

EDITORIA CIENTÍFICA

Bernardete Angelina Gatti – Coordenadora – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil
Maria Isabel da Cunha – Unisinos – São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil
Marília Pontes Sposito – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Sandra Maria Zákia Lian Sousa – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Sofia Lerche Vieira – UECE – Fortaleza, Ceará, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravanello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil
Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil
Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil
Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil
Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Maria Clara di Pierro – Ação Educativa – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13, Paris, França
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 95 número 240 maio/ago. 2014

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681 Online



© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

EDITORIA EXECUTIVA

Clara Etienne Lima de Souza clara.souza@inep.gov.br
Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza aline.souza@inep.gov.br
Amanda Mendes Casal amanda.casal@inep.gov.br
Elaine de Almeida Cabral elaine.cabral@inep.gov.br
Josiane Cristina da Costa Silva josiane.costa@inep.gov.br
Mariana Fernandes dos Santos mariana.santos@inep.gov.br

Inglês:

Andreza Jesus Meireles andreza.meireles@inep.gov.br

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Elisângela Dourado Arisawa elisangela.arisawa@inep.gov.br
Sâmara Roberta de Souza Castro samara.castro@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich marcos.hartwich@inep.gov.br

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos josem.santos@inep.gov.br

CAPA

Marcos Hartwich

TIRAGEM 2.300 exemplares

APOIO ADMINISTRATIVO

Luana dos Santos luanad.santos@inep.gov.br

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B

CEP 70.610-440 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078

editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B

CEP 70.610-440 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3070

dired.publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Edubase/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Educ@/Fundação Carlos Chagas (FCC)

Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)

Hispanic American Periodicals Index (HAPI)

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina,
el Caribe, España y Portugal.

OEL-CREDI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Espanha)

SciELO – Scientific Electronic Library Online

Avaliada pelo Qualis/Capes: Educação – B1

Interdisciplinar – A2

Letras – Linguística – A2

**A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM 2014

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61,

n. 140, set. 1976.

Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>

ISSN 0034-7183 (impresso); 2176-6681 (online)

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Editorial	251
------------------------	------------

Estudos

<i>Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental</i>	255
--	------------

Nair Correia Salgado Azevedo

Mauro Betti

<i>O currículo de cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional</i>	276
--	------------

Carla Augusta Nogueira Lima e Santos

Hélder Ferreira Isayama

<i>Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular</i>	304
---	------------

Erinaldo Ferreira Carmo

José Aercio Silva Chagas

Dalson Britto Figueiredo Filho

Enivaldo Carvalho Rocha

<i>História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino</i>	328
---	------------

Wojciech Andrzej Kulesza

<i>Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional</i>	346
Taís Fim Alberti	
Ilse Abegg	
Márcia Rejane Julio Costa	
Mauro Titton	
 <i>Esboço de uma compreensão da circulação de ideias: orientações para um estudo das modas educacionais.....</i>	363
Luiz Artur Santos Cestari	
 <i>Implantação e implementação do Proinfo no município de Bataguassu, Mato Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação</i>	385
Carla Busato Zandavalli	
Dirceu Martins Pedrosa	
 <i>Ações inclusivas no ensino superior brasileiro</i>	414
Jefferson Olivatto da Silva	
 <i>Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras.....</i>	431
Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho	
Francismara Neves de Oliveira	
 Resenhas	
 <i>Gênese das leis e dos princípios da teoria da complexidade em Edgar Morin</i>	457
Celso José Martinazzo	
Óberson Isac Dresch	
 Instruções aos Colaboradores	463

Editorial	251
------------------------	------------

Studies

<i>Full-time school and playfulness: the points of view of 1st year students of elementary school</i>	255
--	------------

Nair Correia Salgado Azevedo

Mauro Betti

<i>The curriculum of technical leisure courses in Brazil: a case study of professional training</i>	276
---	------------

Carla Augusta Nogueira Lima e Santos

Hélder Ferreira Isayama

<i>Public policies on democratizing the access to higher education and the basic structure of education in high school</i>	304
--	------------

Erinaldo Ferreira Carmo

José Aercio Silva Chagas

Dalson Britto Figueiredo Filho

Enivaldo Carvalho Rocha

<i>History of pedagogy in Brazil: the contribution of research focused on teaching manuals</i>	328
--	------------

Wojciech Andrzej Kulesza

<i>Group dynamics guided by activities of study: development of skills and competencies in professional education</i>	346
Taís Fim Alberti	
Ilse Abegg	
Márcia Rejane Julio Costa	
Mauro Titton	

<i>Outlining an understanding of the circulation of ideas: guidelines for a study of educational fads</i>	363
Luiz Artur Santos Cestari	

<i>Establishment and implementation of Proinfo in the municipality of Bataguassu, in Mato Grosso do Sul: the view of education professionals.....</i>	385
Carla Busato Zandavalli	
Dirceu Martins Pedrosa	

<i>Inclusive actions in Brazilian higher education</i>	414
Jefferson Olivatto da Silva	

<i>When the game at school is more than a game: possibilities of pedagogical intervention in the game of rules Set Game.....</i>	431
Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho	
Francismara Neves de Oliveira	

Reviews

<i>The genesis of laws and principles of the complexity theory in Edgar Morin</i>	457
Celso José Martinazzo	
Óberson Isac Dresch	

Instructions for the Collaborators.....	463
--	------------

Em cada um de seus números, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) tem procurado garantir a adequação científica dos estudos publicados, no que se refere a teorias e métodos, na visão de oferecer uma contribuição válida às análises em educação. Desse modo, trazemos neste Editorial uma preocupação que perpassa o campo de conhecimento, haja vista que problemas com termos e conceitos nele utilizados são evidenciados por trabalhos sobre estudos educacionais. Isso preocupa dado que o valor de um campo se constrói na medida em que este torna mais claros os conceitos e as teorias com que trabalha em determinada temporalidade e a área a que se dedica, bem como se constrói pelas formas como seus métodos de investigação são cuidados. Fazemos poucas discussões conceituais no Brasil na área educacional e isso tem gerado descompassos na interlocução que esse campo necessariamente deve ter com outros campos de conhecimento.

No contexto internacional, e especialmente entre autores europeus, está posto o debate sobre o emprego de termos para a qualificação de estudos no vasto campo que se denomina “educação”, tais como pedagogia, ciências da educação, ciências do ensino, didática, etc., considerando-se que a forma de emprego de termos – muito variada – como sinônimos, confunde interlocutores de outras áreas e também gestores, dificultando, muitas vezes, a receptividade a contribuições, a delimitação de domínios e o clareamento de articulações, interfaces e transvariações com outros

campos de conhecimento. Por exemplo, a discussão sobre o conceito associado ao termo *pedagogia* tem ocupado filósofos e pesquisadores desde sempre. Daniel Hameline (1998)¹, que, em texto denso e atual intitulado “Pedagogia”, ao dissecar a questão de seu significado, acaba assumindo que “a pedagogia é a educação que pensa a si mesma, ou seja, que fala para si, se avalia e se imagina.” A pedagogia seria o espaço das grandes reflexões em educação, das teorizações integrantes, o que a diferenciaria de outras áreas no campo da educação, como a didática ou a sociologia da educação, etc.

Também hesitamos em usar a expressão Ciências da Educação, mas utilizamos abordagens de outras áreas, e aqui encontramos a questão do emprego não muito cuidadoso de conceitos de outros campos ou do empiricismo excessivo, sem consequentes. Na interlocução intra-área e inter-áreas, seria fator de consistência o campo da educação cuidar de seus referentes conceituais. Isso ajudaria a fortalecê-lo no confronto com outros campos e a qualificar melhor os debates e a sua posição no âmbito das ciências sociais e humanas. Essa questão tem a ver com certa coerência de posições e de identidade.

Nessa direção, têm se empenhado conselhos científicos de revistas do campo educacional no País. Tarefa que não é simples, pela diversidade de áreas que compõem o campo de estudos em educação. Isso não se mostra diferente no trabalho de recomendação de artigos para publicação na RBEP. Com seu trabalho atento, os consultores *ad hoc* e a Editoria Científica procuram incentivar produções mais consistentes e socializá-las. Assim tem sido desde a fundação da Revista, e, particularmente, desde a concretização de uma Editoria Científica em 2007, no lugar de um Comitê Científico, caracterizando seu papel ampliado na produção do periódico, à semelhança de revistas internacionais. E certamente assim continuará sendo tendo em vista as renovações já procedidas, as atuais e as futuras, o que combina positivamente com avanços e novas ideias.

Com essa configuração de Editoria Científica, da publicação no primeiro número do ano de 2008, aberto com o texto de Antonio Zuin “A dialética socrática como paideia irônica”, passando por estudos relativos ao ensino fundamental e ao médio e a questões do ensino superior, e estudos sobre ações afirmativas em educação, em se relevando também a publicação de pesquisas selecionadas do Observatório da Educação no n. 237, ao Número Especial que fez balanço das contribuições da RBEP para diferentes áreas do campo de estudos educacionais, o caminho escolhido foi o de qualificar a publicação, ao mesmo tempo oferecendo contribuições para os diversos aspectos que se constituem em problemas nesse campo.

Prosseguindo nessa perspectiva, neste número são socializados artigos que abordam aspectos da história da pedagogia no Brasil e a problemática das modas educacionais, seguindo-se estudos que contribuem para a compreensão de nuances relativas à democratização do acesso e à permanência no ensino superior. Muito se tem falado sobre a importância de as escolas incorporarem o lúdico, atendendo a necessidades

¹ Hameline, D. Pédagogie. In: Hofstetter, R.; Schneuwly, B. (Ed.) *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles, De Boeck Université, 1998. p. 227-241. (Raisons éducatives, 98: 1-2).

das crianças e dos adolescentes e motivando-os para o estudo. Dois artigos tratam dessa questão e, na esteira da discussão de aspectos de uma formação profissionalizante, outros dois contribuem para esse tema: um deles traz a discussão da formação profissional em cursos técnicos e o outro aborda o desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional.

A Revista vem, com sua abertura temática, dando espaço para que diversos ângulos da reflexão em educação e dos processos educacionais, bem como das políticas na área, sejam postos à discussão pública. Essa é a perspectiva de contribuição social da RBEP.

A Editoria Científica

Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental

Nair Correia Salgado Azevedo
Mauro Betti

Resumo

Trata-se de um estudo relacionado à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos no Brasil e à implantação da educação integral no município de Presidente Prudente (SP), que recebeu o nome de programa Cidadescola e seguiu as diretrizes e orientações propostas pelo Ministério da Educação, entre as quais, a recomendação de valorizar os jogos e brincadeiras. Nesse cenário, os objetivos deste estudo são: compreender o programa Cidadescola no âmbito das políticas de ampliação do ensino fundamental e da implantação da escola de tempo integral; investigar os pontos de vista das crianças sobre as atividades desenvolvidas nesse contexto, com especial atenção ao tema da "ludicidade". Trata-se de uma pesquisa etnográfica, que se valeu de observação participante e de várias estratégias para a coleta de dados em campo. Constatou-se que as crianças privilegiam as relações entre os pares e as práticas lúdicas em atividades que propiciam o movimento. Conclui-se também que, no caso da escola estudada, há risco de uma oposição entre o "período regular" e o "contraturno", como se fossem duas escolas diferentes na mesma unidade escolar, enquanto as diretrizes didático-pedagógicas presentes na literatura especializada e os documentos oficiais, bem como a perspectiva

das próprias crianças, apontam para a necessidade de uma escola integral, portanto, inteira.

