rodrigues Pereira; SILVA, Maria Aparecida Félix Amaral; SELMANN, Milena Zampieri; KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Inovação didática – projeto de reflexão e aplicação das metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com “peer instruction”. Janus, **Revista de Pesquisa Científica – UNIFATEA**, Lorena, v. 6, n. 15, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/582/412>>. Acesso em: jul. 2018.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodología da pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCAICO, Pasqueline Dantas; QUEIROZ, Ruy José G. B. de; SCAICO, Alexandre. **O conceito big data na educação**. 3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014) / 20º Workshop de Informática na Escola (WIE 2014). Rio de Janeiro: SESSES, 2017. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/3115/2623>>. Acesso em: jul. 2018.

SERRA, Fernando; VIEIRA, Patricia Serra. **Manual do estudo de caso**: como redigir, como aplicar. Rio de Janeiro: Lab, 2006.

SOUZA, Samir; DOURADO, Luis. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, Natal, v. 5, n. 31, p. 182-200, 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880/1143>>. Acesso em: 10 jul. 2018

Mestranda Rosilei Ferrarini

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação

Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas com Tecnologias Educacionais (PUC-PR)



ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6050-3510>

E-mail: ruferrarini1@gmail.com

Prof.º Dr.º Daniele Saheb

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora do Curso de Pedagogia e Professora Titular do Mestrado em  
Educação

Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUC-PR)

Grupo de Pesquisa Educação, Meio Ambiente e Sociedade (UFPR)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1317-6622>

E-mail: danisaheb@yahoo.com.br

Prof.º Dr.º Patricia Lupion Torres

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora e Professora Permanente do Mestrado em Educação

Coordenadora do Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas com Tecnologias  
Educacionais (PUC-PR)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2122-1526>

E-mail: patorres@terra.com.br

Recebido 31 out. 2018

Aceito 25 jan. 2019



# Active methodologies and digital technologies: approximations and distinctions

Rosilei Ferrarini

Daniele Saheb

Patricia Lupion Torres

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

## Abstract

The objective here was to discuss the concepts of active methodologies and digital technologies, besides describing the origin and its constituent elements. The study problem focused on the problematic: what would be the approximations and distinctions between the use of digital technologies and active methodologies? The research corpus approached the concepts about active methodologies and technologies, highlighting the digital ones in the present time, besides the origins and characteristics of active methodologies and their possible relations with the use of digital technologies, to which we constructed a synthesis table for each methodology. The methodologies considered were: learning through projects, problem-based learning, case study, peer instruction and flipped classroom methodology. As a qualitative research, it is consisted as an exploratory study, based on authors such Hernández (1998), Serra and Vieira (2006), Mazur (1997), Souza and Dourado (2015), Kensky (2012), Moran (2018) and Bergmann and Sams (2018), among others. The results point to the existence of active methodologies in the 19th and 20th centuries, even before the creation of digital technologies, so they cannot be confused; the use of digital technologies does not necessarily imply the application of active methodologies; and digital technologies enhance methodologies, whether active or not.

Keywords: Active methodologies. Digital technologies in education. Higher education didactics. Pedagogical practices.

1

# Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções

## Resumo

Ao tratar a temática metodologias ativas e tecnologias digitais, objetivou-se discutir seus conceitos, além de descrever a origem e seus elementos constitutivos. O estudo centrou-se na problemática: quais seriam as aproximações e distinções entre o uso de tecnologias digitais e as metodologias ativas? O corpus da pesquisa abordou conceitos sobre metodologias ativas e tecnologias, destacando as digitais na atualidade, além das origens e características das metodologias ativas e suas possíveis relações com o uso de tecnologias digitais, ao que se construiu um quadro síntese para cada metodologia estudada. As metodologias consideradas foram: aprendizagem por projetos, aprendizagem baseada em problemas, estudo de caso, aprendizagem por pares e metodologia da sala de aula invertida. Enquanto pesquisa qualitativa, consistiu em estudo exploratório, tendo por base autores como Hernández (1998), Serra e Vieira (2006), Mazur (1997), Souza e Dourado (2015), Kensky (2012), Moran (2018) e Bergmann e Sams (2018), entre outros. Os resultados apontam para a existência de metodologias ativas

nos séculos XIX e XX antes mesmo da criação das tecnologias digitais, por isso, não podem ser confundidas; o uso de tecnologias digitais não implica necessariamente a aplicação de metodologias ativas; e tecnologias digitais potencializam as metodologias, sejam ativas ou não.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Tecnologias digitais na educação. Didática do ensino superior. Práticas pedagógicas.

## **Metodologías activas y tecnologías digitales: aproximaciones y distinciones**

---

### **Resumen**

Al tratar la temática metodologías activas y tecnologías digitales, se objetivó discutir sus conceptos, además de describir el origen y sus elementos constitutivos. El estudio se centró en la problemática: ¿cuáles serían las aproximaciones y distinciones entre el uso de tecnologías digitales y las metodologías activas? El corpus de la investigación abordó conceptos sobre metodologías activas y tecnologías, destacando las digitales en la actualidad, además de los orígenes y características de las metodologías activas y sus posibles relaciones con el uso de tecnologías digitales, al que se construyó un cuadro síntesis para cada metodología estudiada. Las metodologías consideradas fueron: aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio de caso, aprendizaje por pares y metodología del aula invertida. En cuanto investigación cualitativa, consistió en un estudio exploratorio, basado en autores como Hernández (1998), Serra y Vieira (2006), Mazur (1997), Souza y Dourado (2015), Kensky (2012), Moran (2018) y Bergmann y Sams (2018), entre otros. Los resultados apuntan a la existencia de metodologías activas en los siglos XIX y XX incluso antes de la creación de las tecnologías digitales, por lo que no pueden ser confundidas; el uso de tecnologías digitales no implica necesariamente la aplicación de metodologías activas; y las tecnologías digitales potencian las metodologías, sean activas o no.

2

Palabras clave: Metodologías activas. Tecnologías digitales en la educación. Didáctica de la enseñanza superior. Prácticas pedagógicas.

### **Context of study and research**

The active methodologies, present in discourses and in educational practices current studies, have been the subject of studies and analysis of their possibilities of application in higher education, in the subject of *higher education didactics*, as part of the programming of master's degree graduation course program in education of the Pontifical Catholic University of Paraná, in the first semester of 2018. We interpreted, in this study, that some practices called active methodologies are conceived in this way by the bias of the use of

information and communication technologies, which may come be part of the educational process.

Therefore, the theoretical-practical concern motivated the realization of an exploratory study, using the bibliographical references adopted in this discipline, among others that became necessary, among which the following stand out: Hernández (1998); Serra e Vieira (2006); Mazur (1997); Souza and Dourado (2015); Kensky (2012); Leal, Moreira and Ferreira (2018); Cerqueira, Guimarães and Noronha (2016); Moran (2018); and Bergmann and Sams (2018). We investigated the following problem: what are the approximations and distinctions between the use of digital technologies and the active methodologies?

Our starting point was the assumption that active methodologies cannot be confused with digital technologies. The research corpus first considered the need to approach concepts related to active methodologies and technologies in education, with emphasis on those considered as digital, as a basis for the analysis to be carried out. In the sequence, we elaborated a synthesis framework for each of the selected active methodologies, considering the origin (country and date), learning focus, underlying conditions, didactic steps, role of the teacher and the student and, finally, technological resources involved. With this framework built, we could proceed to the analysis of the active methodologies and their relations with the use (or not) of the digital technologies. The following methodologies were considered in this research: project-based learning, problem-based learning (PBL), case study, peer instruction and flipped classroom in its first and second versions.

We employed the exploratory qualitative research, as it, according to Esteban (2010, p. 127), "[...] makes possible the discovery and development of an organized body of knowledge [...]", mainly, according to Sampieri (2013, p. 376), "[...] when the subject of studies has been little explored or research has not been carried out on it in any particular social group."

The study is necessary to analyze the approximations as well as the distinctions that may exist between what is considered as active methodologies and the use of digital technologies, so that their concepts are clarified, as well as elucidates procedures, didactic steps and technological resources. With this, it is possible to treat each object of study with the necessary rigor, although in

an exploratory way, contributing to the advancement of studies in the scientific field of didactics.

## Reflective foundations

### Concept of active methodologies

The concept of methodologies is taken from Moran (2018) as "[...] guidelines that guide the teaching and learning processes, which are achieved in concrete, specific and differentiated strategies, approaches and techniques" (Moran, 2018, p. 4). In this sense, we can say that there are several methodologies built throughout the history of educational with remarkable characteristics of their time, with more or less possibilities, having influenced school practices and even become perennial.

Currently, the term "active methodologies" is widely published, highlighting the need to understand in which sense it is used. We found in Moran (2018, p. 4) that active methodologies "[...] emphasize the student's protagonist role, his direct, participatory and reflexive involvement in all stages of the process." The author mentions that one learns actively from the birth of the human being and throughout its life in diverse processes from concrete situations, that little by little allows to the human being to extend and generalize. From the inductive process, and/or from ideas and theories to test them in the concrete world, and deductive process. These processes, for Moran (2018), are permeated by learning with someone more experienced and / or even through their own discoveries. It emphasizes that, in any case, one learns about what matters, what has an intimate resonance, which makes it possible to advance from what is known until it reaches stages of higher or more complex developments, in the face of what is found (MORAN, 2018).

Having said that, we can affirm that active learning involves the student's attitude and mental capacity to seek, process, understand, think, elaborate and announce, in a personalized way, what he has learned. Very different from the passive attitude of just listening and repeating the ready-made models. It is notorious, in this concept, that the cognitive activity of the learner in any situation becomes necessary, not only restricted to the capacity of memorization and repetition, although this means brain activity. In addition to this internal

movement, expressed in the use and development of diverse and more complex cognitive processes, there is an external movement, both of teachers and learners, as they need to act to select information, interpret, compare, analyze, discuss, reflect, among other processes that demand different postures and body dynamics, not only of the individual student, but of student groups or even the entire classroom.

The school model in which the teacher stands in front of the classroom and the pupils seated individually, one behind the other, to listen and then to repeat, in some way, has been significantly altered in order to transmit knowledge. New forms of space organization and movement of teachers and students are therefore present in the active methodologies, placing the student at the center of the process. Learning is the focus, as long as it activates and mobilizes different forms and cognitive processes of the student and also the interaction with other colleagues and teacher.

By this concept, there are several active methodologies, but they differ while they define their strategies, approaches and techniques, explaining what they conceive as the role of the teacher and the student in the teaching-learning process.

5

## Concept of digital technologies

According to Kensky (2012), technologies are as old as the human species. For the author, "[...] it was human cleverness, at all times, that gave rise to the most varied technologies. The use of reasoning has guaranteed to man an increasing process of innovations" (KENSKY, 2012, p. 15). In this way, technologies are the different equipments, instruments, resources, products, processes and tools, fruit of the growing creation of the human mind, transforming the relations of production and of life in society throughout the history of humanity, differentiating us from the others living beings. According to Kensky (2012), technologies are not only machines and artifacts but also processes, which are technologies at the service of humanity, materialized in medicine, prostheses – in the case of medicine, for example – and in languages, radios and telephones, among others, in the case of language and communicative processes.

Throughout this concept, in education, technologies can be represented by blackboards, books, pencils, pens, notebooks, projection machines,

digital slates, tablets, computers, among other artifacts. Resources and products created in historical moments with different purposes, not exclusively for the teaching and learning process. But educational technologies can also be evaluative methodologies and processes, for example, that do not constitute palpable products, but delimit a way of acting and producing knowledge. For this reason, they should be considered in the analysis of technologies in education. In this way, every methodology is itself a social technology. From force of a limited concept or linked to the concrete world, technologies in education end up being recognized as the products, instruments and equipment that teachers and students use to teach and learn.

According to Kensky (2012), innovation and technologies can be confused with the speed of current technological development. That makes difficult to establish the limit of time to designate the new knowledge that led to the creation of "new technologies". However, the author emphasizes that the term "new technologies", at the present time, refers mainly to the processes and products related to the knowledge coming from electronics, microelectronics and telecommunications, which are based on immateriality, since its space is the virtual action and its main raw material is information (KENSKY, 2012, p. 25). This focus rests, especially, on what has been designated as information and communication technologies, which have significantly altered the ways of producing and disseminating of information and entertainment, the relationship and even the way of thinking and producing one's own existence.

The concept of Information and Communication Technology (ICT), according to Gewehr (2016), is used to express the convergence between information technology and telecommunications, bringing together computer tools and telecommunication resources, such as radio, television, video and internet, which facilitate dissemination of information (GEWEHR, 2016, apud CARDOSO, 2011; LEITE, 2014a e 2015).

With this assumption, the New Technologies of Information and Communication (NICT, in Portuguese abbreviation) may not be so new as this. Another term that is widely used is the Digital Information and Communication Technologies (TDIC, in Portuguese abbreviation), replacing the NICT. According to Kensky (2012), digital technologies are electronic devices that base their operation on a language with binary codes, through which it is possible, in addition to informing and communicating, interacting and learning.

Digital derives from digit, from the Latin *digitus*, which means finger (GEWEHR, 2016). Therefore, digital represents the new phase of information and communication technologies, both by the way information processing and storage as by access. Through the touch or slide of the fingers on the screen of different equipment, we find a multitude of information and interactions.

According to Kensky (2012), the convergence of information and communication technologies to the configuration of a new technology, the digital, has caused radical changes in speed and power capable of recording, storing and representing written, sound and visual information in virtual environments. To better understand these radical changes and even the distinctions between TICs and TDICs, Gewehr (2016) states that:

[...] it is possible to make a comparison between the different slates currently available: the analogue and the digital slate. A blackboard (analogue slate) is a technology, it is a TIC, the digital board is a TDIC, because through digital technology it allows navigation on the internet, as well as access to a database full of educational software (GEWEHR, 2016 apud FONTANA; CORDENONSI, 2015).

In this article, the term digital technologies is used, designating all the technologies that support binary language, especially the use of the internet, named the web 2.0 version, which enabled communication, dissemination, sharing and even the production of information among people around the world, at any time and place.

These reflections make possible to deduce that the teaching-learning processes had their technologies according to the historical-scientific moment of their time, which does not mean that they made use of the available apparatus, either in terms of equipment, processes, products or even methodologies.

## **Active methodologies and digital technologies: relations**

In order to establish a possible relation between the active methodologies and the digital technologies, we constructed a reference framework of the elements characterizing each methodology, highlighting the necessary technological resources and provided in the origin of the methodology with analysis for the current time.

We opt, therefore, for the content analysis, since, accordingly Bardin (2016, p. 129), "the framework of analysis is not determined" and "it is based on an exposition of the texts' properties". The exploration procedures allow, from the texts themselves, to understand the connections between the different variables (functional, according to a deductive process) that facilitate the construction of hypotheses.

**Table 1**  
**Project-based learning**

Element	Descriptive
Source	In 1919, Kilpatrick (USA) relied on ideas from Dewey (1889), also from the United States, to work in classrooms based on real issues and problems of student interest, in order to rebuild and reorganize his experiences through which he believes that learning happens. Throughout the last century, it obtained different denominations, and with greater application in basic education, such as: centers of interest and method of projects (1920s), work by themes (1960s) and work projects (1980s). Design thinking today is considered an attractive design methodology in higher education, although it has the distinct step-by-step of the projects in their original form.
Focus of learning	To work with real themes, close to the life and reality of students that motivate them to learn in a meaningful and contextualized way and to build something at the end of the process. They promote the development of skills and abilities as well as collaborative learning.
Underlying Conditions	The teaching-learning process must be linked to the students' interest, to have an intrinsic value in their activities, to promote the discovery and enjoyment of learning. It requires addressing issues that arouse curiosity and creativity, with the possible construction of something at the end. They organize and develop in a certain time delimited and demand diverse information and the need to continue learning. It can be developed in a discipline, in a part of it, between linked disciplines and even the most global model, through a curriculum organized in interdisciplinary subjects. They can be of short duration (two weeks, for example) to the more complex, involving cross-cutting themes that require interdisciplinary collaboration, lasting longer than a semester or a year. The themes can be delimited by the institution, the teacher, the teaching staff, or yet negotiated with the students or, also, of free choice.

**Table 1**  
**Project-based learning (Continuation)**

Element	Descriptive
<b>Didactic steps</b>	Initially, through the discovery and experimentation, today it involves several stages, such as the exploration and problematization of the study subject, its contextualization, the realization of brainstorming for possible solutions or creation of the expected product. It also requires the organization of the stages of realization, search for information in different sources (including field lessons), interviews, observations and experimentation, as well as contact with specialists, registration and reflections for understanding, construction and application of concept. It is necessary the conscious use of processes and procedures in the elaboration of what we want and, finally, the actual production, with the use of tests, if necessary, and the presentation of the final product. They can be: constructive, when the purpose is to build something, be it a product, process, idea, usually innovative; investigative, when the purpose is to explain a situation or question from scientific foundations; explanatory, when they intend to demonstrate the functioning of objects, mechanisms or systems, also from scientific principles. Design thinking is a project methodology focused on user needs, in which designers, with a multidisciplinary vision, searching for data with the customer, create, test, improve and implement solutions, always returning to the client, from an intense collaboration.
<b>Teacher role</b>	To know the students, their interests and significant problems; to know the school curriculum to articulate the projects; to negotiate with the students, to facilitate the next steps, to mediate the knowledge to be built and to guide the whole process.
<b>Student role</b>	To plan the sequence of realization and project schedule with the teacher and other colleagues, as a team; to be responsible for seeking and treating information, analyzing them, synthesizing them, developing relevant knowledge, making decisions, thinking and creating, and sharing and working together, therefore, to be involved in the whole process in a responsible and collaborative way.
<b>Technology resources</b>	Different sources of information and learning strategies, including locations beyond the classroom. Various materials and equipment depending on the nature of the project.

Source: the authors, based on Hernández (1998) and Moran (2018).

In the analysis of the origin of the project-based approach to learning, prior to the last century, TDICs were not yet present, but the exploration of the

medium, with all its cultural and even natural resources, was the basis for experimentation and discovery. It required active learning, which involved students in meaningful activities and the resources of the time. Over time, with different denominations and approaches, the learning by projects lasts, undoubtedly incorporating the facilities and possibilities of the digital technologies.

Therefore, in its origin the project methodology used technologies of the last century that responded to the needs of that period of time. However, they can approach TDICs, as projects, today in the different stages, can be enhanced by digital technologies. At the development stage, for example, projects can be housed in specific software, fed by the students in the process, generating one-click reports for teachers at any time; basic study references and libraries can have a digital library that facilitates expanded access to materials, as well as minimizing replacement and maintenance costs. In the conclusion stage, virtual tools and programming software can help prototypes of what is desired as a result of the project, in addition to 3D printers, that allow the visualization and testing of products, when applied. In the evaluative stage, throughout the process, there is the possibility of virtual spaces for sharing of elaborations and organization of evaluation e-portfolios of each student, for example.

10

Thus, with an active methodology of the last century, project methodology, incorporating the current and proper digital technologies of the 21st century, transform study models, registers and shares information and knowledge, as well as evaluations, maximizing time, space and ways of processing, producing and disseminating possible solutions to the problems studied.

By working the teaching and learning process through this secular active methodology, which incorporates and uses digital technologies, the school institution, whether basic or higher education, will have made significant transformations in the teaching-learning model from analog<sup>1</sup> to digital, doing justice to the technological innovations of the present century.

**Table 3**  
**Problem-Based-Learning – PBL**

Elemento	Descriptivo
<b>Source</b>	In the 1960s, it was initially applied in medical schools at MacMaster University, in Canada, and at Maastricht University, in the Netherlands. It then expanded to other countries, areas of knowledge and levels of education (in addition to higher education) and is the object of research and current scientific-academic events, and their own, that analyze the consolidation of the method, including in Brazil.
<b>Focus of learning</b>	Research of several possible causes for the resolution of a problem, preferably real problems, in a specific context, specifically of the profession for which the training is intended. They are poorly structured problems that allow students to delineate various problems and search for possible different solutions.
<b>Underlying Conditions</b>	Curricular matrix of the non-disciplinary course, usually transdisciplinary, organized by themes pertinent to the professional formation, besides the proposal of competences development for the expected profile. Therefore, an integrated and contextualized curriculum-based learning model, which also delimits the space-time search of the problem solution, but can also be applied in isolation in disciplines and / or areas of a course at specific moments, which does not portray a methodological project of the institution.
<b>Didactic steps</b>	<p>There are usually seven basic steps around the group discussion of students in cooperative research, accompanied by the teacher:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identification of the problem scenario – new terms and concepts.</li> <li>2. Definition of the problem by analyzing the facts from the scenario.</li> <li>3. Formulation of hypotheses about possible solutions with existing knowledge.</li> <li>4. Identification of new learning needs, drawing up a study plan, usually in the 5W2H model.</li> <li>5. Realization of research in search of new learning – self-directed and with socialization in the group.</li> <li>6. Application of new knowledge generating new hypotheses and selecting the best solution, its elaboration and presentation.</li> <li>7. Evaluation, abstraction and reflection on the learning process.</li> </ol> <p>There is no consensus on the number of students per group, a middle ground would be between 6 and 12 members. Students assume different roles in group self-organization: leader/chairperson, writer/secretary and/or active members.</p>

**Table 2**  
**Problem-Based-Learning – PBL (Continuation)**

Elemento	Descriptivo
<b>Teacher role</b>	The teacher acts in a tutorial group to support the students. He creates learning situations in collaboration with other colleagues. He is the facilitator of the process of learning, group work and communication between students. He guides the students' learning process, as he can guide the definition of the problem, the relationship with reality and professional experience, in addition to aim and develop the expected professional profile. He mediates the discussions and productions of the students.
<b>Student role</b>	He is the protagonist of the learning process: he defines their problems of study together with the teacher, establishes a schedule of studies and responsibilities, carries out the individual study and shares it in the study teams. He has control of its own learning in every process and in the elaboration of the possible routes for the solutions to the problem. He needs to know how to work and to share in teams. He assumes different roles in the study groups. He takes responsibility for his and the group learning.
<b>Technology resources</b>	Rooms for work, study and group discussions. Scenarios or problematic contexts, elaborated by the team of teachers. Real or academic problems. Basic references of studies and library for research.

Source: the authors, based on Souza and Dourado (2015); Cerqueira, Guimarães and Noronha (2016) and Moran (2018).

We can conclude that the PBL is an improved active methodology based on project-based learning, with a focus on delimited problems and, especially, for the formation of professionals, although it is not limited to this. As with project-based learning, it is identified that, at the PBL's origin, there were no digital resources as available today.

Technological resources, on the other hand, implied in a new curricular organization of the students, the role of teachers and different school spaces, and tables for study meetings, not more individual chairs, where students sat in rows. These are relevant characteristics that conceptualize the active methodology.

Referring to current resources, this active methodology can also be enhanced by digital technologies, with an important approximation between

the two, as the steps of solving the problem and the basic references of study and library collection can use the same possibilities for learning by project.

A highlight differential for this methodology, is the possibility to create virtual archives of problem scenarios, which can be accessed, updated and feed periodically, including shared consent among universities from all over the world. Among other possibilities are the virtual space for sharing of elaborations, realization of forums and organization of evaluation e-portfolios of each team and of each individual student.

Accomplished by institutions of this century, the PBL, as an active methodology, although of the last century, can operate timely and interesting digital transformations to the teaching and learning process, in the same way that the project methodology incorporates the digital technologies in its step by step.

**Table 3**  
**Case study**

Element	Descriptive
<b>Source</b>	Harvard Law School, by Christopher Langdell, in the 1880s. Has undergone changes to be used in managerial areas. It is currently well-known in sociology, law and administration. Methodology little used in Brazil, with little literature and research.
<b>Focus of learning</b>	Case reports of situations occurring in the real world presented to students for the purpose of preparing them for practice at the same time as teaching the theory. A case study always involves a dilemma, which requires a student's positioning. It is rich in description of data and information. It involves the ability to interpret, analyze, elaborate arguments, transfer between theory and practice, persuasion and openness to learn with others, make decisions and review points of view. We do not seek consensus, but the richness of different points of view, based on theoretical foundations.
<b>Underlying Conditions</b>	It requires the elaboration of real cases according to a specific and systematic methodology, which lasts around 1 to 6 months. It is necessary to elaborate a case, considering the selection of the theme and sources; definition of organizations and field visits; definition of the scope, sources of information, communication and schedule with the institutions; to conduct interviews; writing, revision and validation with the company and, finally, preparation of didactic notes. The case study may be confined to one subject or contain interdisciplinary aspects – for this reason, it is deposited in a database. Teaching notes are elaborated that deal with the objectives of didactic approach, and also instruct teachers on the topics of discussion, study materials and different strategies to be used.

**Table 3**  
**Case study (Continuation)**

Element	Descriptive
Didactic steps	The fundamental didactic aspect of the case study in the teacher's work is its approach with questions that guide the reading, interpretation, analysis, synthesis and decision making by the students. It requires the theoretical study before or during the resolution of the case, using, for that, other methodologies. It contemplates individual moments (interpretation and preparation of possible solutions), debates in small groups (presentation of the possible solution, demonstration of theoretical foundations and capacity for persuasion and even revision of their points of view) and debate in the collective (mediation by the teacher and organization with student participation). The teacher organizes summaries of what is being discussed and evaluates student participation. We suggest self-evaluation by the student of his participation in the application of the method.
Teacher role	To elaborate or select cases. To define prior theoretical study material for mastery by students. To organize and select strategies to apply the method highlighting the focus of the discussion. To be the mediator of the debate, to maintain the focus, to organize the participation of the students and to analyze the contribution of the students. To punctuate and to focus on what you want to discuss and deepen. To stimulate different points of view.
Student role	To be responsible for your quality participation in the application of the method. To prepare and define your arguments with theoretical bases. Listening and respecting others. To know how to position himself without considerable loss of formative quality.
Technology resources	Access to a case archive. Reference material for theoretical studies. Table for synthesis record. Classrooms in appropriate format, curved level or tables with microphones. Online environment specific for use in distance education.

Source: the authors, based on Serra and Vieira (2006); Leal, Medeiros and Ferreira (2018).

Although restricted to business areas, the case study methodology, notably also ancient (19th century), demonstrates its active approach by involving students, both individually and in groups, in order to develop several important cognitive processes for deeper learning, that is, going beyond observation and memorization.

It is clearly identified that this methodology was also used in historical moments in which there were no digital technologies, for this reason the two cannot be confused, because there is such a distance. The reference to its use in on-line environments for distance education was found in the current

bibliography, although in these references there was no evidence of how to conduct the process. In this sense, there is an opportunity to use functionalities such as opening forums, in on-line environments, in an asynchronously<sup>2</sup> way, students leave their contributions, making decisions or maintaining them based on the contribution of others.

Although it is more used in classroom courses, the methodology of case study can also be benefited by the use of digital technologies, with an approximation between both, having an online case archive, which, like PBL, that can be accessed, updated and fed periodically, including with consenting sharing between universities from anywhere in the world. In addition, digital technologies make possible to provide online material for studies, sharing of summaries between students in virtual space, as a prior preparation for the face-to-face moment, besides sharing of the different decision making / solution of the cases as query material.

**Table 4**  
**Peer instruction**

Element	Descriptive
<b>Source</b>	Created by professor Eric Mazur, of Harvard University (USA), for the course / discipline of introductory physics in the late 1990s. Applied and tested also at the University of Massachusetts, Lowell University and State University of Palachia (Ap) .
<b>Focus of learning</b>	Instruction among students for the conceptual domain with practical application in different situations. From the results of answers to questions of multiple choice, the debate / discussion is carried out among students who, in a language closer to their colleague, help them learn and choose the correct alternative.
<b>Underlying Conditions</b>	It presupposes more structured, preferably unpublished, questions about the contents under study with practical application of the concepts studied. The issues must be challenging, but not excessively difficult. They directly involve all students in the class. Use of digital technologies for instantaneous measurement of student responses during class. Students should prepare / study before class.

**Table 4**  
**Peer instruction (Continuation)**

Elemento	Descriptivo
Didactic steps	<p>Previous reading or study at home by students of material indicated by the teacher. In the classroom, the following steps are followed:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brief explanation by the teacher of the study material.</li> <li>2. Students respond to questions through technology with projection of the real-time measurement.</li> <li>3. According to the percentage of class correct answers to each question, the class goes to:           <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Less than 30% of correct answers – retaking of concepts. Ambiguous questions or absence of previous study and difficulty of understanding without teacher's guidance may be the causes.</li> <li>3.2. Between 30 and 70% of correct answers – discussion between peers, redesigning the questions to reassess; is the key scenario where it is evident how the students help others to change their answers and to achieve success – focus on peer instruction.</li> <li>3.3. More than 70% of correct answers – explanation as synthesis and progress to the next topic of study. Debate among students makes no sense and is not fruitful in this scenario.</li> </ol> </li> </ol>
Teacher role	To prepare previously the study material and, mainly, to elaborate questions with good level of application of the concepts, nominated by Mazur (1997) Concept Test – provoking discussions and reflections among the students. Choose and use technologies that favor the process. To mediate the students' learning, organizing and provoking the debates on the questions with divergence of percentage of correct answers. To review the process when most do not go well.
Student role	To take responsibility and commitment to the prior study. To participate actively in classes, both in both answers to the questions and in the explanation, and in debates with colleagues. To review their concepts and knowledge as you discuss with colleagues.
Technology resources	Archive of application questions of concepts for different contents. Classroom with internet access; equipment for teachers and students to carry out the tests, with real-time results and equipment for projection.

Source: the authors, based on Mazur (1997); Pinto, Bueno, Silva and Koehler (2012).

The peer instruction methodology, created a few decades ago, already had digital technologies in favor of what it intended to develop and apply, which, today, certainly have advanced with different free tools available to

teachers. Therefore, it is a methodology that has a very close approximation with respect to the use of digital technologies, leading to the conclusion that it may not occur in the expected way without the necessary digital technological apparatus in the classroom. Focusing on the use of objective questions for practical application of concepts, we visualized that, without digital technologies, the manual processes of testing and measuring match answers to objective questions are time consuming for the teacher and consume precious time that could be reverted to the occupation with student learning.

In this sense, the use of digital technologies is fundamental in the presented methodology, since processes that involve automation and the repetition of data are object of development by the use of big data<sup>3</sup> in computation and can be incorporated by the school institutions, in order to generate more time, devote to learning outcomes than to the process of correcting and computing data, when it comes to objective questions.

However, it is necessary to be clear about the concept of teaching and learning that is being practiced, for the coherence that is expected of a school institution and an educator in the theoretical-practical relation. By adopting the concept of active methodologies, we invest on the student's commitment and responsibility for his/her learning and sharing among colleagues for everyone to learn more and better, which seems to happen in peer instruction. However, when they are restricted to the materials consulted and indicated by the teacher, they do not advance to an actually active methodology, in that sense, they distance themselves. The studies carried out did not present any evidence of learning to happen through experimentation in laboratories and field classes, for example, to go beyond theoretical studies and their practical application, perhaps because of the nature of the discipline in which the methodology was originated.

In this regard, it is also necessary to reflect on what is methodology and technique. We understand that peer instruction is much more a technique than a methodology in itself. A technique is a mean to accomplish something restricted. A methodology implies a framework that influences and intervenes in the ways of organizing the curriculum, in the conception of teaching and of learning, therefore, the role of the teacher and of the student, and also of the evaluation, constituting a methodological proposal, besides the techniques of the classroom.



We identify that peer instruction requires the teacher time and ability to elaborate various questions to check the learning, above all, the practical application of concepts and processes as learning objects. However, it is necessary to investigate how much this model allows to develop and activate diverse cognitive processes, besides the understanding and application – although it is an important initiative, mainly, for being originated in the areas of exact sciences in which the pedagogical processes tend to be more traditional.

**Table 5**  
**Flipped classroom – 1st version**

18

Elemento	Descriptivo
Source	Between 2007 and 2008, at Woodland Park High School, Colorado, USA, created by chemistry professors Jonatham Bergmann and Aaron Sams.
Focus of learning	Students learn in their rhythm. Personalized assistance for those who have more difficulties.
Underlying Conditions	Video production of lessons by the teachers themselves, which they would usually do in the classroom, making them available on the internet for students to study at home. What is traditionally done in the classroom, become carried out at home and vice versa. The classroom becomes a space to ask questions and perform other activities, such as laboratory and problem solving.
Didactic steps	In the classroom, time is organized in: warm-up activity (5 minutes), questions and answers on videos (10 minutes) and guided and independent practice (research activities, problem solving or testing) and / or activity laboratory (75 minutes). By the Cornell method, home-watched videos should become annotations: transcribing important points, recording questions, and summarizing the content learned, such as proving that the video was watched, which will be shared in the classroom with the teacher. When the class is laboratory, there are no videos for home, but preparatory activities for the next day. In the classroom, experiments are carried out under the prior guidance of the teacher and a subsequent video is proposed as homework, afterwards, they finish the laboratory practices in the later class.

**Table 5**  
**Flipped classroom – 1st version (Continuation)**

Elemento	Descriptivo
<b>Teacher role</b>	Ability to prepare and record videos of the most diverse classes that he usually gives in person. More guiding function and tutorial from videos watched by the student at home. Constant interaction with the students circulating through the classroom and helping them in learning. He provides personalized feedback and supports students with more difficulties.
<b>Student role</b>	Take responsibility for your learning process: watch the videos within your pace – with liberty to "pause" or "return" the teacher's speech as often as necessary. Realization and presentation of school work, especially the annotations of videos watched. Perform and check their activities through the solutions guide and turn to the teacher whenever necessary.
<b>Technology resources</b>	Videos recorded by the teacher himself or selected on the internet. Website or server to make videos available. Study guide for students to follow the lessons.

Source: the authors, based on Bergmann and Sams (2018).

The flipped classroom methodology, although created in the last decade in high school classrooms, may not, at first, seem an active methodology because it only reverses the traditional model of classes, being restricted to the concept of learning based on conventional models, in which explanations ready are spread, centered on the figure of the teacher. On the other hand, using digital technologies substantially modifies the role of the teacher in the classroom, which focuses on student learning, making them responsible for this process, which is a considerable advance.

In this methodology, the emphasis is on the use of digital technology, through the production of video lessons, as a tonic of innovation, placing in the students' hands the "remote control" over their learning pace, as the authors attest, pause or return the video when and how many times they want. This discharge the teacher's in "giving classes", not needing to repeat the same content to different classes. The approach of the methodology with the digital technologies is evident, but is distinguished and distanced of the concept of active learning.

The concept of learning is not active, because it still focuses on the figure of the teacher as transmitter and holder of knowledge. We resume here the concept of active learning defended in this article. It can be said that active learning involves the student's attitude and mental capacity to seek, process, understand, think, elaborate and announce in a personalized way what he has learned, very different from the passive attitude of just listening and repeating the ready-made models. It is notorious, in this concept, the cognitive activity of the learner in any situation, not only restricted to the capacity of memorization and repetition, although this means brain activity.