Palavras-chave: infância; lúdico; educação integral; ensino fundamental de nove anos.

Abstract

Full-time school and playfulness: the points of view of 1st year students of elementary school

This study is related to the expansion of elementary school in Brazil from eight to nine years, and the implementation of full-time education in the city of Presidente Prudente (São Paulo). The "Cidadescola" Program followed the guidelines proposed by the Ministry of Education, including the recommendation to enhance the fun and games. In this scenario, the objectives of this study are to understand the Cidadescola Program under the expansion of elementary education policies and the implementation of full-time school; to investigate the points of view of children on the activities undertaken in this context, paying special attention to the theme of "playfulness". This is an ethnographic study, based on participant observation and on various strategies for the field data collection. It was found that children emphasize relationships among themselves and leisure practices that promote movement. In the case of the school studied, it was also concluded that there is a risk of an opposition between the regular shift of classes and the opposite shift of these classes, as if there were two different schools in the same school unit. However, didactic and pedagogical guidelines present in specialized literature and official documents, as well as the perspective of the children themselves, point towards the need for a full-time school, therefore, integrated.

Keywords: childhood; playfulness; full-time education; 9-year elementary school.

Introdução

A ampliação do ensino fundamental no Brasil de oito para nove anos provocou inúmeros debates, que envolveram não apenas educadores, mas a sociedade em geral. Nos termos da Lei nº 11.274 de 2006, que alterou a legislação anterior, oficialmente as crianças passaram a ingressar mais cedo no ensino fundamental, isto é, aos seis anos de idade, e a esse nível de ensino foi acrescido um ano, passando, então, a ter a duração de nove anos.

A expectativa oficial é que tal medida possa promover um salto qualitativo na educação nacional, ao garantir maior acesso e permanência das crianças na escola (Brasil. MEC/SEB, 2004a). Também nessa mesma direção, o documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade*, do Ministério da Educação (Brasil. MEC/SEB, 2007), sugere que tal medida ampliaria as possibilidades de acesso das crianças dos setores populares ao sistema escolar, pois as crianças de classe média e alta já estavam, majoritariamente, incorporadas às modalidades iniciais da educação básica (creches e pré-escolas). Argumenta ainda que, de acordo com estudos realizados nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e em países da América Latina (inclusive no Brasil), quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. Como exemplo desses estudos, o referido documento destaca o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que demonstra resultados melhores nos primeiros anos das séries iniciais quando as crianças frequentaram a pré-escola, principalmente nas camadas mais pobres da população.

Além dessa mudança no ensino fundamental, em vários municípios brasileiros, ocorre gradativamente a implantação de outra medida presente na política educacional do governo federal, indicada desde 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): a escola em tempo integral. Em seus artigos 34 e 87, o texto legal prevê a ampliação progressiva do período de permanência dos alunos na escola em direção ao regime de tempo integral.

Já a meta nº 6 do Plano Nacional de Educação, decênio 2011-2020 (Brasil. Projeto de Lei nº 8.035, 2010), prevê que, até o final desse período, 50% das escolas públicas brasileiras deverão funcionar em período integral – de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades interdisciplinares, seja igual ou superior a sete horas diárias de estudos – e oferecer a jornada integral a pelo menos 50% de seus alunos. Portanto, a meta é que, em 2020, cerca de 25% dos educandos brasileiros estejam frequentando escolas de tempo integral nas redes públicas de ensino.

De acordo com os documentos do Ministério da Educação – Programa *Mais Educação: passo a passo* (Brasil. MEC/Secad, 2010) e *Manual Operacional de Educação Integral* (Brasil. MEC/SEB, 2013) –, que norteiam o processo de implantação da escola de tempo integral no Brasil, o programa *Mais Educação* tem o objetivo de ampliar o tempo e os espaços que levem à melhoria da qualidade da educação e à promoção do desenvolvimento global de crianças, jovens e adolescentes.

Em Presidente Prudente, município localizado na região oeste do Estado de São Paulo, a 580 km da capital paulista, o processo de implantação da escola de tempo integral ou da educação integral¹ recebeu o nome de Programa de Educação Integrada Cidadescola (Presidente Prudente, 2010), o qual, de acordo com o Decreto nº 21.142/2010, tem os objetivos de:

¹ Em diversos documentos legais e oficiais o termo “educação integral” reporta-se a uma escola que funciona em jornada ampliada, e utiliza-se a expressão “educação básica de tempo integral” – por exemplo, no *Manual Operacional de Educação Integral* e no Decreto nº 7.083 de 2010, que trata do programa *Mais Educação* – em referência à ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas como contribuinte para a melhoria da aprendizagem. Vamos preferir a expressão “escola de tempo integral”, pois entendemos que toda escola, independentemente da duração de sua jornada diária, deve perseguir a “educação integral”.

[...] desenvolver a formação integral das crianças da rede municipal de ensino de Presidente Prudente e contribuir para a realização de propostas e práticas curriculares, ampliando a oferta de saberes, atividades socioeducativas, que auxiliem no processo de formação das crianças, por meio da articulação de ações intersetoriais de todas as secretarias e órgãos do Município. (Presidente Prudente, 2010).

O processo de implantação iniciou-se em oito escolas municipais no ano de 2010 (Azevedo, 2012). Em 2013, já atingia 26 unidades que atendem crianças do 1º ao 5º ano (Presidente Prudente, 2013). O tempo de permanência na escola dessas crianças² foi ampliado de cinco para até nove horas diárias; quando não estão nas aulas regulares em sala, participam de oficinas de atividades esportivas, de artes, de meio ambiente, de língua estrangeira, de acompanhamento pedagógico, oficina lúdica de matemática, informática, empreendedorismo, educação no trânsito, hora do conto, educação musical, cultivo de hortas, práticas circenses, entre outras.

No caso dessas escolas de Presidente Prudente, as crianças do primeiro ano foram inseridas em duas mudanças educacionais importantes: a antecipação do ingresso na educação obrigatória e a ampliação do período diário escolar para até nove horas, o qual contempla diversas atividades.

Nesse cenário, são objetivos deste estudo: compreender o programa Cidadescola no âmbito das políticas de ampliação do ensino fundamental e da implantação da escola de tempo integral e investigar os pontos de vista de crianças de uma turma de primeiro ano sobre as atividades desenvolvidas nesse contexto, com especial atenção ao tema da ludicidade.

Proseguiremos, então, apresentando algumas problematizações sobre as relações entre ludicidade e escola de tempo integral.

Escola de tempo integral e ludicidade

Mesmo com a universalização do ensino fundamental, considerada uma conquista recente na educação brasileira, não há garantia de que se cumpra a finalidade da educação integral nos espaços escolares. A proposta da educação integral visa otimizar o alcance desse objetivo, mas é preciso superar muitas dificuldades e ambiguidades. Na opinião de Gonçalves (2006), um dos primeiros passos é considerar as atividades como um todo, e não como partes separadas:

E não se trata simplesmente de fazer "passeios", de artificialmente intercalar aulas repetitivas, monótonas, com supostas "saídas" ou excursões divertidas. Trata-se de considerar excursões, atividades extraescola e aulas em sala, como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precisa haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esses aprendizados se tornam muito mais significativos. (Gonçalves, 2006, p. 7).

Cavaliere (2002) sugere que as atividades da escola de tempo integral apresentem um equilíbrio entre as várias atividades propostas, a fim de favorecer um melhor aproveitamento das crianças na educação básica.

² O termo "crianças" será usado neste trabalho para denominar todos os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, pois entendemos que pertencem a uma classe geracional (Sarmiento, 2005) que possui e produz cultura, e precisam ser reconhecidas como sujeitos no processo educacional.

Para Coelho (2002), a escola de tempo integral jamais poderia ser confundida com a escola de dupla jornada, pois essa funciona com a mera repetição de tarefas e metodologias muitas vezes já fracassadas, decretando assim a falência das tentativas de melhorias do ensino. Para a autora, o termo “tempo integral” não pode limitar-se a ampliar a jornada diária dos alunos, em termos de “mais do mesmo”, e sim configurar-se como um concreto projeto de “educação integral”.

Outro direcionamento sugerido pelos especialistas e pelos documentos oficiais é a adequação do currículo, já que se trata, agora, de crianças de seis anos (em alguns casos, ainda incompletos) que, pela legislação anterior, ainda estariam na educação infantil. Portanto, as necessidades dessas crianças precisam ser especialmente consideradas e, mais ainda do que no passado, não se pode fazer uma mudança abrupta na transição da educação infantil para o ensino fundamental (Amaral, 2008; Moro, 2009; Teixeira, 2008).

Ora, os próprios documentos oficiais consideram o envolvimento com atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) e com o movimento uma necessidade da criança, fundamental para seu processo de desenvolvimento global. Do mesmo modo, inúmeros autores na filosofia, na psicologia ou na sociologia, embora com diferentes matizes, apontam a importância do jogo e da brincadeira para o processo de humanização e desenvolvimento afetivo, social e cognitivo das crianças. Todavia, diante da pressão social em favor da priorização da alfabetização e do letramento, há o risco de o lúdico e o movimento serem pouco valorizados na formação educacional das crianças e serem percebidos por oposição às atividades escolares “sérias” (ler, escrever, contar), como passatempo, como uma espécie de compensação com que se premiam as crianças. Inúmeros estudos evidenciaram esse processo, como se pode ver em Moro (2009) e Mota (2010), entre outros. Em síntese, diríamos que a abrupta ruptura entre os modelos de educação infantil e o ensino fundamental, que já se constituía antes como um problema pedagógico sério no Brasil, acirrou-se com a antecipação do ingresso no primeiro ano para seis anos.

Mesmo as orientações provenientes do governo federal não estão isentas de contradições. Se, por exemplo, o documento *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo para a implementação* (Brasil. MEC/SEB, 2009) aponta que o primeiro ano deve atentar para os conteúdos de alfabetização e letramento, também alerta que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade não pode restringir-se a isso e deve contemplar o estudo de diversas expressões e de todas as áreas de conhecimento, garantindo às crianças acesso a diferentes produções culturais humanas – também ao jogo e à brincadeira.

Todavia, o Parecer nº 4/2008 do Conselho Nacional de Educação, ao pronunciar-se sobre o tratamento pedagógico que deve ser oferecido às crianças dos três anos iniciais do novo ensino fundamental, por diversas vezes põe em destaque o processo de alfabetização e letramento como a tarefa mais importante desse ciclo, conforme aponta o documento do Ministério da Educação (Brasil. MEC/SEB, 2004a).