The authors indicate that there are other flipped classroom models, which are not based only on videos, but for them, however, it is essential in the model they created. The production of videos, with the purpose of flipped classroom, or even as a possibility to teach to students of any place of the world and in the moment that they wish, has expanded considerably in the internet, even in a "homemade" form. Again, this is confirmed by the fact that mechanical and automaton processes can be performed via technology, freeing the teacher and students for more crucial and significant questions of the learning process, in any methodology, whether active or not.

20

We concluded that the flipped classroom, in the presented form, is a traditional methodology, which has reversed the technique related to the roles of teacher and students, only by benefiting from the possibilities of digital technologies, which is very distant from the concept of methodology and active learning, although it is a considerable advance, since it focuses on student learning in the face-to-face moments with the teacher, and not the teaching.

**Table 6**

**Flipped classroom – 2nd version: inverted learning model for the domain**

Element	Descriptive
<b>Source</b>	Same school, site and teachers, who felt challenged to further personalize learning and to make students learn with greater mastery.
<b>Focus of learning</b>	Students achieve a set of self-paced learning objectives, predicted in a curriculum with a particular body of knowledge, in which an objective is a necessary condition for the success of the subsequent objectives, based on Bloom's taxonomy. Deeper learning: understanding and thriving. Learn by strategies of their own preference and not just by videos.

Table 6

**Flipped classroom – 2nd version: inverted learning model for the domain (Continuation)**

Element	Descriptive
<b>Underlying Conditions</b>	To explore technology to enable learning for the domain. Students advance on video lessons and lab activities according to their pace and tell when they can be evaluated to advance on the domain. The customization is even more evident than the previous one in which everyone still saw the same videos for the same classes. They also utilize the digital technologies easiness for examinations / tests.
<b>Didactic steps</b>	All students work on different tasks, at different moments, committed and engaged in their own learning. For example, one group is ready for the experiment, other to watch a demonstration, other to watch a video lesson, and other still make tests on the computer, while a student may need a particular orientation. Test on computers with immediate results for teacher feedback and guidance on recovery plans. Evolution to prove mastery with other possibilities, besides the tests: oral presentations, PowerPoint presentations, short videos, prose writing and discussions, for example.
<b>Teacher role</b>	To customize and to differentiate the classroom for all students by turning it into different learning spaces. To assist students in developing a plan for how and when to master content. To circulate through the classroom and give constant feedbacks. To clarify misunderstandings, support and motivate students throughout the process. To balance "expectations" and student needs.
<b>Student role</b>	Take responsibility for his own learning with autonomy and self-learning. To choose the best strategies for learning. To announce when he is ready to be evaluated and move forward in the areas foreseen.
<b>Technology resources</b>	Prerecorded video lessons for more feasible goals based on direct instruction. Organizational guides for each course unit available to the students, including: list of objectives, videos and accompanying notes, reading of the textbook, learning activities and laboratories. Test bank in a computer-generated evaluation system.

Source: the authors, based on Bergmann and Sams (2018).

In the process of creating and applying the flipped classroom methodology and analyzing its effects and results, almost a decade after its creation, the authors moved towards a more active model of methodology by seeking greater

customization and quality of learning for the domain, although they still use the inverted model.

In both versions of the flipped classroom, the uses of digital technologies are essential. These methodologies have a direct relation and even confuse themselves with the use of technologies. The use of the digital technology in the first version attended the rhythm of each student to learn the same content, in the same day of class, with an emphasis on video lessons. In the 2nd version, the digital technology is at the service of personalization and management of learning based on data. Personalization moves forward as each student develops the organizational guide at their pace and time, including choosing the learning strategies most appropriate to their profile, and video lessons are available at any time and place, not just at home. Learning management for a growing domain also uses digital technology, resulting in instant results, allowing immediate and personalized feedback to each student, after the application of objective test questions in computer.

The classroom itself gains new contours, organizing itself in different spaces, in order to meet the students' needs. For example, some students may be watching video lessons individually on their smartphone, or tablet, or in groups on a TV; others still debating and performing tasks at a roundtable; others in the experimentation space, following protocols; and, still, others on the evaluation of the on-line environment, each one on a computer.

However, it is emphasized that a great characteristic of active methodologies is to enable students to have mental activities in different cognitive processes, in addition to memorization and repetition, although in different forms of the objective exam/test, which should be researched more deeply to understand how it occurs in this 2nd version of the flipped classroom. Another aspect concerns collaborative and reflexive learning, absent in this proposal, although the movement of students in different stages of learning is mentioned.

Therefore, the flipped classroom, in its 2nd version, approaches and becomes confused with the use of technologies and begins to approach the adopted concept of active methodology. It is reinforced once again that it is necessary to have clear the concept of learning and teaching, related to the curricular development composing a pedagogical proposal, because through this concept the role of teacher and student is delineated, and also the use that is made of the technological resources available, whether digital or not.

## Final considerations

In dealing with the thematic active methodologies and digital technologies, the study aimed to discuss its concepts, besides describing the origin and its constituent elements. With this framework, plausible and grounded relationships could be established between the themes. We assumed that active methodologies should not be confused with digital technologies, since there is not necessarily a direct relationship between TDCI and active methodologies. In some discourses and current productions tendencies of compulsory association between TDCI and active methodologies were observed, that is, we affirm in these lines that active methodologies are being practiced, when using digital technologies in the learning teaching processes. The concern was centered in the problematic of unveiling what would be the approximations and distinctions between the active methodologies and the digital technologies.

As an exploratory study, some conclusions can be drawn, but an in-depth study may reveal other findings and even refine or refute what we presented here. The conclusions revolve around the concept of active methodologies and whether or not they can use digital technologies.

One of the first findings is that in identifying the origins of the studied methodologies all have their creation proposed by North American teachers, which could be inferred that the active methodologies have their basis in pragmatist theories and assumptions, widely adopted in the cultural historical thought of colonization, expansion and hegemony of North America.

The concept of active methodologies, as presented throughout this study, is synthesized as one that necessarily implies placing learning as the center of the process, in which students are mobilized, internally and externally, to produce knowledge, with activities that enable development of several and complex cognitive processes, being protagonists of their learning, usually from problems to be solved or thematic to be explored, in the interaction with the teacher and with other students. The emphasis of this concept is on problem solving, a situation that requires students to produce knowledge rather than simply reproducing it. As explained, this process involves the ability to search, analyze, synthesize, elaborate, present, doubt, question, among others. All this process can be carried out with or without the use of digital technologies. However, the uses of digital technologies ease and potentiate this process, as can be demonstrated in the studies carried out.

For these propositions, it is concluded that project learning, PBL and case studies are active methodologies, although they were created and applied even before the development of digital technologies in the educational field. Therefore, active methodologies and digital technologies do not have the same characteristics. There are centuries of distance between these methodologies and the creation of digital technologies. However, at present, these methodologies can and should be enhanced by the use of digital technologies, as detailed in the studies. In this way, TDCI and active methodologies distance themselves conceptually, but they approach as potentialities, because the digital technologies are very useful tools available to educators to improve the learning teaching process.

In its turn, created in this century, the peer instruction methodology and the flipped classroom, in its 1st and 2nd version, were created precisely from the possibilities of using digital technologies in the learning teaching processes. There is an approximation between its origin and digital technologies, so there is often a wrong impression of this imbrication and consequent conceptualization. In the case of the flipped classroom, the use of video recording and its provision is an indispensable situation to realize the proposal. In the case of peer instruction, even if you can correct answers manually, the process is slow and depends on analog technologies to happen. The uses of digital technologies ease teacher work and real-time visualization by students. However, only the use of digital technologies does not make possible to conceptualize them as active methodologies. To assist the teacher, even through video lessons and answers to objective questions, albeit by digital means, are activities typical of traditional methodologies, that is, those still centered on the figure of the teacher and the transmission of knowledge.

Thus, although they can be performed without technologies, it was the use of them, although not created for the educational environment, that pointed out different possibilities for the peer instruction methodologies and the flipped classroom, to be considered as "active", although, from the concepts adopted in this study, they are not.

When considering the term "potentializing", according to its meaning in the online dictionary of Portuguese language dicio.com, "to the possibilities of making more effective, more active, increasing and reinforcing the effects of something", then the methodologies pointed out in this study as non-active, can become active when using digital technologies, although restricted to that

meaning. This is because they seek a more effective learning, yet not active, also making students responsible for this process. They may also not mean deep learning, at various and more complex cognitive levels. It is in this sense that the term "active" methodologies seem to be used, as proposed in the peer instruction and flipped classroom approaches – to use digital technologies to make the process more effective by generating more time to focus on learning. However, it is not clear which learning and at what level.

For this reason, we concluded that the use of digital technologies in the learning teaching processes does not necessarily imply the practice of active methodologies, based on the concept adopted in this study. On the other hand, it is clear that methodologies, whether active or not, can be enhanced by the use of digital technologies, as exemplified in each methodology analyzed. This approach is important and necessary nowadays in any adopted methodology, so that the educational processes are connected to the use of current technological resources, created or not for educational purposes.

However, we reiterated that the concepts of teaching and learning reveal the essence of the methodology, linked to curricular conceptions, the role of the teacher and the student, and the technological resources that contribute to the process. Thus, we emphasize that more in-depth studies are necessary to understand the level of activities required of students, in the peer instruction and flipped classroom methodologies, which really can involve more complex mental processes than simple memorization and understanding, approaching the concept of active methodologies advocated in this study.

It is also necessary to reaffirm the need to differentiate techniques from methodologies. Techniques are understood as a means to accomplish something restricted. A methodology, in turn, implies a framework that influences and intervenes in the ways of organizing the curriculum, in the conception of teaching and of learning, therefore, the role of teacher and student, evaluation and the school organization itself and, mainly, of the classroom, constituting a methodological proposal beyond the techniques.

25

## Notes

- 1 The term analog is used in reference to the processes that, in the case of the school, are carried out manually, handwritten and physical way in counterpoint to the digital term.

- 2 The asynchronous form refers to the possibility of students interacting in the on-line environment regardless of the moment. However, everyone accesses the same space, usually on a teaching platform that has the functionality of forums, their contributions that are known by others in the moment and place they could be or wish.
- 3 Big data refers to programmable technological processes to process and analyze large volumes of information that allow the extraction of useful knowledge, in varying degrees of granularity, that manual methods are not able to collect, in order to improve the process of decision (SCAIÓ, QUEIROZ; SCAICO, 2017).

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução Celso de Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

CERQUEIRA, Rodrigo Júlio; GUIMARÃES, Loevanil Marcial; NORONHA, José Leonardo. Proposta de aplicação da metodologia PBL (aprendizagem baseada em problemas) em disciplina do curso de graduação em engenharia de produção da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). **Internacional Journal Active Learning**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 35-55, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/ijal/article/view/1098>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FONTANA, Fabiana Fagundes; CORDENONSI, André Zanki. TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia. **ÁGORA**, Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://oaji.net/articles/2015/2526-1445867359.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

GEWEHR, Diógenes. **Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICS) na escola e em ambientes não escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário UNIVATES. Lajeado, 2016. 136f. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1576/1/2016DiogenesGewehr.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KENSKY, Vani Moreira. O que são tecnologias e por que elas são essenciais. In: KENSKY, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEAL, Edvalda Araújo; MEDEIROS, Cintia Rodrigues de Oliveira; FERREIRA, Layane Vitória. O uso de método do caso de ensino na educação na área de negócios. In: **Revolucionando a sala de aula:** como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2018.

MAZUR, Eric. **Instrução de pares:** um manual do usuário. 1997. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/.../0/Mazur\\_0.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/.../0/Mazur_0.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Peer Instruction.** Disponível em: <<https://www.uq.edu.au/teach/flipped-class-room/docs/FAB/FABPeerInstructionTipsheet.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PINTO, Antonio Sávio da Silva; BUENO, Marcilene Rodrigues Pereira; SILVA, Maria Aparecida Félix Amaral; SELMANN, Milena Zampieri; KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Inovação didática – projeto de reflexão e aplicação das metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: uma experiência com “peer instruction”. Janus, **Revista de Pesquisa Científica – UNIFATEA**, Lorena, v. 6, n. 15, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/582/412>>. Acesso em: jul. 2018.

27

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodología da pesquisa.** Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCAICO, Pasqueline Dantas; QUEIROZ, Ruy José G. B. de; SCAICO, Alexandre. **O conceito big data na educação.** 3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014) / 20º Workshop de Informática na Escola (WIE 2014). Rio de Janeiro: SESES, 2017. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/3115/2623>>. Acesso em: jul. 2018.

SERRA, Fernando; VIEIRA, Patricia Serra. **Manual do estudo de caso:** como redigir, como aplicar. Rio de Janeiro: Lab, 2006.

SOUZA, Samir; DOURADO, Luis. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **HOLOS**, Natal, v. 5, n. 31, p.



182-200, 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880/1143>>. Acesso em: 10 jul. 2018

Mestranda Rosilei Ferrarini

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação

Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas com Tecnologias Educacionais (PUC-PR)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6050-3510>

E-mail: ruferrarini1@gmail.com

Prof.º Titular Daniele Saheb

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora do Curso de Pedagogia e Professora Titular do Mestrado em  
Educação

28

Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUC-PR)

Grupo de Pesquisa Educação, Meio Ambiente e Sociedade (UFPR)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1317-6622>

E-mail: danisaheb@yahoo.com.br

Prof.º Titular Patricia Lupion Torres

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

Escola de Educação e Humanidades

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora e Professora Permanente do Mestrado em Educação

Coordenadora do Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas com Tecnologias  
Educacionais (PUC-PR)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2122-1526>

E-mail: patorres@terra.com.br

Recebido 31 out. 2018

Aceito 25 jan. 2019

# Educação e Democracia: os desafios das Universidades Públicas<sup>1</sup>

Maria da Conceição de Almeida  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

## Resumo

O artigo expõe alguns cenários das sociedades atuais no que diz respeito à universalização do sistema capitalista por meio da imposição de um modelo monocultural e produtivista (Vandana Shiva; Claude Lévi-Strauss; Isabelle Stengers). No interior desse processo, a educação formal e a gestão acadêmica dos conhecimentos e das ciências têm se distanciado de seus ideários mais nobres no que tange a uma formação integral dos cidadãos: o cultivo da inteligência e da criatividade para imaginar e construir um mundo mais justo e marcado pela diversidade de formas de ser e viver. Somente pela recusa ao modelo empresarial-produtivista, que compromete a imaginação radical (Nuccio Ordine; Norval Baitello Júnior), as universidades públicas poderão reencontrar o lugar que as distingui das universidades-empresas. As universidades públicas podem e devem ultrapassar o processo exclusivamente técnico-científico de formação para o mercado que leva a uma regressão da democracia (Edgar Morin).

Palavras-chave: Instituições Federais de Ensino Superior. Democracia. Educação. Complexidade.

1

## Education and Democracy: the challenges of Public Universities

## Abstract

The article exposes some scenarios of current societies regarding the universalization of the capitalist system through the imposition of a monocultural and productivist model (Vandana Shiva; Claude Levi-Strauss; Isabelle Stengers). Within this process, formal education and academic management of knowledge and science have distanced themselves from their noblest ideals as regards the integral formation of citizens: the culture of intelligence and creativity to imagine and build a fairer world happen and marked by the diversity of ways of being and living. Only by rejecting the business-productivist model, that compromises the radical imagination (Nuccio Ordine; Norval Baitello Júnior), public universities will be able to find the place that distinguishes them from university-companies. Public universities can and must overcome the exclusively technical-scientific process of market formation that leads to a regression of democracy (Edgar Morin).

Keywords: Federal Institutions of Higher Education. Democracy. Education. Complexity.

## Educación y Democracia: los desafíos de las Universidades Públicas

### Abstract

El artículo expone algunos escenarios de las sociedades actuales en lo que se refiere a la universalización del sistema capitalista por medio de la imposición de un modelo monocultural y productivista (Vandana Shiva; Claude Lévi-Strauss; Isabelle Stengers). En el interior de ese proceso la educación formal y la gestión académica de los conocimientos y de las ciencias se han distanciado de sus idearios más nobles en lo que concierne a una formación integral de los ciudadanos: el cultivo de la inteligencia y la creatividad para imaginar y construir un mundo más justo y marcado por la diversidad de formas de ser y de vivir. Solamente por el rechazo al modelo empresarial-productivista, que compromete la imaginación radical (Nuccio Ordine; Norval Baitello Júnior), las universidades públicas podrán reencontrar el lugar que las distingue de las universidades-empresas. Las universidades públicas pueden y deben superar el proceso exclusivamente técnico-científico de formación para el mercado que conduce a una regresión de la democracia (Edgar Morin).

Palabras clave: Instituciones Federales de Enseñanza Superior. Democracia. Educación. Complejidad.

### Para começar

2

No atual cenário brasileiro (e planetário), nada mais pertinente do que o tema “Educação e Democracia” sugerido pela ANPED e acolhido para o Seminário de Avaliação e Planejamento do CE deste ano de 2019. Pelo que entendi do colega Jeferson, esta mesa deveria se ater a uma reflexão mais paradigmática e alargada sobre o tema “Educação e Democracia: os desafios da universidade pública”, de modo a nutrir as diversas atividades de natureza mais pragmática que aconteceram nesses quatro dias.

A partir desse entendimento, compartilho algumas reflexões que julgo importantes para problematizar a missão e os desafios das universidades públicas na regeneração da cultura democrática tão enfraquecida nos tempos atuais.

### Para ultrapassar a ‘civilização da beterraba’

Na sua crítica contundente aos descaminhos da ocidentalização do mundo e a imposição de um padrão cultural único, Claude Lévi-Strauss disse certa vez que poderíamos chegar um dia a ter que nos servir de um único

cardápio, um único prato. Chamou a isso de “civilização da beterraba”. Como se fosse um visionário, o filósofo e antropólogo prefigurou o que vivemos hoje. Chamemos de americanização ou de ocidentalização do mundo, estamos vivendo hoje a imposição, consolidação e expansão de um cenário esquisito e perverso: somos todos levados a conjugar cultura, ciência, história no singular. O projeto capitalista, que de forma persistente e obstinada investe na consolidação da educação nos modelos do mercado, constitui uma regressão cultural no que se refere à formação integral do homem. Escutamos repetidamente que atualmente vivemos na “sociedade do conhecimento” quando, de fato, todas as sociedades humanas foram e são sociedades do conhecimento.

Por outro lado, nas sociedades modernas, a educação formal tem sido identificada como a chave, o caminho e a senha para a construção de um novo horizonte social. Essa avaliação é em parte desmedida e ufanista, além de cobrar das instituições educacionais, dos professores e estudantes uma missão que excede às suas possibilidades. Por outro lado, a ideia de que a educação formal é a responsável maior pelos destinos do mundo exime as outras instâncias políticas e sociais de suas responsabilidades com a idealização e construção de outra sociedade – mais justa e igualitária.

Uma avaliação que não devemos julgar necessariamente pessimista dá conta de que, diante dos descaminhos da civilização atual, não há retrocesso possível – nem ecológico, nem propriamente humano e cultural. Essa é a posição da filósofa da ciência, a belga Isabelle Stengers, em seu livro *No tempo das catástrofes* (2015).

Longe, entretanto, de sugerir que cruzemos os braços, e valendo-se de pensadores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e Karl Marx, Isabelle sugere argumentos e estratégias políticas que ainda podem reduzir os efeitos de uma catástrofe final. São essas as principais estratégias sugeridas por ela: a) dizer a verdade ao poder; b) recusar a concepção segundo a qual os governantes são nossos representantes. Num tom irônico exemplar, diz que nosso sentimento em relação aos governantes deve ser de “piedade”, numa alusão explícita a desclassificá-los; c) negar o estatuto de verdade aos conceitos de progresso, desenvolvimento sustentável, entre outros. Para Stengers, em vez de aceitarmos o lugar de crítica ao desenvolvimento e defendermos o “decrescimento”, devemos assumir o lugar de “opositores ao crescimento”; d) recusar, mesmo criticamente, o lugar de interlocutores dos empresários e seus prepostos técnicos. Por fim, e como argumento central, sugere restituir à ciência

o seu dever e o seu poder de nomear as coisas e os fenômenos: "Nomear não é dizer a verdade, e sim atribuir àquilo que se nomeia o poder de nos fazer sentir e pensar no que o nome suscita" (STENGERS, 2015, p. 37).

Para a autora, é fundamental que procedamos ao que ela chama de "uma operação pragmática", com vistas a enfrentar a "lenda dourada" do capitalismo construída pela trindade "Empresário-Estado-Ciência", que se constitui nas "três cabeças de um mesmo monstro" (STENGERS, 2015, p. 37, 60, 61).

Esses são alguns itens de uma agenda que Isabelle cobra dos cientistas, educadores, intelectuais. Se é necessário que empreendamos "uma operação pragmática" de enfrentamento ao capitalismo, é crucial termos em vista uma operação paradigmática – sem a qual qualquer pragmatismo se torna ineficaz.

Assim, afastar-se da concepção de que os conceitos são ferramentas de trabalho puramente analíticas e inocentes e refletir sobre a força política dos conceitos são desafios para todos nós. Para exemplificar tal argumento, compartilho a seguir um exemplo que vivi de perto, e isso para demonstrar que nenhum conceito é inocente.

4

Nos anos do governo Sarney (1985 a 1990), procedeu-se a uma reformulação do conceito de "função social da terra" no Censo Demográfico. E por que era importante reformular esse conceito? Porque nessa época os trabalhadores rurais capitaneados e apoiados pelas forças progressistas dos sindicatos e líderes comunitários reivindicavam a reforma agrária. Enquanto alguns intelectuais estavam ao lado desses movimentos populares, outros intelectuais, de mãos dadas com os tecnocratas do governo federal, estavam tratando de reformular o conceito de função social da terra como uma estratégia eficaz para evitar a reforma agrária. Ou seja: enquanto alguns de nós estávamos com os trabalhadores reivindicando a distribuição das terras não cultivadas e mantidas como reserva de mercado, outros de nós trabalhavam 'teoricamente' nos gabinetes e alamedas da Câmara e do Senado para calar a indignação social que se estendia pelas ruas do Brasil. E resolveram pela metamorfose de um conceito. Explico: pelos documentos que tratavam da matéria, a definição de terras passíveis de desapropriação e redistribuição resguardava para esse fim aquelas que caracterizassem latifúndios, mesmo que os lotes de terra não fossem conjugados e contínuos, mas pertencessem a um mesmo proprietário.

Ora, quando se pôs uma transparência no mapa do Brasil, para saber quais terras seriam distribuídas aos trabalhadores rurais, percebeu-se que grande parte dessas terras, e no caso específico do Maranhão, eram terras pertencentes a José Sarney. O que fazer? Só uma coisa poderia ser feita para interditar a reforma agrária naquela época. Com destreza e talento criativo, os intelectuais que emprestavam sua inteligência ao poder modificaram o conceito de função social da terra. Passaram a ser consideradas passíveis de redistribuição apenas aquelas terras que se caracterizassem como latifúndio por sua extensão em continuidade. Como a palavra "contínua" substituiu a palavra "descontínua", ficou mais uma vez abortada a reforma agrária em nosso país.

Assim como o conceito de função social da terra, outros tantos dos quais nos valemos como educação, formação, cidadania, diversidade cultural, gênero, inclusão, etc., precisam ser problematizados por nós como condição de fazer acontecer uma democracia das ideias e da ação.

## Sociedade, Universidade e Educação

As culturas científica e humanista andam doentes e isso não parece ser um fenômeno estritamente local e nacional. Se essa afirmação faz sentido, somos nós, construtores privilegiados de narrativas sobre o mundo, quem devemos pautar e levar a cabo uma reflexão fundamental, corajosa e imaginativa. Não devemos nos omitir frente à inteligência tecnoburocrática do Estado, ávida por diagnósticos quantitativos e produtivistas, por planos de metas obscuros e, sobretudo, pelo esvaziamento de utopias realistas e fundadoras de futuros possíveis. Pautar essa reflexão e dar conta dela é tarefa nossa. E, mais do que isso, cada vez que pelas redes sociais participamos – mesmo que criticamente ou em oposição – das pautas impostas pelos tecnocratas da inteligência, estamos a legitimar ou não uma pauta que não é a nossa.

Por outro lado, a instituição universitária apresenta um estado de enfermidade difusa, como se fosse uma virose inespecífica e de difícil diagnóstico: fragmentação produzida por áreas de saberes não comunicantes; perda da hegemonia na produção de novos conhecimentos; primazia da exigência de produtividade a todo custo e em detrimento do bem pensar; pragmatismo que se consagra nos objetivos de formar profissionais para o mercado; secundarização do cultivo da inteligência; ensino a distância como protocolo que mal

disfarça a sanha de incluir todos no mesmo e único código de decifração dos problemas do mundo; privatização homeopática das universidades públicas; e, sobretudo, a perda da autonomia universitária pela ingerência externa da esfera do jurídico em todas as atividades.

A descabida invasão do jurídico em todas as esferas da sociedade (até nos espaços mais fugazes) expressa a face necrosada da gestão do domínio político em sua dimensão ampliada. Para Morin, “Quanto mais técnica torna-se a política, mais regide a competência democrática” (MORIN, 2000, p. 19). Isso tem respingado na instituição universitária comprometendo uma ecologia das ideias e uma democracia cognitiva – base da democracia social. Nas palavras de Edgar:

[...] o processo técnico-científico atual – processo cego, aliás, que escapa à consciência e à vontade dos próprios cientistas – leva a uma grande regressão da democracia. Assim, enquanto o *expert* perde a aptidão de conceber o global e o fundamental, o cidadão perde o direito ao conhecimento. A partir daí a perda do saber, muito mal compensada pela vulgarização da mídia, levanta o problema histórico, agora capital, da necessidade de uma democracia cognitiva (MORIN, 2000, p. 19).

6

Estamos diante da inversão do papel da instituição universitária em relação à sociedade maior: em vez de se manter como um *topoi* capaz de gestar um ideário social, um modelo reduzido de conviver amorosamente na diferença e diversidade de ideias, as universidades, de modo geral, são acometidas por uma pedagogia do mimetismo que as amesquinha e fragiliza.

Esse mimetismo, agora também nutrido pela economia de mercado, se expressa da forma mais virulenta na construção do conhecimento. É disso que fala Vandana Shiva no livro *Monocultura da mente* (2003). Na sua crítica ao desastroso desenvolvimento econômico, diz Shiva que, ao invés de a fábrica seguir o exemplo da floresta (parcimônia, tempo de maturação lenta da vida), acontece o inverso: é imposto à floresta o modelo da fábrica – produção em série e sem limites.

Guardadas as devidas singularidades, esse parece ser o mimetismo entre a universidade e a gestão capitalista da sociedade. Para Nuccio Ordine (2016, p. 107), “[...] as instituições de ensino foram transformadas em empresas”. Aqui são consagrados os binômios universidade-empresa e

alunos-clientes, conforme o título da segunda parte do livro *A utilidade do inútil – um manifesto* (2016). Nas palavras do filósofo italiano, "[...] no cerne dessa nova concepção, a tarefa ideal dos diretores e reitores parece ser especialmente a de produzir diplomados e titulados para inseri-los no mundo do mercado" (ORDINE, 2016, p. 107).

Quanto aos professores, Ordine expõe como que uma fotografia em preto e branco, por demais conhecida de todos nós:

Passam seus dias a preencher formulários, fazer cálculos, produzir relatórios (às vezes inúteis) para estatísticas, tentar enquadrar as rubricas dos orçamentos cada vez mais minguados, responder questionários, preparar projetos para obter míseros aportes, interpretar normas ministeriais confusas e contraditórias. Assim, o ano acadêmico corre veloz ao ritmo de uma incansável métrica burocrática que regula o funcionamento de conselhos de todo tipo (de administração, de departamento, de cursos de graduação e pós-graduação) e de intermináveis reuniões de assembleias e colegiados (ORDINE, 2016, p. 107).

No interior de um cotidiano assim, cabe a pergunta: ainda há lugar para a utopia democrática nas universidades? No interior de um cotidiano que dificulta, ou mesmo impede reflexões fundamentais, que dimensão pedagógica do difícil exercício democrático estamos a compartilhar com os estudantes? Para Ordine, nenhuma profissão poderia ser exercida de modo consciente se as competências técnicas que ela exige não estivessem subordinadas a uma formação cultural mais ampla, capaz de encorajar os alunos a cultivarem autonomamente seu espírito e a possibilitar que expressem livremente sua curiositas. Equiparar o ser humano exclusivamente com sua profissão seria um erro gravíssimo: em todo ser humano há algo de essencial que vai muito mais além de seu próprio "ofício". Sem essa dimensão pedagógica, ou seja, totalmente afastada de qualquer utilitarismo, seria muito difícil, no futuro, continuar a imaginar cidadãos responsáveis, capazes de abandonar o próprio egoísmo para abraçar o bem comum, expressar solidariedade, defender a tolerância, reivindicar a liberdade, proteger a natureza, defender a justiça... (ORDINE, 2016).

Numa direção complementar à de Nuccio Ordine, Edgar Morin expressa suas ideias a respeito da relação entre a reforma do pensamento e a democracia. Daí porque reafirmo sempre que o pensamento complexo é uma politização do pensamento. Diz Edgar Morin:

A reforma do pensamento é uma necessidade democrática fundamental: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas da sua época é frear o enfraquecimento democrático que suscita, em todas as áreas da política, a autoridade dos expert, especialistas de toda ordem que restringem, progressivamente, a competência dos cidadãos. Estes são condenados à aceitação ignorante das decisões daqueles que se pressupõem sabedores, mas cuja inteligência é míope, porque fracionária e abstrata. O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com uma reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado e nela renascer, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade (MORIN, 2000, p. 103-104).

Uma pergunta trans-histórica poderia ser enunciada: será que a rotina fabril levada a cabo por nós, hoje, se assemelha em alguma escala aos cenários vividos por Thomas More quando, em 1516, idealizou outro mundo e publicou sua *Utopia*? ou quando Tommaso Campanella, em 1623, publicou *Cidade do Sol*?; ou ainda quando, em 1627, Francis Bacon tornou pública sua *Nova Atlântida*?

8

É importante resistir aqui à tentação em responder tais perguntas pelas vias de um historicismo ou de um sociologismo estreitos: 'Ah, trata-se de contingências sócio-históricas distintas!' Tal resposta negaria a força imaginativa radical das obras de Cornelius Castoriadis, especialmente *As Encruzilhadas do Labirinto* (em 6 volumes, de 1978 a 1999); a trilogia de George Balandier – *O Contorno*, *A desordem* e *O Dédalo* (vinda a público entre 1985 e 1994), e a tetralogia de Michel Serres – *Hominescência*, *O Incandescente*, *Ramos* e *Narrativas do humanismo* (publicadas no original entre 2001 e 2006). Talvez seja mais sensato admitir o crescente esgotamento do fluxo imaginativo provocado pelo ritmo maquínico do trabalho intelectual, o modelo volátil da sociedade da informação em rede, e o espírito quantitativo e empresarial das ideias que invadiram (por imposição de sobrevivência, ou por consentimento) as instituições universitárias.

Certamente, as ideias de preguiça, em Boris Cyrulnik, e de juvenilização, em Edgar Morin, poderiam servir de bons remédios para a enfermidade do pensamento universitário contemporâneo. Falemos disso, mesmo que rapidamente.

Boris Cyrulnik, em *Memória de macaco, palavras de homem* (1993), ao criticar a insuficiência dos métodos nas ciências, reconhece na preguiça uma qualidade importante para a construção do conhecimento científico. Diz ele: "Deduzir, explicar, concluir depressa demais são atitudes que o etólogo desconfia. O etólogo deve possuir uma qualidade fundamental: a preguiça". (CYRULNIK, 1993, p. 68).

O que afirma ele para o etólogo pode ser expandido para a arte de pensar bem em todas as áreas de conhecimento.

Sobre a ideia de juvenilização, faço uma pequena digressão para melhor entendimento. De acordo com Edgar Morin, em *O enigma do homem* (1979), foram provavelmente os adolescentes hominídeos que, brincando com pedras e com sons, descobriram o fogo e inventaram as palavras. E mais. Para Morin, o estado de ser da adolescência, a princípio um intervalo biosocial entre a criança e o adulto, se amplia, com a nossa evolução, num estado criativo da condição humana. Nas suas palavras:

9

[...] certas características da adolescência, como a amizade, o prazer do jogo, o gosto pelo novo, até mesmo a aptidão inventiva, são mantidas cada vez mais na idade adulta e a juvenilização torna-se um fenômeno antropológico (MORIN, 1979, p. 75).

No livro *Maio de 68: a brecha*, livro que Morin compartilha a autoria com Claude Lefort e Cornelius Castoridadis, temos já a afirmação da pulsão criadora do adolescente.

Maio de 68 encarnou profundas aspirações, nutritas, sobretudo, pela juventude estudantil. Aspirações que os jovens sentem e das quais se esquecem quando são domesticados pela vida que os integra ao mundo. Aspirações de mais liberdade, autonomia, fraternidade, comunidade. Totalmente libertário, mas sempre com a ideia fraternal onipresente. Os jovens combinaram essa dupla aspiração antropológica que brotou em diferentes momentos da história. Creio que a importância histórica de Maio de 68 é grande por tê-la revelado. Maio de 68 é da ordem de uma renovação desta aspiração humana que reaparece de tempos em tempos e que ainda reaparecerá sob outras formas (MORIN, 2018, p. 17).

Em minha tese de doutorado (AUTOR, 2001), desloco esse fenômeno antropológico (a ousadia e o desejo de liberdade) para falar do professor, do

pesquisador. Sugiro que a juvenilização é o estado de ser do intelectual e, por consequência, cabe a nós a liberdade e a ousadia da criação, tanto quanto a resistência aos interditos sociais, sejam eles de gênero ou propriamente políticos e sociais.

Cabe perguntar: estamos nós, professores e pesquisadores, cedendo a um perverso imperativo que nos faz passar da infância para a velhice sem deixar fluir a pulsante e bem-vinda desordem, criatividade e insubordinação que caracterizam a adolescência? Estamos nós impedidos de viver o que há de mais sublime na condição humana, ou seja, o direito de sonhar, de criar utopias? Como conciliar as propriedades da juvenilização e da preguiça com os desesperos produtivistas de mais artigos, mais pontuação, mais *qualis*? Como nós, educadores, estamos lançando mão de estratégias (de método, conceitual, de atitudes em sala de aula) capazes de metamorfosear o impulso de contestação e agressão dos jovens em ações de solidariedade, amizade, compartilhamento nas diferenças? Será que é suficiente os protocolos jurídicos para que aceitemos as diferenças, respeitemos os outros em suas diversas formas de ser, viver, amar?

10

Sintetizemos provisoriamente, e por meio de quatro sintomas, a enfermidade difusa pela qual passa o pensamento nas instituições universitárias.

1. Insuficiência das interpretações científicas para compreender os complexos fenômenos e problemas da sociedade atual. Estamos diante de uma alternativa: ou borramos as fronteiras entre as disciplinas e áreas do conhecimento, ou permaneceremos cada vez mais míopes para compreender os complexos problemas da educação, da política, dos sujeitos, das intolerâncias e fobias sociais.