Em suma, a antecipação do ingresso no ensino fundamental e sua ampliação para nove anos refletem as tensões entre diferentes concepções de criança, infância e escola, bem como os diferentes interesses políticos envolvidos. E, certamente, há muitas tensões e problemas teóricos ainda não respondidos tampouco formulados com a suficiente densidade epistemológica, quando se fala da relação entre ludicidade e escola.

É preciso fazer uma reflexão sobre o significado de “lúdico” e sua presença na escola. Pode-se valorizá-lo como método instrumentalizado para apoiar processos de aprendizagem de conteúdos escolares tradicionais ou como forma de compensação da falta de espaços/tempos de recreação para as crianças na vida urbana. Pode também ser concretizado como jogos e brincadeiras gerenciadas livremente pelas crianças ou mediante intervenção e direcionamento pedagógico dos professores e gestores.

Como alerta Brougère (2003), há muitas tensões sobre a relação entre o jogo e a educação, e a primeira pergunta que devemos fazer é: será que todos que falam de educação e de jogo estão falando exatamente da mesma coisa? Para o autor, o jogo precisa ser reconhecido como uma atividade importante antes de estar relacionado à educação.

É preciso então refletir sobre alguns aspectos importantes relacionados ao lúdico. Por exemplo, muitos autores discutem uma conceituação mais precisa do termo “jogo”³, enquanto outros o entendem como um termo em aberto, que pode variar muito conforme a vivência e a situação cultural, enfim, conforme realidades diferentes em cada espaço/tempo do planeta. Há quem destaque o fato de o jogo ser livre; outros, de que é prazeroso; e ainda há os que destacam seu valor educacional. São interpretações diferentes, que implicam diferentes concepções de jogo.

Segundo Brougère (2003) o termo “jogo” é usado para denominar várias coisas e situações, como um jogo de xadrez, um gato a correr atrás de uma bola, uma criança embalando sua boneca. O vocábulo usado para denominar ambas as situações é o mesmo. A questão principal seria então, segundo Brougère (2003, p. 14), “saber por que atividades tão diferentes foram, em nossa língua e em algumas outras, designadas pelo mesmo termo”.

No clássico *Homo Ludens*, Huizinga (1971), ao analisar essa dificuldade linguística de conceituar o jogo, explica que a categoria geral de jogo, designada por uma só palavra, não existe em todas as línguas, embora em todos os povos exista a experiência de jogar ou a experiência lúdica. O autor, ao entender o jogo como “forma específica de atividade”, como “forma significativa”, como “função social”, permite-nos inferir que o jogo é um livre promotor de funções sociais carregadas de significados. Huizinga (1971) ainda destacou a liberdade (por oposição à obrigatoriedade) como uma das principais características do jogo. Trata-se de uma atividade voluntária que, se estiver obedecendo a ordens, deixa de ser jogo e passa a ser no máximo uma imitação forçada.

O prazer que se pode obter ao jogar, então, está relacionado à liberdade proposta pelo “clima”, pelo ambiente que denominamos lúdico, pois, se o jogo e a brincadeira não são livres, tornam-se uma obrigação;

³ Segundo o dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (Dicionário..., 2001), o termo “lúdico” provém etimologicamente de *ludus*, que se refere a jogo, divertimento, recreação. O termo “jogo” provém do latim *jocus*, que quer dizer gracejo, graça, pilhéria, mofa, escárnio, zombaria, e que findou por desbancar, no latim vulgar, o uso de *ludus*. Por sua vez, o primeiro sentido designado para brincadeira é “divertimento, especialmente de crianças; passatempo, distração” (Dicionário..., 2001). Para Huizinga (1971), em nenhuma língua se distinguiu o termo “jogo” com o mesmo rigor e nem sequer se o sintetizou em um único verbete. A maior parte das línguas europeias concebe o termo de maneira bastante ampla, como na língua grega, em que há três palavras diferentes para designar o termo “jogo” em geral. Já para Vygotsky (1991) não existe brincadeira e jogo sem regras. Ocorre que, na brincadeira há uma situação imaginária que contém regras de comportamento, mesmo que tais regras não tenham sido estabelecidas a priori. “O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (Vygotsky, 1991, p. 108). Embora cientes das possíveis distinções, vamos nos referir preferencialmente ao binômio jogo(s)/brincadeira(as), por entendermos que ambas as atividades subsomem-se no fenômeno lúdico.

perde-se o prazer – e, conseqüentemente, o lúdico. Todavia, é preciso observar, na companhia de Vygotsky (1991), que o jogo e a brincadeira não são as únicas atividades que proporcionam prazer à criança, pois podem às vezes não apresentar o resultado esperado, tornando-se, assim, um desprazer.

Talvez em virtude de um erro de interpretação de expressões como “brincar livremente” ou “jogo livre”, muitos gestores educacionais e professores não percebiam o valor educacional nas situações de liberdade inerentes ao lúdico, por medo de parecerem estar se rendendo ao *laissez-faire*, ao “brincar por brincar”. Ou, então, num viés teoricamente equivocado de interpretação, considere-se o “livre” como desvinculado do mundo cultural.

Ao contrário, concordamos com Silva (2007), para quem o lúdico é de natureza social, cultural e histórica, sendo carregado de significados que variam de acordo com as vivências ocorridas nas dimensões espaço-temporal e histórico-social. Portanto, o termo “lúdico” é muito mais do que uma atividade em si, mas uma experiência significativa que se dá mediante a articulação de diversos conteúdos culturais. Desse modo, cada realidade social produz seu “conteúdo cultural” (Silva, 2007), construído nas contradições cotidianas e com bases históricas passíveis de mudanças sociais, políticas, econômicas etc.

Para Freire (2002), autor que transita no campo da educação física, área que por tradição ocupa-se do tema, no jogo construímos muitas de nossas capacidades humanas, como a habilidade de imaginar. O problema é que a escola não valoriza isso. Para o autor, “o jogo tem um caráter educativo por si só, sem que tenha de estar a serviço de algum procedimento pedagógico” (Freire, 2002, p. 85).

“Ludicidade” não é uma palavra dicionarizada. No contexto deste trabalho, significa o processo dinâmico e a propriedade comum às situações em que o lúdico está presente como um componente da dimensão humana. Em síntese, entendemos a ludicidade como uma atitude (uma predisposição para a ação), um ambiente que permite a realização das dimensões de prazer e divertimento do jogo e da brincadeira, bem como a própria ação que pode, retrospectivamente, ser reconhecida como experiência lúdica, por meio da reflexão e da verbalização de quem a vivenciou, como atesta Buytendijk (1977, p. 66): “Quem não é capaz de lembrar-se como brincou durante sua infância – e depois –, como ele e o seu meio ambiente falaram sobre aquilo, a essa pessoa é inacessível qualquer compreensão do significado humano [...] de ‘jogo’”.

Não temos a pretensão de responder a todas essas problematizações relacionadas ao lúdico, mas inevitavelmente elas estão presentes como pano de fundo. Ao investigar a implantação do programa Cidadescola em uma unidade escolar da rede municipal de Presidente Prudente, nosso objetivo principal foi identificar e analisar os pontos de vista das crianças a respeito das atividades propostas no referido programa, com especial atenção ao tema da ludicidade.

Como esse programa manteve o período de jornada escolar tradicional (o turno) com as aulas de matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia, educação física e educação artística, e incluiu no contraturno outras atividades, pareceu-nos plausível a hipótese inicial de que a ludicidade estaria mais presente neste segundo momento da jornada escolar.

A pesquisa de campo

Acompanhamos, entre março e novembro de 2011, uma turma de 32 crianças do 1º ano de uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental, situada na periferia da cidade de Presidente Prudente, das quais 25 participavam das atividades do programa Cidadescola no período da tarde. Dentre estas, 21 foram autorizadas pelos pais ou responsáveis a participar da pesquisa⁴, que abrangeu as atividades do turno (aulas regulares na sala) e do contraturno (oficinas do programa Cidadescola).

É importante destacar inicialmente que, ao centrar a fonte de informação nas crianças, a questão do método tornou-se crucial neste estudo, pois os sujeitos da pesquisa exigem métodos diferenciados em relação aos usados frequentemente com sujeitos adultos.

Nas últimas duas décadas, em consonância com o crescimento do interesse pela infância, aumentaram os estudos que procuram enaltecer as crianças como sujeitos de direito, com voz ativa nas pesquisas acadêmicas. Muito se tem publicado, debatido e avaliado, mas ainda há muita resistência em aceitar o testemunho das crianças como fonte e “pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças” (Quinteiro, 2005, p. 21). Hendrick (2005, p. 48) compartilha da opinião de que, em se tratando de pesquisas da infância, se queremos que as crianças sejam vistas como atores sociais, precisamos nos ver fazendo parte de uma relação com elas, o que geralmente não ocorre.

Cada criança possui sua própria maneira de se comunicar e de se expressar no mundo. Algumas falam com as palavras e o corpo ao mesmo tempo, enquanto outras falam apenas com o olhar; outras se comunicam melhor com desenhos ou com a escrita. Cada uma delas tem seu próprio jeito de demonstrar como é e o que pensa. Obviamente, uma pesquisa que procura compreender os pontos de vista das crianças precisa considerá-las também como produtoras de conhecimento, o que exige propiciar-lhes diferentes formas de expressão. Portanto, é necessário procurar novas formas de gerar, interpretar e apresentar os dados.

A *etnografia* foi considerada a opção metodológica mais adequada, pois, quando devidamente delineada, pode tornar-se uma aliada nas pesquisas educacionais, devido ao seu caráter flexível e à constante interação entre a coleta e a análise dos dados, além da possibilidade de reformulações ao longo do processo de pesquisa (Esteban, 2010). Ou seja, a etnografia é autocorretiva, tanto em relação ao seu delineamento inicial

⁴ Além da autorização dos pais, a pesquisa também contou com a aprovação dos gestores da escola, assim como com a autorização da Secretaria Municipal de Educação. O projeto de pesquisa foi aprovado em reunião do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Bauru.

quanto à coleta e à interpretação de dados, de modo que se a recomenda para pesquisas com crianças (Corsaro, 2009).

Entender a criança como um ser cultural, que produz cultura, capaz de expressar suas opiniões a respeito das situações que a cercam – o método nas pesquisas *com* crianças, e não apenas *sobre* crianças (nas quais estas são objetos da coleta de dados) – exige que se garanta uma forma adequada de participação das crianças em uma pesquisa etnográfica. Delgado e Müller (2008), baseadas em Willian Corsaro (2009), refletem que, inicialmente, o pesquisador precisa ser aceito no grupo investigado, e isso requer que ele participe da vida desse grupo. É preciso também considerar a voz da criança, saber o que ela tem a nos dizer, para o que é necessário o uso de vários métodos compatíveis, como desenhos, textos e diários. Pouco se sabe com relação às culturas infantis, porque durante muito tempo não foi permitido às crianças falar. Mas não basta que agora as deixemos falar, é preciso que de fato elas sejam ouvidas.