2. Dissintonia entre os saberes escolares e universitários e a realidade que vivemos. Isto é, o fluxo da vida fora da academia é exponencialmente mais dinâmico e mutante do que as interpretações congeladas no ensino formal. Estamos diante de uma alternativa: ou as universidades públicas tomam para si o propósito de politizar o pensamento, as ciências e a educação ou não teremos um vetor de distinção entre as IES públicas e privadas.

3. Deficiência do processo educacional. Os conhecimentos compartilhados nas escolas e universidade não correspondem a uma formação integral dos indivíduos. Por outro lado, os conhecimentos estritamente técnicos estão aquém daqueles que as empresas oferecem aos que ingressam no trabalho.

4. Incipiente formação filosófica, ética e política. Essa deformação dificulta a criatividade, o espírito de responsabilidade social, o sentimento de cidadania, o cuidado com o patrimônio cultural que recebemos de presente das antigas gerações e, sobretudo, embota a faculdade para imaginar novos mundos, outras formas de ser e de viver.

Esses sintomas de fato já estavam em flutuação e foram explicitados ou intuídos por meio de cenários mais abrangentes, e por pensadores que, na concepção de Giorgio Agamben, podem ser chamados de "contemporâneos" – uma vez que foram e são capazes de enxergar o mundo para além das luzes do seu tempo.

Para isso, certamente, é fundamental sermos rigorosos, sem sermos rígidos; obstinados sem sermos obsessivos; ousados, sem sermos narcisistas e autocentrados.

Dito de outro modo, a intolerância cognitiva e a recusa em admitir vizinhanças, conexões, dependências e complementaridades entre os territórios disciplinares das ciências são incompatíveis com os princípios da autocritica e da razão aberta esperados do conhecimento científico. Interrogar as nossas verdades é necessário, mesmo que seja difícil e às vezes perigoso. Michel Foucault compreendeu muito bem o preço a pagar pelo exercício intelectual audaz e insubmisso, quando afirmou que, por vezes, pensar se torna um "ato arriscado". Na mesma direção, Gilles Deleuze reafirma as palavras de Herman Melville que se vale da metáfora dos mergulhadores para falar do pensamento. Diz Melville:

[...] gosto de todos os homens que mergulham. Qualquer peixe pode nadar perto da superfície, mas é preciso ser uma grande baleia para descer a cinco mil milhas ou mais... Desde o começo do mundo os mergulhadores do pensamento voltam à superfície com os olhos injetados de sangue (MELVILLE apud DELEUZE, 1992, p. 129).

Ao nome de Isabelle Stengers podemos acrescentar outros tantos, como Serge Latouche, Mia Couto, Daniel Munduruku – além dos Manifestos das artes que, por vezes, disseram a verdade ao poder de forma mais direta, corajosa, lúdica, radical e estética do que os livros e artigos acadêmicos: Dadá, Antonin Artaud, Aby Warburg, o Manifesto Surrealista, o Manifesto Antropofágico e daí por diante.

Para caminhar em direção à reinvenção da universidade como espaço de reabilitação da difícil prática democrática e de um imaginário fundador e projetivo, talvez seja necessário desnudar a ciência de seu ilusório jaleco da razão patológica que, de fato, ela nunca vestiu quando foi construída por pensadores insubmissos e inaugurais.

Com esse propósito, escutemos Norval Baitello Júnior, Henri Atlan, Freeman Dyson e George Steiner.

Sugiro que imaginemos, por meio de fragmentos das ideias desses pensadores, que estamos a identificar substâncias capazes de produzir um medicamento que cure – ou pelo menos reduza – as causas difusas da enfermidade de um pensamento ressecado de imaginação imaginante. A quantidade de cada substância para compor o medicamento fica por conta de cada um de nós. Essa alquimia pode vazar e dar novas texturas políticas ao planejamento de nossas metas, propósitos, objetivos e atividades no nosso cotidiano acadêmico.

## Para uma imaginação radical e menos tecnológica

12

Em seu último livro *A carta, o abismo, o beijo: os ambientes de imagens entre o artístico e o midiático* (2018), Norval Baitello é enfático ao afirmar:

Para captar o impreciso e o crepuscular, de nada adianta os modernos monstros da mais avançada tecnologia que desvendam tudo, queimando os delicados objetos da noite, desnudando e desfazendo seus mistérios, quebrando os encantos e encantamentos das cenas crepusculares (BAITELLO JÚNIOR, 2018, p. 42).

Se o dia é necessário, também o são a noite e o crepúsculo. E se a noite tem sido vista como o reino do sinistro e do amedrontador, foi porque o homem fugiu de si mesmo no processo civilizatório invasivo do império da luz. As imagens noturnas são interiores, enquanto as diurnas estão fora de nós (BAITELLO JÚNIOR, 2018, p. 41).

[...]

A perda gradual da luz diurna traz consigo o ganho de outra luz, sem dúvida mais complexa, que é a luz crepuscular, a luz que não se vê com os olhos, mas que é perceptível apenas aos outros sentidos do homem, (como) a audição, o tato, o olfato, o paladar e

a propriocepção. E a perda total da luz do dia traz consigo, por exemplo, o ganho infinito do ouvir atento e do tato cuidadoso e quente (BAITELLO JÚNIOR, 2018, p. 41).

[...]

Quanto mais enxergamos, mais nos tornamos reféns da luz do dia. Quanto mais vemos, mais nos tornamos ávidos pelas imagens e dependentes delas. Quanto mais olhamos para as imagens externas, menos enxergamos nossas imagens internas e menos ainda geramos nossas próprias imagens (BAITELLO JÚNIOR, 2018, p. 42).

Em *A serpente, a maçã e o holograma* (2010), Baitello Júnior narra alguns dos polêmicos Seminários do Celeiro criado por Harry Pross numa aldeia do sul da Alemanha entre os anos de 1984 e 1993. Interessa sobremaneira a descrição que ele faz de um desses Seminários:

Uma das polêmicas mais notáveis e emblemáticas ocorreu entre Flusser e Romano. Vilém Flusser, discorrendo sobre os encantos dos novos recursos técnicos a serviço da comunicação, afirma: "Já não existe nenhuma diferença entre uma maçã e o holograma de uma maçã". Vicente Romano, opositor declarado e ferrenho da visão encantada pelos novos meios e suas consequências, imediatamente responde: 'A partir deste justo momento podemos celebrar um alegre e prazeroso cessar-fogo em nossas renhidas disputas e divergências. Está solucionado definitivamente o motivo para as (nossas) desavenças', diz Romano, e conclui: 'você pode comer o holograma que eu fico com a maçã'. (BAITELLO JÚNIOR, 2010, p. 64-65).

13

Por meio de perspectiva distinta, Henri Atlan, em *O útero artificial* (2006), e Freeman Dyson, em *Mundos imaginados* (1998), reafirmam e aprofundam o mesmo argumento do parasitismo mútuo entre ciência, mito e ficção. Para Atlan, "O mito e a ficção antecipam largamente, pela imaginação, as produções mais espantosas, presentes e futuras, da ciência e da técnica" (ATLAN, 2006, p. 26). Por sua vez, Dyson confessa: "Descobri que a ficção científica é mais esclarecedora do que a ciência para compreender como a tecnologia é vista por pessoas situadas fora da elite tecnológica" (DYSON, 1998, p. 75)

As considerações de Atlan e Dyson se atêm à ressonância imaginativa entre duas importantes obras da história da cultura científica e humanística.

Cito: o pequeno livro, intitulado *Dédalo ou a ciência e o futuro* (1923), do geneticista J. B. S. Haldane, e o romance de ficção *Admirável mundo novo* (1932), de Aldous Huxley. Não se constituindo uma ressonância imaginativa fortuita, é mais correto afirmar: as ideias projetivas do geneticista Haldane sobre as ciências foram, nas palavras de Atlan, "a fonte de inspiração direta" (Atlan, 2006, p. 21) para a obra ficcional *Admirável mundo novo*. "Nove anos depois de Dedalus, Aldous Huxley, que era seu amigo, publicou seu *Admirável mundo novo*", completa Freeman Dyson (1998, p. 94).

Onde estaria o limite entre ciência e ficção? Tudo indica que as fronteiras entre ciência, utopia, mitos e ficção sempre estiveram borradadas! Se o mito de Dédalo é acionado ao mesmo tempo pela biologia e pelo romance de ficção no caso em questão, não é, entretanto, difícil compreender conforme nos assegura Atlan, que Haldane apresenta não uma ficção, mas um conjunto de previsões sobre a evolução das ciências e das técnicas e sobre os efeitos desta evolução nas sociedades humanas, nos costumes e nas crenças (ATLAN, 2006).

Estamos aqui, parece, diante de um fluxo imaginativo, ficcional e utópico não domesticado e sempre disposto a emergir na cultura científica. O mais curioso, no caso da ressonância entre Haldane e Huxley, é que não é a ficção que serve de iluminação para a ciência, mas o inverso: é a ciência que serve de fonte para o imaginário da ficção.

Dito de outro modo, podemos ser parcialmente otimistas no que diz respeito ao lugar das utopias nas universidades. É isso que se pode depreender dos argumentos de George Steiner em *Nostalgia do Absoluto* (1974). Vejamos.

Logo nas primeiras páginas do livro, o autor se refere a uma "seca-gem" das fontes mítico-religiosas na "[...] nossa visão ocidental da identidade humana e da nossa função no mundo" (STEINER, 2003, p. 12). "Em maior ou menor grau, o núcleo religioso do indivíduo e da sociedade foi degenerado até se transformar numa convenção social" (STEINER, 2003, p. 12).

Para Steiner, entretanto, um núcleo mítico poderoso habita o coração de três grandes teorias sociais consagradas pelas ciências humanas. O marxismo, o estruturalismo e a psicanálise são para ele, não propriamente teorias científicas, mas se constituem em três grandes mitologias que, de certa forma,

repõem “[...] a secagem que afetava o próprio centro da moral e da intelectualidade ocidentais” (STEINER, 2003, p. 12). E mais.

As grandes mitologias que têm vindo a ser construídas no Ocidente desde o inicio do século XIX não são apenas tentativas de preencher o vazio deixado pela decadênciâa da teologia e do dogma cristãos. São em si, uma espécie de *teologia substituta* (STEINER, 2003, p. 14, grifo do autor).

Continua George Steiner:

[...] para merecer o estatuto de mitologia, no sentido que tentarei dar-lhe, uma doutrina ou um sistema de pensamento de natureza social, psicológica ou espiritual deverá satisfazer certas condições (STEINER, 2003, p. 13).

São essas, para ele, as três condições para um sistema de ideias ser considerado uma mitologia: a) ter pretensões de totalidade; b) expressar uma “revelação ou diagnóstico súbito”; e c) desenvolver “[...] a sua própria linguagem, seu próprio idioma característico, o seu próprio conjunto de imagens emblemáticas, insígnias, metáforas, cenários dramáticos” (STEINER, 2003, p. 13-14).

Além de satisfazer essas condições, as mitologias devem se alimentar de uma referência simbólica fundadora – para Steiner, em Marx, é a figura de Prometeu; em Lévi-Strauss é o Jardim do Éden; e em Freud é Moisés.

Se abrimos mão das verdades ortodoxas da ciência – sobretudo das noções de objetividade e da primazia da razão – compreenderemos as reflexões de George Steiner não como uma desclassificação do marxismo, do estruturalismo e da psicanálise, mas como um elogio ao pensamento mais imaginativo e retotalizador próprio às Grandes Narrativas sobre o mundo, a sociedade e a espécie humana.

15

## Para restaurar a imaginação nas Universidades Públicas

Quando se está disposto a problematizar as certezas e verdades unitárias das ciências; quando se abre mão do conforto das dogmáticas convicções teóricas e disciplinares que agem como ansiolíticos do pensamento; quando a

vontade de saber, longe da arrogância, recusa a vontade de poder; e, sobre tudo, quando se concebe a incerteza, o inacabamento e a incompletude como princípios de um conhecimento que dialoga com o imponderável e os mistérios do mundo, aí estão em ação o pensamento complexo, uma ciência da complexidade, uma atitude interrogativa de natureza transdisciplinar.

Como educadores, podemos nos cobrar o desafio de fazer diversificar nossas experiências noológicas e nossos estados do ser, tanto quanto os estados de ser e pensar dos estudantes com os quais convivemos. Dessa parceria e cumplicidade na experimentação cognitiva, certamente advirão, com mais fluxo, desvios individuais e coletivos grávidos de UTOPIAS que nos curem da enfermidade do ressecamento da imaginação. Conforme lembra Edgar Morin no Método III, “[...] toda renúncia ao conhecimento empírico/técnico/racional conduziria os humanos à morte; (igualmente) toda renúncia às suas crenças fundamentais desintegraria a sociedade” (MORIN, 1989, p. 144).

Os horizontes do pensamento complexo supõem o compromisso com a ‘civilização das ideias’, a democracia e a refundação de uma humanidade por meio das quais homens, mulheres e crianças sejam mais felizes. Tal projeto supõe recusas, imaginação, ousadia e utopia por parte das universidades públicas. Talvez nisso resida a filigrana que nos distingue das Universidades-Empresas.

É crucial abrirmos mão de uma formação prioritariamente técnica para, com vigor, alimentar sonhos de futuro com justiça social, igualdade na diversidade, democracia. Nossas salas de aula poderiam facilitar a experimentação de estratégias de pensar e imaginar sociedades diferentes das nossas.

Talvez assim fosse mais fácil às crianças e aos adolescentes compreenderem que nada está dado à partida; que a sociedade se metamorfoseia constantemente; e que, como inventores de utopias – esse oxigênio noológico que nos transporta para um futuro imaginado e desejado – podemos sim fazer de nossos corpos veículos de acontecimentos capazes de desviar a humanidade da barbárie civilizatória que está em construção; que, por outro lado e ao mesmo tempo, a palavra não basta, não substitui a ação e a experiência, isto é, a experimentação corpórea de uma semântica do bem viver que pode estar adormecida nos porões do inconsciente.

O modelo fragmentado de ciência dá sinais de esgotamento, desde meados do século passado, mas ainda resiste. Não podemos nos omitir diante

da formulação de utopias empresariais e mercadológicas em franca expansão e realização. Refiro-me às previsões de um futuro marcadamente virtual, em rede, digital. Em outras palavras, o sistema capitalista está a nos impor a consagração da “escalada da abstração”. Norval Baitello Júnior sumaria assim (por meio das ideias de Vilém Flusser) essa perspectiva de negação do espaço, da matéria, do corpo:

A escalada da abstração, ou a escada da abstração elaborada por Flusser parte, portanto, da percepção do espaço e das formas de ocupação do mundo. A cada degrau ocorre uma redução, uma perda espacial – a cada passo reduz-se uma de suas dimensões. Abstrair significa subtrair (BAITELLO JÚNIOR, 2010, p. 53).

Vivemos sob o signo da incerteza, todos sabemos. Não é possível prever com exatidão o que acontecerá com as Instituições de Ensino Superior, com o mundo e conosco – em nenhum domínio. Daí a força das utopias – para o bem ou para o mal. As atuais e insistentes previsões de uma sociedade absolutamente em rede e a completa resolução de todos os problemas humanos pela mediação da hipertecnologia respondem aos ilusórios sonhos da razão embrutecida e do cálculo.

Já se disse que uma mentira, de tão repetida que é, se torna verdade até para o próprio narrador. Isso vale igualmente para a projeção de sonhos de futuro. Podemos dizer que o enfraquecimento da imaginação radical e das utopias nas universidades públicas deixa um vazio que tem sido preenchido pelo perverso e injusto sistema capitalista.

Em síntese, é urgente regenerar o *topoi* de pensamentos mais imaginativos, criativos, utópicos. É urgente pautar uma reflexão fundamental que ultrapasse as pautas tecnocratas indigentes, insuficientes, misteriosas, empobrecidas e perigosas que nos são impostas pelas mídias, pela classe empresarial e, sobretudo, pelos discursos fanáticos, estéreis e histéricos. É urgente que as universidades públicas assumam a missão de politizar o pensamento. E isso até mesmo para que as ciências e a educação possam fazer jus ao lugar de destaque que ocupam nas sociedades (sobretudo as ocidentais) e cumpram o que se espera de sua função social: dizer a verdade ao poder; instigar um pensar bem; fazer das ciências e das universidades instrumentos capazes de restaurar práticas sociais, pessoais e cognitivas mais libertárias e democráticas.

## Nota

- 1 Palestra em Mesa Redonda na Abertura do Seminário de Avaliação e Planejamento do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 5 fev. 2019.

## Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade e cosmologias da tradição**. Belém: EDUEPA; UFRN; PPGCS, 2001.

ATLAN, Henri. **O útero artificial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

BAITELLO JÚNIOR, Norval. **A carta, o abismo, o beijo**: os ambientes de imagens entre o artístico e o midiático. São Paulo: Paulus, 2018.

BAITELLO JÚNIOR, Norval. **A serpente, a maçã e o holograma**: esboços para uma teoria da mídia. São Paulo: Paulus, 2010.

CYRULNIK, Boris. **Memória de macaco e palavras de homem**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

DYSON, Freeman. **Mundos imaginados**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

18 MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

Morin, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

Morin, Edgar. **O enigma do homem**: para uma nova antropologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

Morin, Edgar. **O método III**: o conhecimento do conhecimento. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.

MORIN, Edgar; LEFORT, Claude; CASTORIADIS, Cornelius. **Maio de 68**: a brecha. São Paulo: Autonomia literária, 2018.

ORDINE, N. A **utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**: resistir à barbárie que se aproxima. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente**: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia Brasil, 2003.

STEINER, George. **Nostalgia do absoluto**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2003.

Profa. Titular Maria da Conceição de Almeida  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Coordenadora do Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM/UFRN)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1850-5288>  
E-mail: calmeida17@hotmail.com

Recebido 15 fev. 2019  
Aceito 18 mar. 2019



## Ficha individual do Aprendiz Marinheiro do no Livro de Socorros (1872-1974)

**Individual file of the Mariner Apprentice in the Book of Socorros  
(1872-1974)**

### **Ficha individual del Aprendiz Marinero en el Libro de Socorros (1872-1974)**

Os documentos que apresentamos aos leitores são duas fichas de aprendizes marinheiros inscritas no Livro de Socorros dos anos de 1872-1873 da Companhia de Aprendizes Marinheiros da Paraíba do Norte. Esses livros, eram uma ferramenta utilizada para anotação de informações individuais dos aprendizes marinheiros. Informações como filiação, local de nascimento, cor da pele, biótipo e despesas eram nelas registradas. Em sua maioria, os dados eram timbrados a punho por um oficial ou escrivão da Marinha. Era uma espécie diário de bordo e/ou escolar afim de prestar contas aos responsáveis pela Companhia em relação aos gastos efetuados com os aprendizes. Cada Companhia possuía seu Livro de Socorros. Essa documentação encontra-se disponível para consulta em microfilme no Arquivo da Marinha do Brasil, localizado na Ilha das Cobras, na cidade do Rio de Janeiro.



## Ficha individual do Aprendiz Marinheiro – Livro de Socorros

<b>Aprendiz Marinheiro</b>								
<b>Manoel Ferreira dos Santos</b>								
<b>Filiação</b>	<b>Naturalidade</b>	<b>Idade</b>	<b>Estado</b>	<b>Estatura</b>	<b>Côr</b>	<b>Cabellos</b>	<b>Olhos</b>	<b>Barba</b>
Filho de Miguel Ferreira dos Santos e Maria Rozalina.	De Pedras de Fogo	15 annos		A crescer	Parda	Encaracolados	Pardos	
<b>Alterações</b>	<b>Abonos</b>					<b>Imp. do vencimento</b>	<b>Desconto</b>	<b>Imp. liquido</b>
Remetido pelo Chefe de Polícia em 26 de Abril de 1872, e por ordem da Presidencia assentou praça de Aprendiz Marinheiro em 29 do mesmo mês e anno. F.J.Gonçalves	Recebeu em 29 de abril Calça de ganza azul.....10800 Camiza uma.....10900 Fita preta.....10200  40900 F.J.Gonçalves							
Remeteu ao assentar praça o fardamento Bonel - um Calça de brim - uma Camiza - uma Calção - um Farda - uma Lenço de seda - um Maca - uma Manta - uma Saco - um Sapatos - um par Travesseiro - um  F.J.Gonçalves	Recebeu o soldo de 29 de abril ao fim de junho com desconto de azilo e fardamento.  3 de junho de 1872 Recebeu em 5 de junho Calça de ganzá.....10800 F.J.Gonçalves	José Pedro	6.200	5.100	1.100			
Em 8 de janeiro de 1873 foi pago do 1 semestre de dezembro de 1872.  Por ordem do comandante recebo mais por conta de dois futuros semestres Calça de panno azul	Exercício de 72 á 73 Idem de julho idem idem.  Pg em 3 de agosto de 1872		5.100	1.900	1.100			
Em 15 de julho de 1873 fui pago do segundo semestre de junho	Recebeu em 5 de agosto Camiza de ganzá azul.....10900 F.J.Gonçalves							
Em 15 de janeiro de 1874 foi pago o 3 semestre 31 de dezembro de 1873.	1872 - 1873  Soldo de agosto com desconto de azilo e fardamento.		3.000	2.000	1.000			
Dezertou em 29 de fevereiro de 1874.	Recebeu em 5 de setembro = 72 Calça de brim.....10800 F.J.Gonçalves							
Declaro em tempo que foi em março e não em fevereiro como digo acima	Soldo de setembro com desconto de azilo e fardamento. Pago em 3 de outubro de 1872. Escrívão José Pedro		3.000	1.900	1.100			
	Recebeu em 5 de outubro 1872 Camiza de brim.....10900 Pago em 5 de novembro de 1872.		3.000	2.000	1.000			



## Ficha individual do Aprendiz Marinheiro – Livro de Socorros (Continuação)

Aprendiz Marinheiro								
Jorge Joze dos Santos								
Filiação	Naturalidade	Idade	Estado	Estatura	Côr	Cabellos	Olhos	Barba
Filho de Januário e da falecida Anna.	Cidade da Parahyba	15 annos		A crescer	Preta	Carapinhos	Pardos	
Alterações	Abonos			Imp. do vencimento		Desconto	Imp. líquido	
Remetido pelo Delegado do 1º Distrito Carlos Auvencio Monteiro da Franco e alistado nesta Companhia em 21 de maio de 1872 por ordem da Presidencia de 20 do mesmo mes e anno. F. J. Gonçalves	Recebeu em 21 de maio de 1872 Calça de ganza azul.....10800 Camiza .....10900 Fita preta.....10200  40900 F. J. Gonçalves							
Remeteu ao assentar praça o fardamento seguinte: Bonen - um Calça de brim - uma Camiza de brim - uma Calção - um Farda de panno - uma Lença de seda - um Maca - uma Manta ou cobertor - um Sapatos - um par Travesseiro - um F.J.Gonçalves Em 8 de setembro de 1873 foi pago do 1 semestre de dezembro de 1872.	Exercício de 71 á 72 Valor de 21 de Maio a de Junho com desconto de asylo e fardamento.  Pg em 3 de agosto de 1872 - José Pedro.		4.000	3.200	1.200			
Por ordem do comandante recebebo mais por conta de dois futuros semestres Calça de panno azul.	Exercicio de 72 á 73 Valor de julho com desconto de asylo e fardamento.		3.000	1.900	1.100			
Por ordem do superior destacou praça na Companhia de Aprendizes Marinheiro de Pernambuco afim de aprender a tocar pifano ou tambor em doze de maio de mil oitocentos e setenta e três.	Pg em 3 de agosto de 1872 - José Pedro Recebeu em 5 de agosto Calça de ganzá azul .....10800 F.J.Gonçalves Idem de agosto com desconto idem idem.		3.000	1.900	1.100			
Regressou a esta Companhia em dezesseis de outubro sendo pago pela Companhia de Aprendizes Marinheiro de Pernambuco de seu 2º semestre afim de junho deste anno.	Pago em 4 de setembro de 1872. O escrivão. José Pedro  Recebeu em 5 de julho = 72 Camiza de ganzá ozul.....10900 F.J.Gonçalves Saldo de setembro com desconto de asylo e fardamento.		3.000	2.000	1.000			
	Pago em 3 de outubro de 1872. O escrivão. José Pedro  Recebeu em 5 de outubro = 72 Camiza de brim.....10900 F.J.Gonçalves Idem de outubro idem. Pago em 5 de novembro de 1872.		3.000	2.000	1.000			

## Ficha individual do Aprendiz Marinheiro – Livro de Socorros (Continuação)

<p>Declaro em tempo que veio pago pela Companhia de Aprendizes Marinheiros de Pernambuco de seu saldo afim de setembro de 1873.</p> <p>Em 15 de janeiro de 1874 foi pago do 3º semestre vencida em 31 de dezembro de 1873.</p> <p>Em 01 de novembro de 1874 foi pago de seu 4º semestre vencido em 03 de junho de 1874.</p> <p>Remetido ao Corpo de Imperiais Marinheiros a 5 de novembro de 1874.</p>	O escrivão. Paiva Idem do novembro com desconto.	3.000	100	2.900	
	Pago em 5 de dezembro de 1872. O escrivão. Paiva Idem idem de dezembro.	3.000	100	2.900	
	Pago em 7 de janeiro de 1873. O escrivão. Paiva Saldo de janeiro com desconto de azilo.	3.000	100	2.900	
	José Pedro Pago em 5 de fevereiro de 1873. O escrivão. Paiva Recebeu em 6 de fevereiro de 1873	3.000	1.300	1.700	
	Fita preta dourada.....10200 Saldo de fevereiro com desconto de asylo e fardamento.				
	José Pedro. Pago em 5 de março de 1873. O escrivão. Paiva Idem de março	3.000	100	2.900	
	Pago em 3 de abril de 1873. O escrivão. José Pedro Recebeu em 6 de abril a camiza de brim.....10 900				
	Pago em 5 de novembro de 1873. O escrivão. Paiva  1873-1874 Vencimento do mez de novembro de 1873 pago com desconto para asylo.	3.000	100	2.900	4
	José Pedro Pago em 4 de dezembro de 1873. Vencimento do mez de dezembro líquido do desconto para o asylo – José Pedro.	3.000	100	2.900	
	Pago em 3 de janeiro de 1874. O escrivão. Paiva  Vencimento do mez de janeiro líquido do desconto para o asylo – José Pedro.	3.000	100	2.900	
	Pago em 5 de fevereiro de 1874. O escrivão. Paiva  Vencimento do mez de fevereiro líquido do desconto para o asylo – José Pedro.	3.000	100	2.900	
	Pago em 4 de março de 1874. O escrivão. Paiva Vencimento do mez de março de 1874 líquido do desconto para o asylo – José Pedro.	3.000	100	2.900	
	Pagamento em 5 de abril de 1874. O escrivão. Paiva	3.000	100	2.900	



## Ficha individual do Aprendiz Marinheiro – Livro de Socorros (Continuação)

	Vencimento do mez de abril de 1874 líquido do desconto para o asylo – José Pedro. Pago em maio de 1874. O escrivão. Paiva	3.000	100	2.900
--	---	-------	-----	-------

Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior  
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)  
 Departamento de Práticas Educacionais e Currículo  
 Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN)  
 Programa de Pós-Graduação em História (UFCG)  
 Grupo de Pesquisa Estudos Histórico-Educacionais  
 ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0015-415X>  
 E-mail: azemarsoares@hotmail.com.br

5

Profª. Drª. Cláudia Engler Cury  
 Universidade Federal da Paraíba (Brasil)  
 Departamento de História  
 Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPB)  
 Programa de Pós-Graduação em História (UFPB)  
 Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista (UFPB)  
 ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2540-2949>  
 E-mail: claudiaenglcury73@gmail.com

Recebido 12 dez. 2018  
 Aceito 18 dez. 2018

# Desafios socioeducacionais na sociedade em rede: sobre inclusão digital e usos educacionais de computadores em escolas públicas de Natal-RN

Socioeducational challenges in network society: on digital inclusion and educational uses of computers in public schools in Natal-RN

Desafíos socioeducacionales en la sociedad en red: sobre inclusión digital y usos educacionales de computadores en escuelas públicas de Natal-RN

Allyson Darlan Moreira da Silva

Kelvis Leandro do Nascimento

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

SILVA, Maria Aparecida Ramos da. **Inclusão digital nas escolas públicas:** o uso pedagógico dos computadores e o ProInfo Natal/RN. Natal: EDUFRN, 2018.

Desde a virada do século XX até os dias atuais, o Brasil tem apresentado um crescimento vertiginoso na popularização do acesso à rede mundial de computadores. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017)<sup>1</sup>, só, em 2017, o país ganhou novos 10 milhões de internautas, totalizando 75% dos lares brasileiros com acesso à internet. Mas, apesar desses números crescentes, permanece desafiadora a quebra da barreira que ainda separa os incluídos e os excluídos do mundo digital, discrepância observada com mais destaque nas regiões periféricas das grandes cidades e nas zonas rurais do Brasil.

Preocupada com essa problemática emergente da contemporaneidade, a pesquisadora, professora e jornalista potiguar Maria Aparecida Ramos da Silva, nos apresenta em seu livro *Inclusão digital nas escolas públicas: o uso pedagógico dos computadores e o ProInfo Natal/RN*, de 2018, dados coletados em sua pesquisa de mestrado em Ciências Sociais, realizada em quatro escolas municipais da capital potiguar, sobre a efetividade do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) do Governo Federal na inclusão digital de jovens brasileiros e no uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).



No primeiro capítulo, a autora traça um panorama histórico das transformações econômicas, políticas e sociais com base na emergência das TICs, ressaltando o perigo do aprofundamento das desigualdades sociais com a privação do acesso à rede. Tendo como objeto a educação, Maria Aparecida Ramos da Silva aponta a importância da internet como mecanismo de socialização do saber e indispensável ferramenta utilizada por governos, gestores, professores, alunos e pais visando à melhoria da educação pública brasileira; porém, somente, alcançará sua efetividade se disponível também às camadas mais desfavorecidas da sociedade e às regiões que ainda apresentam dificuldades de se conectar mundialmente. Segundo Silva, fazer parte da rede não é apenas fundamental para a inclusão econômica, mas também para aspectos muito mais amplos da vida cotidiana, como a participação política, os assuntos comunitários, a produção cultural, o entretenimento, a interação social e a educação.

No capítulo seguinte, a autora aponta o que tem sido feito em termos de políticas públicas para a inclusão digital no Brasil contemporâneo, tomando, como objeto empírico, a execução pelo Governo Federal do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Criado pelo Ministério da Educação, em 1997, ainda na gestão do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, seu objetivo era promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino fundamental e médio. Em 2007, o presidente Luís Inácio Lula da Silva, pelo Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, reestrutura o ProInfo, com enfoque no letramento digital em que, segundo exposto por Silva "[...] os indivíduos devem ter habilidades para manusear as novas TICs e ter condições de acessar as tecnologias com uma visão mais crítica, além de produzir conhecimento para a rede mundial de computadores" (2018, p. 27).

Do ponto de vista metodológico, a pesquisadora considera, como corpus de análise, escolas públicas municipais de Natal contempladas pelo ProInfo, espalhadas nas quatro regiões administrativas da cidade. Na capital potiguar (Natal), o ProInfo está presente desde o primeiro ano de sua implementação, em 1997, sob a coordenação do Setor de Educação a Distância vinculado à Secretaria Estadual de Educação que, primeiro, adotou o programa em escolas estaduais da capital – no Colégio Estadual do Atheneu Norte-Riograndense e no Instituto de Educação Presidente Kennedy –, em Mossoró, no NTE Jerônimo Rosado, e em Caicó, no NTE José Augusto, segundo Silva.

No terceiro e último capítulo do livro, a pesquisadora apresenta os resultados de sua investigação sobre a efetividade do ProInfo nas escolas selecionadas. Sobre a avaliação de políticas públicas, Silva assinala a importância de se distinguir três categorias possíveis de análise: a eficácia, que diz respeito à avaliação de metas e resultados de um programa; a eficiência, relação entre os recursos empregados na implementação de uma determinada política e os resultados alcançados; e a efetividade, procedimento traçado pela autora, que diz respeito à relação dos objetivos da implementação de uma política pública e seus resultados práticos para o público beneficiado.

Quanto à efetividade do ProInfo nas escolas investigadas, Maria Aparecida Ramos da Silva considera o letramento digital e crítico um aspecto fundamental a ser levado a efeito na avaliação. Para a pesquisadora, o ProInfo tem cumprido um papel fundamental nas escolas de Natal, mas, na sua execução, foram observadas dificuldades que comprometem os resultados esperados. O primeiro aspecto apresentado por Silva diz respeito ao conflito geracional entre professores e alunos. Os “imigrantes digitais”, como ela apresenta alguns professores que perpassaram o ambiente escolar antes e depois da inserção dos laboratórios de informática e da popularização do acesso doméstico à internet, sobretudo no início dos anos 2000, relataram dificuldades em se adequar às inovações tecnológicas e de utilizar metodologias mais atraentes para os “nativos digitais”, ou seja, os alunos que já cresceram no contexto digital. Silva, nesse sentido, relata que muitos professores apresentam resistência em incentivar o uso de computadores por não dominarem o manuseio dos equipamentos e das inúmeras possibilidades de navegação em rede. A capacitação desses profissionais é prejudicada pela falta de apoio governamental, uma vez que se faz necessário investir um turno extraclasse para tanto, segundo a pesquisadora, bem como na falta de sintonia entre as coordenações dos diferentes polos do ProInfo em Natal, dificultando o intercâmbio de experiências e direcionamento de atividades comuns. Outro fator complicador da efetividade do PolInfo em Natal, apresentado no livro pela pesquisadora, refere-se às condições precárias de infraestrutura dos laboratórios de informática, fazendo com que dois ou mais alunos utilizem, simultaneamente, o mesmo computador. Essa geração, nativa da era digital, domina, segundo Silva, a linguagem digital, mas, apenas, para navegabilidade em rede, sem possuir, muitas vezes, conhecimento sobre ferramentas que podem contribuir para seu desenvolvimento educacional. Mais do que acesso ao equipamento

tecnológico, a conexão em rede deve ter, como finalidade, a expansão das capacidades educacionais e críticas, tanto dos alunos quanto dos professores.

Maria Aparecida Ramos da Silva congrega diferentes referências da área da comunicação, educação, sociologia e políticas públicas com uma escrita envolvente, sagacidade teórica e rigor metodológico em seu livro. *Inclusão digital nas escolas públicas: o uso pedagógico dos computadores e o ProInfo Natal/RN*. Portanto, trata-se de uma obra valiosa para profissionais da área da Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas, bem como para gestores, pesquisadores e curiosos, interessados em entender mais sobre os desafios da inclusão digital em um mundo cada vez mais conectado e que ainda precisa lidar com as profundas desigualdades sociais quanto ao acesso a uma educação de qualidade.