Associada à etnografia, a observação participante tem sido apontada por alguns autores (Corsaro, 2009; Rossetti-Ferreira; Oliveira, 2009) como possibilidade teórica e prática nas pesquisas com crianças. Mas, para entender o que é “observação participante”, é preciso, em primeiro lugar, esclarecer que esta não é um método de pesquisa, mas um contexto comportamental e um estilo pessoal adotado pelo pesquisador no momento em que ele está no campo. Trata-se de uma estratégia que facilita a coleta e interpretação dos dados de campo.

Outra característica da observação participante é a exigência de descrições o mais objetivas possível, colocando de lado os preconceitos e evitando interpretações equivocadas (Angrosino, 2009). As observações e interpretações são possíveis mediante a existência prévia dos registros, anotações reflexivas que envolvem descrições do espaço físico, dos sujeitos, do cotidiano, dos comportamentos, dos movimentos e outras ocorrências inusitadas do campo (Delgado; Müller, 2008).

Em relação às entrevistas, recurso muito presente nas pesquisas etnográficas, entendemos que as crianças sabem e querem falar, mas em alguns casos a entrevista pode não ser produtiva por um motivo bem óbvio: as entrevistas geralmente exigem que o entrevistado esteja sentado e é muito difícil para uma criança pequena ficar imóvel. Isso pode dar certo nos primeiros dois minutos; depois, perde-se o interesse e ela logo irá procurar outra coisa para se distrair (Graue; Walsh, 2003). Uma alternativa que pode ter êxito são as entrevistas aos pares ou em grupos. Graue e Walsh (2003) alegam que as crianças se descontraem nesse tipo de atividade quando estão com amigos em vez de sós, sentem-se estimuladas a falar e acabam vigiando umas às outras com relação às mentiras que podem surgir durante a conversa.

Já a produção e o uso de imagens – como as fotografias – nas pesquisas da infância têm sido considerados por alguns autores (Ventorim; Poleze, 2010; Kramer, 2002; Soares, 2006) de grande potencial na coleta dos dados e na produção de conhecimento. Por isso, e por ser compatível

com nossos propósitos, consideramos a possibilidade de as próprias crianças produzirem fotografias.

Os desenhos também são uma maneira de as crianças expressarem sua opinião. Francischini e Campos (2008) apontam que o desenho, acompanhado das palavras, revela a cultura, a história, a imaginação e a fantasia das crianças. São recursos que mostram a forma de pensar das crianças, mas que exigem cuidados na sua interpretação, pois os pesquisadores precisam estar atentos aos gestos, às ações e aos sentimentos manifestados pelas crianças no contexto em que foram produzidos.

Para Gobbi (2005), além das expressões faciais, temos de considerar também o que é dito enquanto se produz o desenho. Para a autora, a interpretação mais fiel de um desenho não pode ocorrer separadamente da fala, pois esta permite perceber a expressão de quem o produziu. O desenho e a oralidade são percebidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos sobre seu contexto social e cultural.

Por fim, é preciso referir-se à necessidade de ouvir o que não é dito com palavras ou desenhos, mas expresso nas manifestações corporais. Esse é um desafio que consome todo pesquisador da infância, já que a criança é corpo em movimento, e o movimento é sempre expressivo (Gomes-da-Silva, 2010). As expressões corporais, ao serem exploradas como formas de linguagem, podem também ser consideradas dados que permitem gerar conhecimentos científicos sobre e com as crianças. E o jogo, a brincadeira e o movimento, evidentemente, envolvem a expressão corporal. Se não há etnografia e observação participante sem interação e se o movimento é expressivo, nada mais lógico que pensar em criar situações que levem a essa interação e expressão.

Em síntese, para conhecer as crianças, é preciso brincar com as crianças. Sim, brincar com elas... Essa afirmação pode causar algum estranhamento porque muitas vezes nos esquecemos de que um dia fomos crianças, que gostávamos de brincar, de jogar com os amigos...

Os pontos de vista das crianças

Como já caracterizou Corsaro (2009), o pesquisador precisa ser um "adulto atípico", mais acessível às crianças quando comparado ao que a maioria demonstra ser. Então, uma das estratégias adotadas no início do trabalho de campo foi observar e conversar muito com as crianças. Percebemos que era fácil se aproximar e interagir com algumas delas, pois eram "conversadeiras", brincalhonas, mas outras eram desconfiadas. Graças a essa estratégia conseguimos visualizar nosso primeiro obstáculo: a relação de poder entre crianças e adultos.

Decorrido cerca de um mês de envolvimento com as crianças, percebemos avanços relacionados à nossa convivência, e que elas já compreendiam melhor o seu papel de colaboradoras deste estudo. Explicamos então, de forma simples, a necessidade do anonimato e, a

seguir, as crianças escolheram livremente os nomes que seriam usados por elas na pesquisa: "Chapeuzinho Vermelho1"; "Chapeuzinho Vermelho 2"; "Hugo"; "Moranguinho"; "Bela 1"; "Lavagirl"; "Cinderela"; "Vitor"; "Diego"; "Bela 2"; "Hot Wells"; "Rex"; "Transformer"; "Homem de ferro 1"; "Bianca"; "Iza"; "Bass 1"; "Bass 2"; "Bass 3"; "Ben 10"; "Homem de ferro 2"; "Wolverine"; "Batman"; "Hulk". Aqui podemos perceber a influência das mídias no cotidiano escolar, pois a maioria dos nomes mencionados são personagens de desenhos animados, filmes ou *games*.

Em nossas conversas com as crianças, bem como na entrevista coletiva realizada durante a fase de coleta de dados da pesquisa de campo, procuramos saber de quais atividades mais gostavam e de quais menos gostavam na escola, tanto na sala de aula como nas oficinas do programa Cidadescola, e por quê.

Propusemos às crianças várias formas de participação, entre elas a produção de fotografias – nesse caso, foi dito às crianças que elas poderiam fotografar o que mais gostavam durante as aulas, como uma atividade, uma brincadeira, os colegas etc. A produção de fotografias, de caráter voluntário, foi objeto de discussão com as crianças. Elas fotografaram pelo tempo que desejaram, retornando depois à atividade da aula. Algumas crianças fotografaram muitas vezes, outras nem tanto, pois não foi estipulado um tempo ou quantidade de fotos que deveriam produzir, como podemos ver no relato transcrito do diário de bordo:⁵

Combinamos com eles que cada dia alguém iria assumir a câmera para tirar as fotos, que explicaríamos como manusear a câmera fotográfica, que poderiam se ver e tirar quantas fotos quisessem. Também explicamos que não seria obrigatório manusear a câmera, pois percebemos que algumas crianças ficaram preocupadas com tal decisão. Achamos que, conforme os dias fossem avançando, as crianças perderiam a timidez e poderiam mudar de ideia.

"Wolverine" foi o primeiro que se ofereceu para fazer as imagens. Explicamos como funcionava a máquina e ele imediatamente começou a tirar as fotos dos colegas brincando no computador. Depois de um tempo ele entregou a máquina e foi brincar novamente no computador em que estava no início da aula. (Diário de bordo, 06/05/11).

Um fato interessante em uma dessas ocasiões foi observar que as crianças fotografavam muito suas bolsas e as dos colegas. Quando perguntamos a "Bela" porque tirou muitas fotos das bolsas, ela respondeu: "Não estou tirando fotos das bolsas, estou tirando foto da Tinkerbelle" (Diário de bordo, 13/05/11). Comprovamos aí a forte presença das mídias no cotidiano das crianças, pois Tinkerbelle é um personagem de desenho animado. "Bela", então, não estava registrando imagens de coisas, mas de personagens midiáticos.

Como atestaram Souza e Salgado (2004, p. 210), as brincadeiras de hoje estão cada vez mais conectadas com os desenhos animados, *videogames* e filmes, numa verdadeira rede transmídia que "é tecida no entrecruzamento de informações, saberes e significados que circulam, simultaneamente, em diversos suportes tecnológicos cujas narrativas complementam-se".

⁵ Todos os relatos aqui transcritos foram retirados das anotações dos diálogos e das filmagens feitas no período de coleta de dados deste estudo (entre março e novembro de 2011).

Muitos estudos já evidenciaram que os desenhos, os filmes, as propagandas e a internet influenciam os brinquedos e as brincadeiras das crianças. Em Girardello (2005), por exemplo, vemos que a partir do momento em que as crianças começam a se familiarizar com o computador e a internet, aparecem a brincadeira narrativa e a verbalização do faz-de-conta diante da tela, e isso se dá a partir de produções narrativas, imaginativas e significativas.

Pudemos constatar tal fato ao observarmos as interações das crianças no laboratório de informática. As atividades iniciavam-se em duplas nos computadores, mas com o decorrer do tempo algumas acabavam sozinhas, outras formavam trios. Enquanto jogavam alegremente no computador, descobrindo novos comandos, interagindo com o equipamento (no caso, jogos do computador ou da internet), observamos que as crianças também interagiam com seus pares nas situações de jogos que estavam vivenciando. O que presenciemos, então, foi a interação das crianças por intermédio das tecnologias de informação e comunicação. É verdade que os equipamentos eletrônicos são muito atrativos para as crianças, mas no caso em questão não substituíram os processos de socialização entre os pares:

Durante a brincadeira com os jogos, percebemos que as crianças reproduziam os barulhos dos elementos presentes nos jogos: avião, bombas, foguetes... Tudo o que tinha som era reproduzido por elas. Também vimos que algumas combinavam de jogar o mesmo jogo e conversavam entre elas sobre como fazer as manobras, como iam fazer tal movimento e como se saíam durante o jogo. (Diário de bordo, 06/05/11).

Pudemos também perceber em nossas observações que muitas crianças compreendem a oposição entre o jogo e o trabalho, como evidencia o diálogo a seguir:

“Rex”: Nunca vi você trabalhando aqui na escola, eu não lembro de você trabalhando.

“Bass 2”: Nem eu... Nunca vi você trabalhando.

Pesquisadora: Ah... Então eu não trabalho?!

“Bass2”: Você não trabalha você só brinca.

Pesquisadora: O que é trabalhar pra vocês? Tem diferença entre trabalhar e brincar?

“Bass 3”: Ah tem... Trabalhar é muito chato, brincar é legal.

“Rex”: Brincar é muito mais legal. (Diário de bordo, 04/05/11).

Indagadas sobre o que mais gostavam na escola, obtivemos respostas como a de “Wolverine”, para quem, na sala de aula, era a hora do brinquedo⁶; de “Iza”, que disse não gostar de nada do horário da sala; de “Batman”, que declarou que não gostou do seu tempo de pré-escola; e de “Rex”, que mencionou que esse ano a escola está mais divertida, porque há mais momentos de brincadeira. Tais depoimentos demonstram a preferência das crianças pelas atividades lúdicas tanto na sala de aula quanto nas oficinas do programa Cidadescola. Mesmo quando perguntadas

⁶ A “Hora do Brinquedo” ocorria uma vez por semana na rotina da sala de aula em que as crianças brincavam com brinquedos trazidos de casa por elas ou com jogos como o de encaixe, quebra-cabeça, carrinhos, entre outros que ficavam na própria sala de aula. Esse momento ocorria no corredor, na quadra ou dentro da própria sala.

sobre as atividades preferidas do horário de aula regular, a maioria disse ser a hora do brincar ou a educação física.