## Nota

- 1 Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2017. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101631_informativo.pdf)>. Acesso em 7 jan 2019.

4

Doutorando Allyson Darlan Moreira da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

Programa de Pós-Graduação Ciências Sociais

Grupo de Estudos Transdisciplinares em Comunicação e Cultura – Marginália (UFRN)

Núcleo Interdisciplinar Tirésias (UFRN)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6268-3044>

E-mail: allysonjornalista@hotmail.com

Doutorando Kelvis Leandro do Nascimento

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

Programa de Pós-Graduação Ciências Sociais

Grupo de Pesquisa em Saúde, Gênero, Trabalho e Meio Ambiente (SAGMA)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4801-4455>

E-mail: kelvis\_nascimento@hotmail.com

Recebido 10 jan. 2019

Aceito 21 jan. 2019



## Normas Gerais de Publicação na Revista Educação em Questão

1. A Revista Educação em Questão é um periódico do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Periódico (*on-line*), de fluxo contínuo e de acesso aberto, publicado em quatro edições anuais com artigos originais e 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 2,5 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.

1

3. O artigo original e *Inédito* (português, espanhol e inglês), entre 20 e 25 laudas, deve incluir Resumo em português, espanhol e inglês em torno de 15 (quinze) linhas ou 150 (cento e cinquenta) palavras, com indicação de quatro (4) palavras-chave em cada idioma; o espaçamento entre linhas 1,5 cm e a fonte 12.

4. O artigo original e Inédito aprovado poderá ser publicado, concomitantemente, em língua portuguesa e em língua inglesa. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo em língua inglesa foi traduzido por um especialista reconhecido.

5. No início do artigo, figurará o título em português, inglês e espanhol, antes de cada resumo (negrito e caixa baixa), autor(es), instituição e país.

6. O título deverá conter, no máximo, 100 (cem) caracteres com espaço.

7. A citação, a partir de quatro linhas, deve ser recuada e seguida do sobre-nome do(s) autor(es), ano e página.

8. Escrever o sobrenome dos autores citados no corpo do trabalho.

9. Registrar, nas referências, somente, os autores citados no corpo do texto, devendo escrever o nome completo dos autores e dos tradutores.

10. 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.

11. As figuras e imagens constantes no artigo devem ser de alta resolução.

12. O autor deve apresentar uma declaração de que o artigo é, *inteiramente original e inédito*. Ou seja, na declaração, deve constar que o artigo não foi publicado em periódico, livro, anais de congresso, site, blog.

2

13. O autor deve registrar o número do ORCID (*Open Researcher and Contributor ID*) no “Perfil” do(s) autor(res) do artigo.

14. Em cada artigo, poderá haver, no máximo, *três (3)* autores; preferencialmente pertencentes a grupos de pesquisas. Exige-se que, pelo menos, *dois (2)* dos autores tenham o título de doutor.

15. O artigo de Redes Interinstitucionais de Pesquisadores (brasileiros e estrangeiros) poderá contemplar, no máximo, *seis (6)* autores. O artigo original e Inédito aprovado deverá ser publicado, concomitantemente, em língua portuguesa e em língua inglesa. O(s) autor(es) deve(m) apresentar uma declaração de que o artigo em língua inglesa foi traduzido por um especialista reconhecido.

16. O artigo, resultante de dissertação de mestrado e de tese de doutorado, poderá ter, no máximo, *dois (2)* autores.



17. A avaliação do artigo pelos pareceristas consiste na *consistência do título* (com relação ao conhecimento produzido); *na consistência do resumo* (apresentando, necessariamente, objetivo, referencial teórico e/ou procedimento metodológico e resultados); *na consistência interna do trabalho* (com relação ao objetivo, ao referencial teórico e/ou procedimento metodológico e aos resultados); *na qualidade do conhecimento educacional produzido* (com relação à densidade analítica, às evidências ou provas das afirmações apresentadas e às ideias conclusivo-analíticas); *na qualidade do conhecimento educacional produzido* (com relação à estruturação e à articulação das partes do artigo); *na pertinência da conclusão do trabalho* (referente ao objetivo e ao referencial teórico e/ou procedimento metodológico e ideias às conclusivo-analíticas); *na pertinência da argumentação e da coerência textual*; *na adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa*; *na relevância acadêmica e científica* (com relação aos padrões de uma pesquisa científica) e na *originalidade do artigo para a área de Educação*.

3

18. A avaliação do artigo do tipo duplo-cega ficará a cargo de *dois* (2) pareceristas. No caso de pareceres contraditórios, serão solicitados outros pareceres. Os artigos não aprovados pelos pareceristas serão arquivados em Submissões Arquivadas do Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>)..

19. A resenha de três a quatro laudas deverá vir com o título em português, inglês e espanhol (negrito e caixa baixa) e a referência do livro resenhado..

20. Cada resenha poderá ter, no máximo, *três* (3) autores.

21. A avaliação da resenha pelo parecerista reside na sua clareza informativa, crítica e crítico-informativa; na apresentação do conhecimento produzido para a área de Educação; na consistência na exposição sintética do conhecimento do livro resenhado; na adequação da escrita à norma culta da língua portuguesa e, ainda, nas Normas da Revista Educação em Questão.

22. A avaliação da resenha do tipo duplo-cega ficará a cargo de *dois* (2) pareceristas. No caso de pareceres contraditórios, serão solicitados outros pareceres.

23. O tempo estimado para o envio dos pareceres ao(s) autor(es) é de, aproximadamente, *trinta e cinco* (35) dias.

24. O documento histórico (até 15 laudas) deve vir acompanhado de uma apresentação em torno de 7 linhas ou 100 palavras.

25. O artigo e a resenha submetidos à Revista Educação em Questão, serão, primeiramente, apreciados pelo Conselho Editorial, que analisa sua adequação às Normas e à Política Editorial da Revista (incluindo a originalidade e o ineditismo do artigo) e decide por seu envio aos pareceristas para avaliação do tipo cega ou sua recusa prévia. Todas as fases do processo de submissão e de avaliação do artigo são acompanhadas pelo Conselho Editorial e Consultivo da Revista, que decide pelos possíveis casos divergentes em relação às Normas da Revista.

4

26. No artigo e resenha, submetidos à Revista Educação em Questão, o (s) autor(es) pode (m) acompanhar todas as fases: aceitação ou rejeição imediata; envio para pareceristas; pareceres emitidos e enviados para seus autores, além da publicação no site do Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).

27. O ineditismo do artigo e da resenha será analisado com base em uma ferramenta de antiplágio (*CopySpider*).

28. A titulação do autor, instituição, cidade da instituição, órgão de lotação, e-mail, grupo de pesquisa a que pertence e *Orcid* devem constar no final do texto, após as referências. A identificação do autor restringe-se ao texto do artigo submetido. O texto do artigo anônimo será enviado aos pareceristas para avaliação.



29. Todos os pareceres emitidos pelos avaliadores deverão ser apreciados pelo Conselho Editorial e Consultivo da Revista Educação em Questão.

30. O Conselho Editorial e Consultivo da Revista, após apreciar os pareceres emitidos pelos avaliadores, informa, imediatamente, ao (s) autor (es).

31. A política de ética e de boas práticas na produção e na publicação da Revista Educação em Questão deve considerar: i) As Diretrizes Básicas para a Integridade na Atividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, 2011 (<http://cnpq.br/diretrizes>); ii) Os Protocolos da Plataforma Brasil por meio do(s) Comitês de Ética em Pesquisa (<http://www.comitedeetica.saomateus.ufes.br/plataforma-brasil>); iii) A Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510, de 7 de abril de 2016 – dispõe sobre normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais – ([http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html)); iv) O Documento Preliminar: Ética na Pesquisa em Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação de 2017 ([http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_texto\\_para\\_discussao\\_1.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_texto_para_discussao_1.pdf)); v) O Código de Conduta para Editores e Periódicos do Cope (<https://publicationethics.org/resources/code-conduct>); vi) A Declaração de Avaliação de Pesquisa – DORA (<https://sfdora.org/read/pt-br/>).

5

32. À Revista Educação em Questão ficam reservados os direitos autorais pertinentes a todos os artigos nela publicados. A Revista Educação em Questão utiliza a licença de *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License*, que permite o compartilhamento do artigo com o reconhecimento da autoria.

33. 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.

34. O período para submeter o artigo à Revista Educação em Questão é de 1º de março a 31 de outubro.

35. O procedimento para submissão de artigo e de resenha no Portal de Periódicos Eletrônicos da UFRN – <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> – deve seguir a seguinte orientação: 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).

36. As menções de autores no texto subordinar-se-ão às *Normas Técnicas da ABNT* – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71).

37. As referências, no final do texto, precisam obedecer às *Normas Técnicas da ABNT*, NBR 6023, novembro 2018 (segunda edição). Exemplos:

## Livros

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na idade moderna**. Campinas: Papirus, 2017.

6

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas ciências sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos; ANDRADE, Vivian Galdino de (Org.). **Escritas do sensível**: experiência, história cultural e práticas educativas. João Pessoa: Ideia, 2019. E-book.

## Capítulos de Livros

GATTI JÚNIOR, Décio. História do ensino de história da educação no espaço luso-brasileiro: primeiras aproximações (Séculos XIX e XX). In: ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). **História (s) comparada (s) da educação**. Brasília: Liber Livro, 2009.



## Artigos em Periódico

ARAÚJO, Marta Maria de; VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. Educação em nível secundário de moças de Natal e de Coimbra (1941-1948). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 328-342, maio/ago. 2018. (Dossiê: Educação de Mulheres no Brasil e em Portugal (séculos XIX e XX).

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.

## Tese de Doutorado

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola** (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993). 2018, 367f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

## Dissertação de Mestrado

7

MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. **Livros das Ciências da Educação, bibliotecas e a engenhosidade da bibliotecária Zila da Costa Mamede** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1959-1980). 2015. 181f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

## 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 de Congresso Publicado Online

ARAÚJO, Marta Maria de; MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. A educação (auto)formativa de bibliotecárias (Zila da Costa Mamede, 1936-1985). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do

Rio de Janeiro/Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2014. 1  
*Online.*

### **Correspondência**

CAPANEMA FILHO, Gustavo [Correspondência]. Destinatário Presidente Getúlio Dornelles Vargas. Rio de Janeiro, 14 nov. 1935. 1 Carta. .

### **Entrevista**

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 nov. 2010.

### **Matéria de Jornal**

BARBOSA, Edgar. Colégio e ginásio. **A República**, Natal, p. 3, 16 abr. 1942.

### **Documentos Escolar**

PELO ENSINO. Visitas escolares. Grupos Escolares "Senador Guerra" de Caicó e "Capitão Mor Galvão" de Currais Novos. **A República**, Natal, p. 1, 14 ago. 1920.

8

### **Constituições do Brasil**

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2002. (Caio Tácito – Organizador, v. 7).

### **Constituições do Rio Grande do Norte**

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1936)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: Imprensa Oficial, 1936.

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1947)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: D.E.I. 1947.

## Mensagens Governamentais

BRASIL. 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).

BRASIL. 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).

## Legislação Educacional

BRASIL. **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. 2018.

9

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 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

## 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).

## Testamento 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).

**A educação nas mensagens presidenciais.** Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).

## General Rules for Publication in the Journal "Educação em Questão" [Education in Question]

---

1. *The Journal "Education in Question" is a journal of the Education Center and of the Graduate Program in Education of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). A continuous flow and open access online Journal, published in four annual editions with original and unpublished articles related to Education, resulting from scientific research, in addition to book reviews and historical documents.*

2. The article, in accordance with what is prescribed by these General Rules, is configured for A4 paper, observing the following indications: typing in word for windows; right / top / bottom margin 2.5 cm; left margin 2.5 cm; font type Century Gothic, size 12 in the body, with spacing between lines of 1.5 cm. In quotations (with more than four lines), the spacing is simple and the font size is 11.

1

3. The original and unpublished article (Portuguese, Spanish and English), between 20 and 25 pages, must include a summary/abstract in Portuguese, Spanish and English of around 15 (fifteen) lines or 150 (one hundred and fifty) words, with the indication of 4 (four) keywords in each language; the spacing between lines is 1.5 cm and the font size, 12.

4. The original and unpublished article approved may be published, simultaneously, in Portuguese and in English. The author (s) must provide a statement that the English version of the article was translated by a renowned specialist.

5. At the beginning of the article, the title will appear in Portuguese, English and Spanish, before each abstract (bold and lowercase), author(s), institution and country.

6. The title should contain a maximum of 100 (one hundred) characters with space.



7. The quotation, above four lines, must be indented and followed by the surname of the author(s), year and page.

8. To write the surname of the authors mentioned in the article's body.

9. To mention, in the references, only the authors mentioned in the article's body, being mandatory to write the full name of the authors and of the translators.

10. The notes must be only explanatory in nature and appear at the end of the text, before the references. Each explanatory note shall contain a maximum of 400 (*four hundred*) characters.

11. The images and pictures contained in the article must be high resolution.

12. The author must submit a statement that the article is *entirely original and unpublished*. That is, in the statement, it should be noted that the article was not published in any journal, book, annals of congress, website, blog.

2

13. The author should record the ORCID (*Open Researcher and Contributor ID*) number in the "Profile" of the author(s) of the article.

14. In each article, there may be a maximum of 3 (*three*) authors; preferably belonging to research groups. It is required that at least 2 (*two*) of the authors have a PhD degree.

15. The article of Inter-institutional Networks of Researchers (Brazilian and foreign) may include a maximum of 6 (*six*) authors. The approved original and unpublished article must be published, simultaneously, in Portuguese and in English. The author(s) must provide a statement that the English version of the article was translated by a renowned specialist.

16. The article, resulting from a master's thesis and from a doctoral dissertation, may have a maximum of 2 (*two*) authors.

17. The evaluation of the article by the referees/reviewers shall take into consideration *the consistency of the title* (with respect to the knowledge produced); *the consistency of the abstract* (necessarily presenting the purpose, theoretical framework and/or methodological procedure and results); *the internal consistency of the article* (in relation to the purpose, to the theoretical framework and/or the methodological procedure and the results); *the quality of the educational knowledge produced* (in relation to the analytical density, to the pieces of evidence or proofs of the statements presented and to the conclusive-analytical ideas); *the quality of the educational knowledge produced* (in relation to the structuring and articulation of the parts of the article); *the pertinence of the conclusion of the article* (with respect to the purpose and to the theoretical framework and/or methodological procedure and the conclusive-analytical ideas); *the relevance of textual argumentation and coherence*; *the adequacy of the writing to the standard Portuguese*; *the academic and scientific relevance* (with respect to the standards of a scientific research) and the originality of the article for the Education field.

18. The evaluation of the double-blind article will be carried out by 2 (*two*) reviewers. In the event of conflicting opinions, other opinions will be requested. Articles not approved by reviewers will be archived in Archived Submissions of UFRN's Electronic Journals Portal (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).

3

19. The review, of three to four pages, shall include the title in Portuguese, English and Spanish (bold and lowercase) and the reference of the reviewed book.

20. Each review may have a maximum of 3 (*three*) authors.

21. The evaluation of the review by the reviewer/referee takes into consideration its informative, critical and critical-informative clarity; the presentation of the knowledge produced for the field of Education; the consistency in the synthetic exposition of the knowledge of the reviewed book; the adequacy of the writing to standard Portuguese and, also, to the Rules of the Journal "Education in Question".



22. The evaluation of the double-blind review will be carried out by 2 (two) reviewers. In the event of conflicting opinions, other opinions will be requested.
23. The estimated time for submitting opinions to the author(s) is approximately 35 (*thirty-five*) days.
24. The historical document (up to 15 pages) must be accompanied by a presentation of approximately 7 lines or 100 words.
25. The article and the review submitted to the Journal "Education in Question" shall first be analyzed by the Editorial Board, which analyzes their adequacy to the Journal's Rules and Editorial Policy (including originality and the novelty of the article) and decides whether to send it to blind reviewers or to opt for a prior refusal. All stages of the process of submission and evaluation of the article are supervised by the Journal's Editorial and Advisory Board, which makes decisions in cases that diverge from the Journal's rules.
- 4 26. In the article and review, submitted to the Journal "Education in Question", the author(s) may follow all stages: immediate acceptance or rejection; forwarding to reviewers/referees; opinions issued and sent to their authors, in addition to the publication on the website of UFRN's Electronic Journals Portal (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).
27. The novelty of the article and of the review will be analyzed based on an anti-plagiarism tool (*CopySpider*).
28. The academic qualifications of the author, institution, city of the institution, home department/institution, e-mail address, research group to which he/she belongs and Orcid must be included at the end of the text, after the references. The identification of the author is restricted to the text of the submitted article. The text of the anonymous article will be sent to the reviewers for evaluation.
29. All opinions issued by the evaluators shall be analyzed by the Editorial and Advisory Board of the Journal "Education in Question".

30. The Editorial and Advisory Board of the Journal, after evaluating the opinions issued by the reviewers, shall immediately inform the author(s).

31. The ethics and best practices policy in the production and publication of the Journal "Education in Question" should consider: i) The Basic Guidelines for Integrity in the Scientific Activity of the National Council for Scientific and Technological Development – CNPq, 2011 (<http://cnpq.br/diretrizes>); ii) The Protocols of the Platform Brazil through the Research Ethics Committees (<http://www.comitedeetica.saomateus.ufes.br/plataforma-brasil>); iii) The Resolution of the National Health Council Nr. 510, of April 7th, 2016 – provides for rules applicable to research in Human and Social Sciences – ([http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html)); iv) The Preliminary Document: Ethics in Education-related Research of the National Association of Postgraduate Studies and Research in Education of 2017 ([http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_texto\\_para\\_discussao\\_1.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_texto_para_discussao_1.pdf)); v) The Code of Conduct for Publishers and Journals of the Cope (<https://publicationethics.org/resources/code-conduct>); vi) The Research Evaluation Statement - DORA (<https://sfdora.org/read/pt-br>).