A forma como os educadores propõem suas atividades é muito importante para que a criança as considere como lúdicas ou não. O que parece ser um consenso para as crianças, no entanto, é que as atividades ministradas na sala de aula parecem não ser tão atrativas quanto as que fazem fora dela.

Quando analisamos os motivos que fazem com que essas atividades sejam as preferidas, percebemos, por exemplo, que as crianças gostam mais da oficina de informática devido aos jogos *on-line* e à internet. Algumas respostas também indicaram que a “quadra” está diretamente relacionada ao tênis de mesa (uma das oficinas oferecidas pelo programa Cidadescola nessa unidade escolar) e à possibilidade de jogar bola com os colegas.

A rotina de sala de aula parece ser cansativa demais para as crianças. “Rex”, juntamente com outros colegas, muitas vezes, reclamou da quantidade de tarefas na sala de aula e fez questão de nos lembrar disso em certa ocasião, em que estávamos observando a rotina da sala: “Agora você vai ver se não é verdade que a ‘prô’ dá bastante lição pra gente!” (Diário de bordo, 21/06/11).

Não podemos também deixar de mencionar que as crianças, durante todo o processo de realização desta pesquisa, contribuíram com sugestões sobre as atividades, demonstrando seus conhecimentos, seus interesses e opiniões sobre o que ocorria em sua rotina. Muitas delas percebiam que o que falavam era importante para nós e reparavam nas anotações que fazíamos durante nossas conversas.

Também propusemos e discutimos antecipadamente com as crianças a atividade de desenhar sobre o que mais gostavam na escola. Essa atividade foi filmada pelos pesquisadores em câmera de vídeo, o que permitiu o registro do que conversavam enquanto estavam desenhando, bem como de suas respostas quando perguntávamos sobre o que desenhavam. As respostas evidenciam, como nas entrevistas coletivas, nos diálogos e nas fotografias, que as atividades com caráter lúdico são unanimidade entre as crianças⁷:

Eu desenhei a informática, que é o que eu mais gosto. (“Rex”).

Eu desenhei eu jogando bola na quadra com meus colegas. (“Homem de Ferro”).

Eu desenhei a gente brincando na quadra e depois jogando tênis de mesa, eu estou brincando e depois jogando. (“Wolverine”).

Eu desenhei a informática, porque eu gosto de brincar no computador. (Bass 2).

Eu desenhei a quadra, eu tô fazendo tênis de mesa. (“Bianca”).

Eu desenhei o tênis de mesa, eu e meus amigos pulando corda, eu também desenhei o meu irmão e a colega dele, e os brinquedos. Eu

⁷ Cada criança nessa atividade desenhou o que mais gosta na escola, que poderia ser ou não atividade do “turno regular” ou do programa Cidadescola. Após o desenho ser finalizado, perguntamos a cada uma delas o que desenhou e o que achava daquilo que ilustrou.

ainda não sei pular corda, mas eu vou aprender e brincar com meus colegas. (Diego).

Eu desenhei o tênis de mesa, eu e o 'Diego' jogando. ("Vitor").

Eu desenhei o tênis de mesa, todo mundo esperando a vez. ("Hugo").

Eu desenhei a gente na quadra jogando tênis de mesa, eu e a 'Iza' jogando e a 'Chapeuzinho Vermelho' e o 'Bass 2'. ("Batman").

Eu desenhei você no computador, e os outros mexendo no computador. ("Hot Wells").

Eu desenhei eu e a 'Cinderela'. A gente tá na classe. ("Moranguinho").

Eu desenhei eu e a 'Moranguinho' na informática. ("Cinderela").

Eu desenhei eu e a 'Moranguinho' na classe. ("Chapeuzinho Vermelho 2").

Eu desenhei eu e o 'Rex' na quadra jogando bola. ("Transformer").

Eu desenhei a informática, que é o que eu mais gosto. ("Ben 10").

Eu desenhei você". ("Iza").

Eu desenhei a classe e a informática". ("Bass 3").

Eu fiz os meus coleguinhas pulando corda, fiz você e a estagiária. ("Chapeuzinho Vermelho").

Eu queria desenhar a quadra, mas aí eu fiz errado". ("Homem de Ferro 2").

Os desenhos permitiram que as crianças pudessem expressar para além das linguagens verbal e escrita. Há crianças que não falam muito, por timidez ou por não terem o hábito de conversar com outros adultos que não sejam os membros da família. Podemos dizer que foi uma das formas mais inclusivas para que as crianças apresentassem suas opiniões e preferências.

Conclusões: da escola de tempo integral à educação integral

A escola não é a única instituição responsável pela educação das crianças, mas sua importância na sociedade contemporânea e o longo tempo em que nela permanecem os pequenos exigem uma reflexão ampla e profunda sobre como essa instituição poderia promover uma educação de boa qualidade que não ignore as culturas infantis. No entanto, almejar uma educação de boa qualidade para nossas crianças limitando-se a aumentar o tempo de escolarização é uma iniciativa muito frágil.

Se ouvir os professores pode ser importante, para a temática e os propósitos deste estudo ouvir as crianças foi fundamental. E o que elas nos fazem concluir? É difícil resumir, mas a principal conclusão é que as crianças querem ser crianças. As crianças querem brincar, porque além de ser um direito delas, a brincadeira é uma necessidade humana, não

exclusiva das crianças. Todavia, há claramente um movimento em nossa sociedade, que também alcança os primeiros anos do ensino fundamental, de reduzir o tempo de brincadeira das crianças, preparando-as cada vez mais cedo para o mundo do trabalho, para um contexto social em que cada vez mais predominam o individualismo e a competição.

Se o lúdico é também um “clima” e uma atitude dos sujeitos envolvidos, pode também estar presente na aula de matemática ou de leitura, embora seja mais facilmente percebido nos jogos e brincadeiras, na medida em que a ludicidade é característica marcante da cultura infantil. Ao reconhecermos que o jogo e a brincadeira não estão dissociados de mediações com a sociedade em geral, abre-se o leque de opções para melhorar o trabalho pedagógico.

Também pudemos concluir que as crianças têm, desde pequenas, percepção sobre muitas dicotomias presentes na educação escolar, por exemplo, as atividades de sala de aula *versus* as atividades fora da sala de aula, associando isso à escola “chata” *versus* a escola “legal”. As crianças, portanto, diferenciam e sabem identificar o lúdico e o não lúdico no cotidiano escolar, bem como, por meio da transgressão, introduzir o elemento lúdico onde ele é interditado pelos adultos. São as próprias crianças que podem ajudar os professores tanto no desenvolvimento das aulas regulares em sala quanto em programas de ampliação da educação para o tempo integral, como o programa Cidadescola.

Outro dado que evidenciamos está relacionado ao potencial lúdico das mídias e tecnologias contemporâneas. As crianças nos mostraram que os jogos e as brincadeiras nas mídias digitais e na internet não substituem as relações entre os pares, não tomam o lugar dos brinquedos considerados tradicionais e, ainda, inseridos no cotidiano escolar, podem tornar-se mais uma ferramenta a favor da educação.

Sobre as expressões “escola chata” *versus* “escola legal”, sabemos bem o que as crianças querem dizer com isso. Essa oposição é um dos antagonismos desencadeados na escola incluída no programa Cidadescola. A separação feita entre “escola regular” e “escola de tempo extra” leva à classificação das atividades de modo antagônico. As crianças fazem essas menções diferenciais: aulas dinâmicas e aulas monótonas, professores “bacanas” e professores “sérios”. Claro que, em alguns momentos, tais distinções se justificam, mas entendemos que isso independe de serem dentro ou fora da sala de aula. Há bons professores que, em sala de aula, conquistam a atenção dos educandos sem precisar a todo momento solicitar que fiquem em silêncio, sendo, assim, admirados pelas crianças. Então, é preciso alertar, “legal” não está apenas associado a uma aula “lúdica” no sentido de atividade em si (jogo, brincadeira etc.), mas a uma aula que motive os alunos, que tenha significado para eles.

Para nós, o que está sendo implantado nas escolas de Presidente Prudente caracteriza-se mais como adição de um “contraturno” à jornada diária, que não segue algumas das diretrizes e dos princípios firmados em torno da escola de tempo integral – que também deve ser uma escola de educação integral. Se o objetivo é a formação integral da criança, é preciso

que haja intencionalidades pedagógicas que alinhavem todos os tempos/ espaços escolares a despeito da diversidade de conteúdos.

Quando uma escola passa a funcionar em tempo integral, não pode haver divisões de equipes e é preciso cooperação e diálogo entre os profissionais, sejam os responsáveis pelas oficinas que ocorrem fora da sala de aula, sejam os professores titulares de sala. As crianças são as mesmas, independente de estarem na sala de aula ou em oficinas pedagógicas. Não se pode pedir a uma criança do 1º ano que seccione suas vivências e condutas: “agora pode” ou “agora não pode”. Mesmo que ela tenha a percepção do que é lúdico ou não, muitas vezes se cansa desse “vai e vem”, e, por ela, a escola seria uma só: “legal” do início ao fim do dia.

As crianças são sábias... Querem viver o presente, o aqui e o agora com toda a intensidade possível. Tanto quanto viverem com dignidade em nosso mundo, as crianças também têm o direito de construir seu mundo para viver, produzir cultura, ser ouvidas e respeitadas. Se, de fato, assim os professores e gestores educacionais as compreenderem, as crianças poderão contribuir decisivamente para a construção da escola integral que todos almejamos.

Referências bibliográficas

AMARAL, A. C. T. *O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba*. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ANGROSINO, M. Etnografia e observação participante. In: FLICK, U. (Coord.). *Coleção Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AZEVEDO, N. C. S. *Programa “Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula*. Presidente Prudente, 2012, 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2012.

BETTI, M. *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Unijuí, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer nº 4, de fevereiro de 2008*. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 07 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica (SEB). *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. 2. ed. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Programa Mais Educação: passo a passo*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Programa Mais Educação: passo a passo*. Brasília: MEC/Secad, 2010.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 8.035, de 3 de novembro de 2010*. Aprova Plano Nacional de Educação Decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010.

BROUGÉRE, G. *Jogo e educação*. 2. ed. reimp. São Paulo: Artmed, 2003.

BUYTENDIJK, U.F. J. J. O jogo humano. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. (Org.). *Nova antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1977. p. 63-87. (Antropologia cultural, v. 4).

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

COELHO, L. M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 133-146.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 102-117.

FREIRE, J. B. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIRARDELLO, G. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11-12, p. 1-12, jan./dez. 2005.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. D. P.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-92.

GOMES-DA-SILVA, E. *Educação (física) infantil: a experiência do Se-Movimentar*. Ijuí: Unijuí, 2010.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 2, p. 1-10, 2. sem. 2006. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2011.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HENDRICK, H. A criança como actor social em fontes históricas: problemas de Identificação e Interpretação. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, 2005. p. 1-28.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

MORO, C. de S. Ensino fundamental de nove anos: o que dizem as professoras do 1º ano. 2009. 317 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOTA, S. M. C. Escola de Tempo Integral: da concepção à prática. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2006. p. 1-10.

PRESIDENTE PRUDENTE. Câmara Municipal. Secretaria de Educação. *Decreto nº 21.142, de 17 de agosto de 2010*. Dispõe sobre a instituição do Programa de Educação Integrada Cidadescola, que

visa fomentar a Educação Integral de crianças da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. 2010. Disponível em: <<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=16699>>.

PRESIDENTE PRUDENTE. Câmara Municipal. Secretaria de Educação. *Em 2013 SEDUC destaca ampliação do programa Cidadescola e construção de novas creches*. 2013. Disponível em: <<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml;jsessionid=8A782B0094CDAFF2C412417B5E6BF1F5?cod=26194>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 19-47.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; OLIVEIRA, Z. de M. R. Um diálogo com a Sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 59-70.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SILVA, M. R. "Exercícios de ser criança": corpo em movimento e a cultura lúdica infantil d rede municipal de Florianópolis ou "Porque toda criança precisa brincar (muito)?" *Motrivivência*, Florianópolis, v. 19, n. 29, p. 141-196, dez. 2007.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SÓLON, L. de A. G. et al. Conversando com crianças. In: CRUZ, S. H. V (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 204-224.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

SOUZA, S. J.; SALGADO, R. G. A criança na idade média. Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 207-221.

TEIXEIRA, T. C. F. *Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra, a criança*. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VENTORIM, S.; POLEZE, G. M. L. Narrativas de imagens do recreio escolar. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. p. 26-37.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Nair Correia Salgado Azevedo, doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *campus* de Presidente Prudente, é coordenadora de eixo pedagógico do programa de educação integral Cidadescola no município de Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

nairazevedo@hotmail.com

Mauro Betti, doutor em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp), é professor adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Bauru, e também do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

maurobettiunesp@gmail.com

Recebido em 23 de abril de 2013.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2014.

O currículo de cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional

Carla Augusta Nogueira Lima e Santos
Hélder Ferreira Isayama

Resumo

Objetiva diagnosticar e analisar o perfil de formação profissional, por meio do estudo de caso do Centro de Educação Profissional do Amapá (Cepa), que oferece curso técnico em lazer. O percurso metodológico combinou pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa documental se baseou na análise de projetos político-pedagógicos da instituição e do curso. Na pesquisa de campo, utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada com nove docentes e com o coordenador do curso técnico em lazer. Com base nas análises, percebemos que o Cepa apresenta como objetivo a ideia de formar técnicos em lazer para atenderem a demanda do mercado, no entanto, foi possível observar que a abordagem atribuída a essa área não se restringe ao conceito de “mercadoria a ser consumida”. Nesse sentido, identificou-se uma preocupação em produzir e ministrar conhecimentos para além das competências técnicas no intuito de uma formação mais cidadã. O perfil do profissional formado contempla saberes teórico-práticos num viés multidisciplinar, na tentativa de qualificar os discentes para intervirem em diferentes espaços de vivência do lazer.

Palavras-chave: lazer; formação profissional; ensino técnico; currículo.

Abstract

The curriculum of technical leisure courses in Brazil: a case study of professional training

This research focused on the diagnostic and analysis of the profile of professional training. A case study of the Centro de Educação Profissional do Amapá (Cepa), which offers a technical leisure course, was conducted. The methodology used combined bibliographic, documentary and field research. The documentary research was based on the analysis of political pedagogical projects of the institution and its course. Semi-structured interviews with nine teachers and the coordinator of the technical leisure course were carried out in the field research. Based on the analyses, we noticed that Cepa has the idea of training leisure technicians to meet the market demand as a goal; however, it was noticeable that the approach used in leisure is not restricted to the concept of "commodity to be consumed". Consequently, a concern about producing and providing knowledge that goes beyond technical competences was identified in the intent to form students as citizens. The profile of the graduated professional included theoretical and practical knowledge in a multidisciplinary way, as an attempt to qualify students to intervene in different spaces, where leisure can be experienced.

Keywords: leisure; professional training; technical course; curriculum.

Introdução

Na atualidade, são crescentes as possibilidades de formação profissional em lazer e, conforme Gomes e Melo (2003), essas oportunidades estão vinculadas ao "promissor" mercado nessa área. Segundo Isayama (2005), existe uma tendência à comercialização das propostas de formação profissional, e o lazer é focalizado como um filão do mercado que abre grandes possibilidades de lucro. Assim, com a expansão do fenômeno lazer e suas respectivas possibilidades de atuação, surgem as mais diversas ações de formação para capacitar profissionais como forma de suprir a demanda do mercado.

Além de grupos de estudo/pesquisa, eventos técnico-científicos, publicações de artigos específicos sobre lazer e criação de listas de discussão e *blogs* na internet, configuram-se como espaços de formação profissional em lazer os diferentes cursos de capacitação, qualificação, graduação e pós-graduação, bem como os de nível técnico. Tais possibilidades variam em termos de formato, carga horária, método, conteúdo e objetivo.

Em cada uma das possibilidades, existe um currículo que se configura com base em conflitos culturais entre diferentes sujeitos. Assim, compartilhamos da ideia de que o currículo é “um artefato sempre envolvido com relações de poder, um texto que governa condutas e que produz sujeitos de determinados tipos” (Paraíso, 2010, p. 30). O currículo é fruto de uma invenção social e cultural, não descontextualizado historicamente. É um discurso em que podemos identificar os conhecimentos como “campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (Silva, 2009, p. 135).

Entendemos o currículo como algo além de um conjunto de disciplinas determinadas por procedimentos, objetivos e métodos, pois é certo que ele é permeado de intencionalidades que determinam e selecionam saberes. Nesse contexto, ao analisar questões curriculares referentes aos cursos técnicos de lazer, buscamos olhar “além da moldura”, na tentativa de compreender a formação profissional, bem como identificar os saberes selecionados que compõem o currículo desses espaços de formação.

Vale ressaltar que, no Brasil, a denominada *Educação Profissional e Tecnológica* apresenta possibilidades de formação em lazer em três diferentes níveis: 1) formação inicial e continuada ou qualificação profissional; 2) educação profissional técnica de nível médio; e 3) educação tecnológica de graduação e pós-graduação. Perante o universo de oportunidades, delimitamos como foco desta pesquisa os cursos de nível técnico que apresentam carga horária mínima de 800h e podem acontecer de forma *integrada, subsequente ou concomitante*. São três as instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC) que possibilitam a formação em lazer no nível técnico.

Na tentativa de definir o que seria um “técnico”, Maia (2003, p. 83) afirma que é aquele que possui a virtude de “dominar assuntos e de ser profundo conhecedor das técnicas de resoluções de problemas. Portanto, um técnico na essência da palavra”. A denominação atribuída pelo autor ao profissional técnico pode nos parecer confusa se considerarmos, por exemplo, que a graduação também visa formar um sujeito que domine determinado assunto e seja detentor/conhecedor de técnicas específicas para o exercício de sua profissão. Portanto, ao falar de um profissional técnico, estamos nos referindo àquele que possui uma formação com o foco no mercado de trabalho e em curto prazo (entre 800 e 1.200 horas), o que possibilita uma rápida inserção nesse espaço, ao contrário do graduado, que possui uma formação mais abrangente devido ao maior tempo de formação (4 a 6 anos), tendo a oportunidade de ir além do ensino, privilegiando, também, a pesquisa e a extensão. Além disso, essa modalidade oferece aos profissionais em formação a oportunidade de aprofundarem os conhecimentos mediante ingresso em cursos de pós-graduação *stricto ou lato sensu* e também pode possibilitar a carreira de docência em cursos superiores.

É pertinente frisar que os cursos que formam profissionais em lazer, assim como outros cursos técnicos no Brasil, por se apresentarem com

nomenclaturas variadas, tiveram o ano de 2009 para se adequarem ao novo catálogo do Ministério da Educação, não só em termos de nome como também de formato. Para tanto, o MEC desenvolveu uma tabela de convergência, no sentido de orientar os cursos com denominações variadas a adotarem a nomenclatura única de “técnico em lazer”:

A seleção do que faria parte ou não das orientações curriculares dos cursos pertencentes ao eixo “Hospitalidade e Lazer” baseou-se em um perfil profissional almejado, que fundamentou a escolha e a hierarquização dos conhecimentos a serem transmitidos e discutidos no interior dos currículos em questão. Nesse sentido, as questões “Que profissional deve ser formado?” e “O que deve ser ensinado?” serviram como norte para o processo de construção curricular.

Portanto, é importante compreender que essa organização curricular parte de um pressuposto: o que são e o que fazem esses profissionais? No caso do profissional do lazer, as pré-concepções, muitas vezes, recaem sobre o senso comum. Dessa forma, o currículo é direcionado para formar profissionais que cumpram/assumam esses pré-requisitos. Infelizmente, encontramos ainda aqueles que acreditam que essas funções/ações do profissional de lazer devam se fundamentar pela intuição, pelo amadorismo e pelo improvisado. Afinal, o pensamento é de que se trata de um trabalho “cinco estrelas” de fácil atuação, aberto a todos os interessados, mesmo os sem qualquer qualificação (Stoppa, 2000). Porém, o que se pode constatar é que a maioria dos profissionais de lazer é submetida a extensas jornadas de trabalho com horário de descanso reduzido, sem contar a sobrecarga advinda do número insuficiente de profissionais na equipe de trabalho, acarretando desgaste físico, intelectual e emocional.

Nos debates sobre a formação profissional em lazer, observamos críticas como a de Marcellino (2003), que considera que, na maior parte das vezes, os cursos que abordam a temática “lazer” são baseados numa visão abstrata desse tema, buscando habilitar um “especialista tradicional”. O autor afirma ainda que “quase sempre é o mercado o regulador do tipo de profissional.” (Marcellino, 2003, p. 10).

Além disso, pensamos a atuação nesse campo como algo complexo que demanda competência técnica, sensibilidade e compromisso político como embasamento para uma intervenção crítica e criativa na busca da emancipação dos sujeitos. Porém, a visão de senso comum acaba por marginalizar a ação do profissional de lazer, e essa desvalorização, tanto em termos de reconhecimento quanto da questão financeira, estabelece uma seleção e, conseqüentemente, uma atuação calcada em estereótipos. Segundo Stoppa (2000, p. 178), o que prevalece “é um profissional com um estereótipo voltado para uma pessoa bem apessoada, alegre e que gosta de criança”. Pinto (2001) alerta que para esses profissionais não basta ter animação, bom senso, talento, tampouco saber conteúdos, dominar técnicas e ter experiências, é preciso ampliar e qualificar esse perfil para que se possam propagar as vivências culturais em busca de transformação sociocultural e de inclusão social.

Assim, ao trazer para análise os cursos de nível técnico que formam profissionais para atuarem no âmbito do lazer, colocamos em evidência

não só seu currículo, como também o perfil profissional que se pretende formar. A partir disso, questionamos: Que profissional tem sido formado nos cursos técnicos de lazer? Quais conhecimentos dessa área têm sido selecionados, priorizados e enfatizados?