5

32. The Journal "Education in Question" shall retain the copyright in all articles that it publishes. The Journal "Education in Question" uses the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License*, which provides for the sharing of the article with acknowledgement of the authorship.

33. The authors and co-authors of articles and reviews, published in the Journal "Education in Question" shall wait for at least two years before they are allowed to submit new articles or reviews for publication.

34. The period to submit the article to the Journal "Education in Question" is from March 1st to October 31st.

35. The procedure for submitting an article and a review in UFRN's Electronic Journals Portal - <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> – is as follows: tab "Cadastro/Registration" (to register all requested data, both as author and reader); tab "Página do Usuário/User Page" (click the link "autor/author" and,

then, in "nova submissão/new submission") for submitting the article's text. The declaration/statement must be attached in item "Passo 4/Step 4" (Transfer of additional documents.).

36. The mentioning of authors in the text shall abide by the ABNT technical standards (NBR 10520, August 2002). Examples: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) and (TEIXEIRA, 1952, p. 71).

37. The references, at the end of the text, must abide by the ABNT Technical Standards (NBR 6023, November 2018, second edition). Examples:

### **Books (Livros)**

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na idade moderna**. Campinas: Papirus, 2017.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas ciências sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

6

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos; ANDRADE, Vivian Galdino de (Org.). **Escritas do sensível**: experiência, história cultural e práticas educativas. João Pessoa: Ideia, 2019. E-book.

### **Book Chapter (Capítulo de Livro)**

GATTI JÚNIOR, Décio. História do ensino de história da educação no espaço luso-brasileiro: primeiras aproximações (Séculos XIX e XX). In: ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). **História (s) comparada (s) da educação. Brasília**: Liber Livro, 2009.

### **Article in Journal (Artigos em Periódicos)**

ARAÚJO, Marta Maria de; VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. Educação em nível secundário de moças de Natal e de Coimbra (1941-1948). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 328-342, maio/ago. 2018. (Dossiê: Educação de Mulheres no Brasil e em Portugal (séculos XIX e XX).



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.

### **Doctoral Dissertation (Tese de Doutorado)**

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola** (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993). 2018, 367f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

### **Master's Degree Thesis (Dissertação de Mestrado)**

MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. **Livros das Ciências da Educação, bibliotecas e a engenhosidade da bibliotecária Zila da Costa Mamede** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1959-1980). 2015. 181f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

### **Monograph (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.

7

### **Congress Paper Published Online (Trabalho de Congresso Publicado Online)**

ARAÚJO, Marta Maria de; MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. A educação (auto)formativa de bibliotecárias (Zila da Costa Mamede, 1936-1985). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2014. 1 *Online*.

### **Correspondence (Correspondência)**

CAPANEMA FILHO, Gustavo [Correspondência]. Destinatário Presidente Getúlio Dornelles Vargas. Rio de Janeiro, 14 nov. 1935. 1 Carta.

### **Interview (Entrevista)**

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 nov. 2010.

### **Newspaper Feature (Matéria de Jornal)**

BARBOSA, Edgar. Colégio e ginásio. **A República**, Natal, p. 3, 16 abr. 1942.

### **School Document (Documento Escolar)**

PELO ENSINO. Visitas escolares. Grupos Escolares "Senador Guerra" de Caicó e "Capitão Mor Galvão" de Currais Novos. **A República**, Natal, p. 1, 14 ago. 1920.

### **Brazilian Constitutions (Constituições do Brasil)**

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

8

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2002. (Caio Tácito – Organizador, v. 7).

### **Constitutions of Rio Grande do Norte (Constituições do Rio Grande do Norte)**

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1936)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: Imprensa Oficial, 1936.

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1947)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: D.E.I. 1947.

### **Governmental Messages (Mensagens Governamentais)**

BRASIL. 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).

BRASIL. 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).

### **Educational Legislation (Legislação Educacional)**

BRASIL. **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. 2018.

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 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

### **Will (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).

9

### **Will And Autos de Contas (Testamento 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).

**A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).



## Normas Generales de Publicación de la Revista "Educação em Questão" [Educación en Cuestión]

1. La Revista "Educação em Questão [Educación en Cuestión]" es una Revista del Centro de Educación y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Rio Grande del Norte (UFRN). Periódico en línea, de flujo continuo y de acceso abierto, publicado en cuatro ediciones anuales con artículos originales e inéditos de Educación, resultantes de investigación científica, además de reseñas de libros y documentos históricos.

2. El artículo, en conformidad con lo prescrito por estas Normas Generales, está configurado para página A4, observando las siguientes indicaciones: digitación en word para windows; margen derecha/superior/inferior 2.5 cm; margen izquierda 2.5 cm; fuente Century Gothic en el cuerpo del texto tamaño 12, con espaciamiento entre líneas de 1.5 cm. En las citaciones (a partir de cuatro líneas), el espaciamiento es simple y la fuente, tamaño 11.

1

3. El artículo original e inédito (portugués, español e inglés), entre 20 y 25 páginas, debe incluir un resumen en portugués, español e inglés de alrededor de 15 (quince) líneas o 150 (ciento cincuenta) palabras, con indicación de 4 (cuatro) palabras clave en cada idioma; el espaciamiento entre líneas de 1.5 cm y la fuente tamaño 12.

4. El artículo original e inédito aprobado podrá ser publicado simultáneamente en portugués y en inglés. El (los) autor(es) debe(n) presentar una declaración de que la versión en inglés del artículo ha sido producida por un traductor reconocido.

5. Al principio del artículo, se informará el título en portugués, inglés y español antes de cada resumen (en negrita y minúsculas), autor(es), institución y país.

6. El título deberá contener como máximo 100 (cien) caracteres con espacio.

7. La citación, a partir de cuatro líneas, debe ser sangrada y seguida del apellido del (s) autor (es), año y página.

8. Escribir el apellido de los autores citados en el cuerpo del texto.

9. Registrar, en las referencias, solamente los autores citados en el cuerpo del texto, debiendo escribir el nombre completo de los autores y de los traductores.

10. Las notas deben tener carácter únicamente explicativo y constar al final del texto, antes de las referencias. Cada nota explicativa deberá contener un máximo de 400 (cuatrocientos) caracteres.

11. Las figuras e imágenes contenidas en el artículo deben ser de alta resolución.

12. El autor debe presentar una declaración de que el artículo es *completamente original e inédito*. Es decir, en la declaración, debe constar que el artículo no ha sido publicado en ningún periódico, libro, anales de congreso, sitio web, blog.

2

13. El autor debe registrar el número del ORCID (*Open Researcher and Contributor ID*) en el "Perfil" del (los) autor (es) del artículo.

14. En cada artículo, podrá haber, como máximo, 3 (*tres*) autores; preferentemente pertenecientes a grupos de investigación. Se requiere que al menos 2 (*dos*) de los autores tengan el título de doctor/doctorado.

15. El artículo de Redes Interinstitucionales de Investigadores (brasileños y extranjeros) podrá contemplar como máximo 6 (*seis*) autores. El artículo original e inédito aprobado debe ser publicado simultáneamente en portugués y en inglés. El (los) autor(es) debe(n) presentar una declaración de que la versión en inglés del artículo ha sido producida por un traductor reconocido.

16. El artículo, resultante de disertación de maestría y de tesis de doctorado, podrá tener como máximo 2 (*dos*) autores.

17. La evaluación del artículo por los reseñadores/evaluadores tiene en consideración la consistencia del título (con relación al conocimiento producido); *la consistencia del resumen* (presentando, necesariamente, objetivo, marco teórico y/o procedimiento metodológico y resultados); *la consistencia interna del trabajo* (con relación al objetivo, al marco teórico y/o procedimiento metodológico y a los resultados); *la calidad del conocimiento educativo producido* (con relación a la densidad analítica, a las evidencias o pruebas de las afirmaciones presentadas y a las ideas conclusivo-analíticas); *la calidad del conocimiento educativo producido* (con relación a la estructuración y a la articulación de las partes del artículo); *la pertinencia de la conclusión del trabajo* (referente al objetivo y al marco teórico y/o procedimiento metodológico e ideas conclusivo-analíticas); *la pertinencia de la argumentación y de la coherencia textual*; *la adecuación de la escritura al portugués estándar*; *la relevancia académica y científica* (con relación a los patrones de una investigación científica) y *la originalidad del artículo para el área de Educación*.

3

18. La evaluación del artículo del tipo doble ciego estará a cargo de 2 (dos) reseñadores/evaluadores. En el caso de dictámenes contradictorios, se solicitarán otros dictámenes. Los artículos no aprobados por los reseñadores serán archivados en Sumisiones Archivadas del Portal de Periódicos Electrónicos de la UFRN (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).

19. La reseña de tres a cuatro páginas debe venir con el título en portugués, inglés y español (negrita y minúsculas) y la referencia del libro reseñado.

20. Cada reseña podrá tener, como máximo, *três (3)* autores.

21. La evaluación de la reseña por el reseñador tiene en cuenta su claridad informativa, crítica y crítica-informativa; la presentación del conocimiento producido para el área de Educación; la consistencia en la exposición sintética del conocimiento del libro reseñado; la adecuación de la escritura al portugués estándar y también las reglas de la Revista "Educación en Cuestión".

22. La evaluación de la reseña del tipo doble ciego estará a cargo de 2 (dos) reseñadores. En el caso de dictámenes contradictorios, se solicitarán otros dictámenes.

23. El tiempo estimado para el envío de los dictámenes al (los) autor(es) es alrededor de 35 (*treinta y cinco*) días.

24. El documento histórico (hasta 15 páginas) debe venir acompañado de una presentación en torno a 7 líneas o 100 palabras.

25. El artículo y la reseña sometidos a la Revista “Educación en Cuestión”, serán, primero, analizados por el Consejo Editorial, que analiza su adecuación a las Normas y a la Política Editorial de la Revista (incluyendo la originalidad del artículo) y decide por su envío a los reseñadores para la evaluación del tipo ciega o su rechazo previo. Todas las fases del proceso de sumisión y de evaluación del artículo son acompañadas por el Consejo Editorial y Consultivo de la Revista, que decide por los posibles casos divergentes en relación a las Normas de la Revista.

26. En el artículo y reseña, sometidos a la Revista “Educación en Cuestión”, el (los) autor (es) puede(n) acompañar todas las fases: aceptación o rechazo inmediato; envío a reseñadores; dictámenes emitidos y enviados a sus autores, además de la publicación en el sitio web del Portal de Periódicos Electrónicos de la UFRN (<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/index>).

4

27. La originalidad del artículo y de la reseña se analizará sobre la base de una herramienta antiplagio (*CopySpider*).

28. La titulación del autor, institución, ciudad de la institución, órgano/departamento de trabajo, correo electrónico, grupo de investigación a que pertenece y Orcid deben constar al final del texto, después de las referencias. La identificación del autor se restringe al texto del artículo sometido. El texto del artículo anónimo será enviado a los reseñadores para evaluación.

29. Todos los dictámenes emitidos por los evaluadores deberán ser analizados por el Consejo Editorial y Consultivo de la Revista “Educación en Cuestión”.

30. El Consejo Editorial y Consultivo de la Revista, después de analizar los dictámenes emitidos por los evaluadores, informará inmediatamente al (los) autor(es).



31. La política de ética y de buenas prácticas en la producción y en la publicación de la Revista "Educación en Cuestión" debe considerar: i) Las Directrices Básicas para la Integridad en la Actividad Científica del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico – CNPq, 2011 (<http://cnpq.br/diretrizes>); ii) Los Protocolos de la Plataforma Brasil por medio de los Comités de Ética en Investigación (<http://www.comitedeetica.saomateus.ufes.br/plataforma-brasil>); iii) La Resolución del Consejo Nacional de Salud n ° 510, de 7 de abril de 2016 – dispone sobre normas aplicables a las investigaciones en Ciencias Humanas y Sociales – ([http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html)); iv) El Documento Preliminar: Ética en la Investigación en Educación de la Asociación Nacional de Postgrado e Investigación en Educación de 2017 ([http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_texto\\_para\\_discussao\\_1.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_texto_para_discussao_1.pdf)); v) El Código de Conducta para Editores y Periódicos del Cope (<https://publicationethics.org/resources/code-conduct>); vii) La Declaración de Evaluación de la Investigación – DORA (<https://sfdora.org/read/pt-br/>).

5

32. A la Revista "Educación en Cuestión" se reservan los derechos de autor pertinentes a todos los artículos publicados en ella. La Revista "Educación en Cuestión" utiliza la licencia de *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License*, que permite compartir el artículo con el reconocimiento de la autoría.

33. Los autores y coautores de artículos y reseñas, publicados en la Revista "Educación en Cuestión", tendrán un plazo de, como mínimo, dos años para que puedan someter nuevos trabajos para publicación.

34. El período para someter el artículo a la Revista "Educación en Cuestión" es del 1 de marzo al 31 de octubre.

35. El procedimiento para sumisión de artículo y de reseña en el Portal de Periódicos Electrónicos de la UFRN – <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao> - debe seguir la siguiente orientación: pestaña "Cadastro/Registro" (registrar todos los datos solicitados tanto como autor y como lector); pestaña "Página de Usuario" (hace clic en el enlace "autor" y luego en "Nova Submissão/Nueva Sumisión") para el envío del texto del artículo. La

declaración debe adjuntarse en el apartado "Paso 4" (Transferencia de documentos suplementarios).

36. Las menciones de autores en el texto se subordinarán a las *Normas Técnicas de la ABNT* - NBR 10520, agosto 2002. Ejemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) y (TEIXEIRA, 1952, p. 71).

37. Las referencias, al final del texto, deben obedecer a las *Normas Técnicas de la ABNT*, NBR 6023, noviembre 2018 (segunda edición). Ejemplos:

### **Libros (Livros)**

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na idade moderna.** Campinas: Papirus, 2017.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida.** O método biográfico nas ciências sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos; ANDRADE, Vivian Galdino de (Org.). **Escritas do sensível:** experiência, história cultural e práticas educativas. João Pessoa: Ideia, 2019. Ebook.

6

### **Capítulo de Libro (Capítulo de Livro)**

GATTI JÚNIOR, Décio. História do ensino de história da educação no espaço luso-brasileiro: primeiras aproximações (Séculos XIX e XX). In: ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). **História (s) comparada (s) da educação.** Brasília: Liber Livro, 2009.

### **Artículos en Periódicos (Artigos em Periódicos)**

ARAÚJO, Marta Maria de; VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. Educação em nível secundário de moças de Natal e de Coimbra (1941-1948). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 328-342, maio/ago. 2018. (Dossiê: Educação de Mulheres no Brasil e em Portugal (séculos XIX e XX).

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.

### **Tesis Doctoral (Tese de Doutorado)**

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola** (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993). 2018, 367f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

### **Disertación de Maestría (Dissertação de Mestrado)**

MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. **Livros das Ciências da Educação, bibliotecas e a engenhosidade da bibliotecária Zila da Costa Mamede** (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1959-1980). 2015. 181f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

### **Monografía (Monografia)**

7

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.

### **Trabajo de Congreso Publicado en Línea (Trabalho de Congresso Publicado Online)**

ARAÚJO, Marta Maria de; MARQUES, Tércia Maria Souza de Moura. A educação (auto)formativa de bibliotecárias (Zila da Costa Mamede, 1936-1985). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2014. 1 *Online*.

### **Correspondencia (Correspondência)**

CAPANEMA FILHO, Gustavo [Correspondência]. Destinatário Presidente Getúlio Dornelles Vargas. Rio de Janeiro, 14 nov. 1935. 1 Carta.

### **Entrevista (Entrevista)**

ANTONIO. **Entrevista**. Natal, 5 nov. 2010.

### **Artículo de Periódico (Matéria de Jornal)**

BARBOSA, Edgar. Colégio e ginásio. **A República**, Natal, p. 3, 16 abr. 1942.

### **Documento Escolar (Documentos Escolar)**

PELO ENSINO. Visitas escolares. Grupos Escolares "Senador Guerra" de Caicó e "Capitão Mor Galvão" de Currais Novos. **A República**, Natal, p. 1, 14 ago. 1920.

### **Constituciones de Brasil (Constituições do Brasil)**

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001. (Aliomar Baleeiro e Barbosa Lima Sobrinho – Organizadores, v. 5).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2002. (Caio Tácito – Organizador, v. 7).

8

### **Constituciones del Rio Grande del Norte (Constituições do Rio Grande do Norte)**

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1936)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: Imprensa Oficial, 1936.

RIO GRANDE DO NORTE. [Constituição (1947)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: D.E.I. 1947.

### **Mensajes Gubernamentales (Mensagens Governamentais)**

BRASIL. 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).



BRASIL. 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).

### **Legislación Educacional (Legislação Educacional)**

BRASIL. **Decreto n° 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. 2018.

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 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833.

### **Testamento (Testamento)**

9

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).

### **Testamento y descripción (Testamento 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).

**A educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: MEC/INEP, 1987. (v. 1, 1890-1986).



Revista Educação em Questão  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário  
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil  
CEP | 59078-970  
E-mail | [eduquestao@ce.ufrn.br](mailto:eduquestao@ce.ufrn.br)  
Site | [www.periodicos.ufrn.br](http://www.periodicos.ufrn.br)  
Portal | <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>  
Portal Educ@ | [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0102-7735&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-7735&lng=pt&nrm=iso)