Este estudo teve, portanto, o objetivo de diagnosticar e analisar o perfil de formação profissional proposto por uma instituição que oferece o curso técnico em lazer. Na tentativa de compreender o que o currículo pretende e o que o influenciou, buscou-se identificar como se dá o trato com o lazer e quais saberes e competências têm sido enfatizados na construção desse currículo. Trata-se, portanto, de estudo de caso que investigou uma instituição situada na cidade de Macapá, no Estado do Amapá, que possui um dos três cursos técnicos em lazer credenciados pelo MEC. A escolha dessa instituição se justifica pelo fato de ser a única a responder o convite para participar da pesquisa.

Metodologia

O estudo consistiu em pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica teve como eixo estudos referentes aos temas lazer, formação profissional, currículo e educação profissional. Para pesquisa documental, tivemos acesso ao projeto político-pedagógico da instituição (Amapá, 2007) e ao projeto político-pedagógico do curso técnico em lazer (Amapá, 2010).

Na pesquisa de campo, realizamos entrevista semiestruturada com o coordenador e os demais professores responsáveis pelas disciplinas do curso. A escolha desses sujeitos se deve ao fato de exercerem papéis centrais nas questões curriculares, pois são eles os responsáveis por criar, organizar e modificar o currículo. Os nove professores entrevistados foram selecionados pelos critérios de acessibilidade e disponibilidade, visto que a instituição apresenta uma considerável rotatividade do corpo docente.

Na tentativa de compreender o perfil de formação profissional proposto pelo Cepa, foram extraídas as seguintes categorias de análises: estrutura curricular: organização, modificações e funcionamento; perfil profissional almejado; perfil do corpo docente; concepção de lazer e concepção do profissional de lazer; e relações teoria e prática. Os dados coletados foram examinados com base na técnica de análise de conteúdos proposta por Triviños (1987).

Educação profissional: escolha, ênfase e poder nos currículos dos cursos técnicos

Sobre a educação profissional, entendemos que sempre esteve ligada ao contexto e ao momento vivido – ora para evitar vícios, para produzir mão de obra, ou a serviço de algo ou alguém –, ou seja, o caráter assistencialista das políticas de educação sobrepunha uma suposta

preocupação do ensino profissional com a formação dos sujeitos. O interesse maior era, num primeiro momento, o cuidado higienista num viés moral e, posteriormente, o interesse de atender a demanda do mercado produzindo força de trabalho.

A partir das transformações ocorridas no mundo do trabalho e no momento social, político e econômico, cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 –, que determinava a equivalência de cursos profissionalizantes e propedêuticos para prosseguimento nos cursos superiores (Kruger; Tambara, 2006). A integração dos cursos e o posterior investimento do governo nesse setor garantiam qualidade na educação, o que despertou o interesse da população de classe média por essas escolas a título de ingresso na universidade. Buscava-se ensino gratuito e de qualidade não para exercer alguma profissão técnica, mas sim para fins de acesso ao ensino superior.

Contudo, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, elaborada no governo Médici, foi além e propôs a profissionalização universal do 2º grau, ou seja, os cursos profissionalizantes deixariam de ser opção e se tornariam obrigatórios, tendo como justificativa a falta de técnicos no mercado. Com a profissionalização universal, o currículo do ensino médio ficou descaracterizado, e o 2º grau já não mais focava o ensino propedêutico, pois se juntaram a ele diversas disciplinas de caráter profissionalizante. Essa ideia ocorreu em um momento em que o “Brasil objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção do mercado de trabalho” (Manfredi, 2002, p. 105).

Com a promulgação da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, a profissionalização obrigatória é excluída da estrutura do ensino médio regular, porém permanece a integração do ensino técnico com o médio.

No intuito de oferecer cursos técnicos àqueles que realmente pretendiam exercer suas habilidades técnicas no mercado de trabalho, foi implantada a Reforma do Ensino Técnico por meio do Decreto nº 2.208, de 17 abril de 1997, que compunha a LDB de dezembro de 1996. Tal decreto visava revogar a integração e, conseqüentemente, separar o ensino médio do profissional. Apresentam-se, assim, dois grupos distintos: o que procura o ensino profissional para desenvolver habilidades técnicas e o que busca o ensino médio como preparação para o ensino superior.

A Reforma do Ensino Técnico foi transparente ao entender a formação no ensino profissional como um processo meramente técnico, visando ao “domínio das técnicas de execução de atividades e tarefas, no setor produtivo e de serviços” (Oliveira, 2000, p. 42). Assim, na maioria das vezes o técnico é relacionado à parte prática do cumprimento de tarefas, à prestação de serviços e ao trabalho manual/braçal, diferentemente dos profissionais de curso superior, voltados para o trabalho de orientar, fiscalizar, organizar, criar, avaliar, ou seja, mais vinculados ao trabalho intelectual.

Kuenzer (1999) considera que os binômios *intelectual-braçal/teórico-prático* são frutos do entendimento de que para o ensino profissional basta uma formação parcial com foco no aprendizado rigoroso de procedimentos a serem repetidos e memorizados. Segundo a autora, é preciso romper com a perspectiva de que, no trabalho de natureza operacional, não há necessidade de escolarização ampliada, uma vez que não há necessidades significativas de trabalho intelectual nesse nível.

No entanto, as relações do ensino técnico com o mercado estão cada vez mais expressivas, pois o objetivo é formar o indivíduo para atender a demanda do mercado. Para isso, devem-se formar, de forma prática e rápida, indivíduos técnicos o suficiente para preencherem a realidade do mercado de trabalho. A proliferação de escolas de cursos técnicos é acompanhada de propagandas que evidenciam essa estreita relação. Anúncios como “o mercado está esperando por você”, “prepare-se para o mercado” e “seu emprego está aqui” revelam uma formação meramente técnica voltada para o domínio de determinadas habilidades para execução de tarefas e serviços no setor produtivo. É o mercado determinando o ensino.

Nesse sentido, Oliveira (2000, p. 42) alerta para essa relação educação/mercado e defende que “a educação não seja equacionada nos limites da modernização econômica do país e dos interesses empresariais, reduzindo direitos à educação aos imperativos do mercado de trabalho”.

Ferreti (apud Brasil, 1996) deixa clara a íntima relação entre as demandas econômicas e a educação profissional, afinal essa é uma das proposições da LDB ao ressaltar o “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. No entanto, é preciso atentar para essa supervalorização, que pode acarretar outras mudanças diante dos interesses produtivos.

As mudanças nas leis da educação profissional não cessaram com a Reforma do Ensino Técnico de 1997. Em julho de 2004, criou-se o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, para novamente integrar os ensinos técnico e médio. Essa articulação aconteceu de três formas:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (Brasil, 2004).

Kruger e Tambara (2006) consideram essa reintegração um retrocesso, pois muda o foco de ensinar habilidades técnicas àqueles que desejam ingressar no mercado de trabalho em função da preparação para o vestibular. Por outro lado, consideramos importante a ampliação dos conhecimentos da educação profissional para além das competências e habilidades técnicas. A formação geral integrada à formação técnica é fundamental, pois, assim como Oliveira (2000), acreditamos que a integração proporciona domínio das bases tanto científicas e tecnológicas quanto sócio-históricas que presidem o contexto dos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Contudo, assim como Maia (2003, p. 97), apostamos em um processo de ensino técnico calcado em “um permanente questionar, refletir, recuar e avançar em busca de novos horizontes” para reverter esse quadro; afinal de contas, o “processo educativo é dinâmico e surpreendente”. Os debates apresentados sobre o ensino profissionalizante nos deram pistas para entender limites, desafios e características da formação do profissional em lazer em nível técnico, com base na pesquisa de campo realizada.

O curso de técnico em lazer do Centro de Educação Profissional do Amapá

De acordo com o PPP-Instituição, o Centro de Educação Profissional do Amapá é mantido pelo governo do Estado e pertence à rede oficial de ensino da Secretaria de Estado da Educação (Seed). Foi criado pelo Decreto nº 987, de 16 de março de 2000, e teve seu funcionamento autorizado por meio da Portaria Seed nº 668, de 30 de julho de 2001. Os primeiros cursos ofertados foram o de técnico em informática e de técnico em turismo. No ano de 2004, foi implantado o curso de técnico em hotelaria e, em 2007, foram criados os cursos de técnico de informática para a internet e de técnico de ecoturismo e lazer.

Porém, diante das reformulações decretadas pelo MEC em 2009, a instituição teve que se adequar às nomenclaturas e à organização curricular de acordo com o novo catálogo da educação profissional. Dessa forma, alguns cursos foram desmembrados e outros extintos, acarretando uma nova configuração. São ofertados, hoje, cursos dos eixos tecnológicos de informática e de hospitalidade e lazer. No eixo tecnológico de informática, são ofertados os cursos técnicos de: manutenção e suporte; redes de computadores; e informática para internet. No eixo tecnológico de hospitalidade e lazer, são ofertados os cursos técnicos de: eventos; guia de turismo; agenciamento de viagens; cozinha; e lazer.

Estrutura curricular: organização, modificações e funcionamento

Antes das reformulações estabelecidas pelo MEC, a instituição, assim como outras escolas de ensino profissional, ofertava cursos de caráter

amplo e generalista, como o de técnico em ecoturismo e lazer. Com base no PPP desse antigo curso, encontramos a seguinte formatação curricular: módulo I – básico sem terminalidade; módulo II – gestão de ecoturismo; módulo III – gestão de lazer e recreação; módulo I + módulo II + módulo III: técnico em ecoturismo e lazer.

A divisão em módulos permitia a formação intermediária, ou seja, o aluno cursava três módulos: após o módulo I, que era o básico, cursava o módulo II – gestão de ecoturismo. Dessa forma, se o aluno optasse por sair do curso após o segundo módulo, teria uma qualificação intermediária de gestor em ecoturismo. Aqueles que optassem por finalizar o curso fariam o módulo III – gestão de recreação e lazer –, conseguindo, ao final, a certificação de técnico em ecoturismo e lazer.

Como podemos perceber, diante do novo catálogo da educação profissional, os cursos foram desmembrados e ficaram mais específicos. Sobre essa nova configuração, o entrevistado 2 afirmou:

Tenho algumas críticas. Da forma como estava, ele dava mais condições de empregabilidade. E, como desmembrou, só está dando um segmento de empregabilidade para a pessoa. Agora só tem uma opção. E considerando a questão nossa – que se chama 'maiores condições de empregabilidade' –, eu diria que era melhor como estava.

No caso específico da instituição, acreditamos que esse desmembramento proporcionado pelo MEC aconteceu mais no âmbito estrutural e de nomenclatura, pelo menos no que diz respeito à mudança do curso de técnico em ecoturismo e lazer para o de técnico em lazer. Afinal, comparando os dois PPPs, percebemos que o texto é idêntico, havendo apenas a retirada do termo "ecoturismo" do PPP vigente e de expressões do tipo: "desenvolvimento sustentável", "recursos naturais" e "impacto ambiental". Até mesmo a justificativa do projeto do curso de técnico em lazer é baseada nas potencialidades ecoturísticas do Estado:

O Estado apresenta uma mega biodiversidade com grandes áreas de seu território intactas. Apresenta cenários belíssimos e diversificados como as florestas, as praias e manguezais, a pororoca, os campos de várzea, o rio Amazonas, o maior rio do mundo em volume d'água, que banha com exclusividade Macapá. (Amapá, 2007, p.4).

Isso mostra que a modificação a partir do novo catálogo do MEC/2009 ficou mais no âmbito estrutural. O fato de o PPP antigo ter vários conteúdos em comum com o atual – como perfil profissional, objetivo, justificativa, entre outros – confere ao técnico em lazer formação e, conseqüentemente, atuação bem próximas das de um técnico em ecoturismo e lazer. Porém, é preciso considerar que o tempo de formação no antigo curso era de 1.120 horas, diferentemente da carga horária atual, que é de 840 horas. Além disso, havia disciplinas mais específicas em relação ao ecoturismo, por exemplo, turismo de aventura e educação ambiental, legislação aplicada ao ecoturismo e técnicas de ecoturismo, além de conteúdos como técnicas para sobreviver na natureza ou técnicas de mergulho e voo livre. Mesmo

aceitando a existência de tais especificidades, entendemos que a atuação do profissional formado apenas em técnico em lazer não está restrita ao desenvolvimento de ações relacionadas à natureza.

Outro ponto a ser ressaltado se refere à possibilidade de certificação intermediária do atual currículo de técnico em lazer, que se divide em módulos I e II. O primeiro possui carga horária de 440 horas e certifica o aluno como auxiliar de recreação; já o segundo módulo, com carga horária de 400 horas, confere ao aluno o título de monitor de lazer e recreação. Dessa forma, a matriz curricular observa a seguinte estrutura: módulo I: auxiliar de recreação; módulo II: monitor de lazer e recreação; módulo I + módulo II: técnico em lazer. A certificação intermediária é uma orientação do MEC, com base no Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004).

No entanto, é preciso ficar atento a pelo menos dois fatores. Primeiro: qual a intenção dessa habilitação intermediária? Acreditamos que essa estrutura contempla a possibilidade de formação intermediária para atender tanto aos discentes quanto ao mercado de trabalho. Dessa forma, o aluno que optar por cursar o módulo I – ou que até mesmo não consiga ir adiante – já “garantirá” uma habilitação profissional, possibilitando seu ingresso no mercado de trabalho após um período de formação com carga horária de 440 horas. Esse imediatismo também vai ao encontro dos interesses dos empregadores que necessitam de mão de obra especializada em um curto período de formação. Essa hipótese pode ser identificada na fala de um dos entrevistados, quando perguntado sobre o funcionamento do curso em módulos:

O auxiliar de recreação é o aluno que conclui o primeiro módulo e, se ele não terminar o segundo módulo que lhe dá direito ao curso técnico em lazer, ele já sai capacitado para o mercado de trabalho como auxiliar de recreação. Se completar os dois módulos, ele sai com o curso técnico em lazer e com as especificações de auxiliar em recreação e monitor de lazer e recreação. A cada módulo tivemos que dar uma terminalidade para os alunos. Se não terminasse o curso, ele teria que ter uma qualificação para enfrentar o mercado de trabalho. (Entrevistado1).

O segundo fator se relaciona ao seguinte questionamento: qual a diferença, em termos de formação e atuação, entre um auxiliar de recreação e um técnico em lazer? É importante esclarecer que essa estrutura em módulos com certificação intermediária é uma sugestão do MEC e não uma obrigatoriedade; do mesmo modo, a instituição que optar por essa dinâmica tem a autonomia de atribuir o título de formação profissional que desejar para cada fase da formação. No caso específico do Cepa, o nome adotado foi o de “auxiliar de recreação”; assim, no que diz respeito à formação, existe uma diferença clara na matriz curricular, de forma que a carga horária e as disciplinas se diferenciam em cada módulo, da seguinte forma:

Quadro 1 – Grade Curricular referente ao Módulo I

I Módulo de Competências – Auxiliar de Recreação	
Bases Tecnológicas	Carga Horária
Técnica de Comunicação	40
Relações Interpessoais	40
Geografia Aplicada ao Lazer e Meio Ambiente	40
História Regional	40
Francês Instrumental	40
Informática Básica	40
Ética e Legislação Aplicada ao Lazer	40
Contabilidade	40
Introdução ao Lazer	40
Primeiros Socorros e Saúde e Segurança no Trabalho	40
Práticas de Campo	40
Carga Horária Total do Bloco	440

Fonte: Projeto PPP-Lazer (Amapá, 2007).

Quadro 2 – Grade Curricular referente ao Módulo II

II Módulo de Competências – Monitor de Lazer e Recreação	
Bases Tecnológicas	Carga Horária
Sociologia do Lazer	40
Técnicas de Lazer	60
Manifestação da Cultura Popular	40
Empreendedorismo Aplicado ao Lazer	40
Plano de Negócios	40
Organização e Marketing de Eventos de Lazer	40
Inglês Instrumental	40
Gestão de Planejamento do Lazer	60
Prática em Lazer	40
Carga Horária Total do Bloco	400

Fonte: Projeto PPP-Lazer. (Amapá, 2007).

A mesma clareza não existe quanto ao processo de atuação de um auxiliar de recreação e de um técnico em lazer, até mesmo o corpo docente tem dificuldades em entender tal diferenciação. O que identificamos nos discursos é que, para o auxiliar de recreação, a carga horária é menor, assim como o aprofundamento de conhecimentos. Diante disso, o auxiliar teria a “função” de “acompanhar” o profissional de lazer sem poder desenvolver as ações de forma autônoma.

A dificuldade se estende à falta de clareza sobre os termos “lazer” e “recreação”: entendemos que não são sinônimos e guardam suas devidas proporções, apesar da ligação historicamente construída entre eles.

Na matriz curricular da instituição analisada, eles não são entendidos como sinônimos, mas sim de forma hierárquica, ou seja, primeiro a recreação com seus conteúdos básicos e depois o lazer com os conteúdos mais elaborados, como se a “recreação” fosse um pré-requisito para o aprofundamento dos conhecimentos em lazer.

Outro fator que destacamos diz respeito às modificações referentes à matriz curricular do curso. Os entrevistados alegam que podem intervir sugerindo alterações, seguindo alguns critérios, o que se pode confirmar no depoimento do entrevistado 7:

Nós já fizemos duas reformulações no planejamento do curso. Então, com a convivência e com o desenvolvimento do próprio curso, percebemos a necessidade de modificar. Mas todas as alterações são realizadas com o respaldo do Conselho Estadual de Educação. Após a aprovação pelo conselho é que as modificações passam a ser desenvolvidas, já com novas turmas. Pois, a cada seleção de alunos no curso, é obrigatório cumprir as ementas existentes. Quando se sente a necessidade de incluir algo, há flexibilidade no plano da disciplina, então podemos apenas acrescentar, não tirar conteúdo.

Nesse ponto, destacamos a autonomia do corpo docente em intervir na seleção dos conteúdos a serem ministrados. Além disso, percebe-se que as alterações advêm no decorrer do processo de formação com base no contato com os discentes, como identificamos na fala do entrevistado 4: “Porque, às vezes, o que está lá nesse conteúdo programático não condiz muito com a realidade daquela turma, dos objetivos que a gente quer atingir”.

Uma das entrevistadas destaca o processo burocrático para possíveis modificações na matriz curricular do curso e afirma que esse percurso é longo e demorado e não acompanha o processo de formação, que é dinâmico:

Porque você sabe que é um grande desafio elaborar um projeto, um plano de curso... Principalmente de curso técnico, porque o nosso segmento – bem, todos os segmentos são dinâmicos – mas o nosso de hospitalidade e lazer é muito dinâmico. Por isso não podemos engessar as bases tecnológicas e os conteúdos. Porque quando você elabora um plano desse, e quando você manda para a secretaria de educação, leva um bom tempo para ser analisado lá e depois vai para o conselho também. Então, nesse tempo entre secretaria de educação e conselho para ser aprovado, quando já chega aqui aprovado ele já está desatualizado. É um pouco da burocracia que atrapalha. Por isso que ele tem que ser bem dinâmico. A própria norma jurídica nos protege e diz que podemos mexer. Mas eu tenho liberdade para mexer no conteúdo programático. Ele não pode ser amarrado, engessado. (Entrevistado 2).

Nesse sentido, ressaltamos a dinamicidade do currículo a partir do contexto em questão. Consideramos que esses pontos não devam ser ignorados, uma vez que acreditamos que fatores sociais, culturais, econômicos, entre outros, influenciam na seleção de saberes.

Como vimos, apesar de estar subordinado ao conselho de educação estadual, o corpo docente tem a liberdade de promover alterações no conteúdo programático, como podemos inferir da fala do entrevistado 9:

Sim. Tive a oportunidade de trabalhar na matriz curricular. Eu identifiquei que as disciplinas Sociologia do Lazer e Técnica de Lazer possuíam conteúdos muito semelhantes, chegando a se tornar repetitivos. Comuniquei isso ao coordenador do curso técnico de lazer e sentamos para trabalhar nessa matriz e resolver a situação.

É nítida a preocupação dos professores com os componentes curriculares a serem abordados; afinal, eles acreditam na relação estabelecida entre esses componentes e o perfil profissional a ser formado. Mais uma vez identificamos a influência dos conhecimentos curriculares selecionando e delimitando saberes:

Evidentemente, se você estiver alterando 100%, você tem que mandar um outro plano para reformulação. Você pode trocar conteúdo, alterar o conteúdo programático, mas aquilo que eu estava dizendo: quando eu altero o conteúdo programático, eu vou estar alterando o perfil que está lá dentro do plano do curso. Porque o perfil vai sair de acordo com que foi aprovado pela norma jurídica. (Entrevistado 2).

Nesse momento, vale lembrar a relação existente entre o currículo oficial e o real (Forquin, 1996). É por meio de cada espaço específico de formação que se constitui o currículo real, pois todo ele é passível de ser reinventado. Afinal, o currículo ganha forma, realmente, durante as aulas ou em outros espaços de ensino. Desse modo, com base na autonomia dos professores, o currículo prescrito ou o real ganha nova possibilidade para desenvolver os conteúdos que lhes fazem sentido, que têm significado e que vão ao encontro de seus valores e concepções de mundo e de sociedade.

Perfil profissional almejado

Assim como Paraíso (2010, p. 28), acreditamos que “todo currículo quer formar, produzir ou construir um tipo de sujeito”. Dessa forma, analisando as entrevistas e os documentos coletados, foi possível perceber que a instituição também possui um perfil profissional almejado que norteia sua organização curricular e fundamenta suas ações.

De acordo com o PPP-Instituição (Amapá, 2010, p. 12), sua missão é a de:

Promover uma educação profissional contextualizada, que oriente o educando na compreensão da sociedade atual, devendo se propor a tarefa de inserir os jovens e adultos nos processos produtivos e na vida social, proporcionando-lhes condições intelectuais e práticas, próprias do homem integral, e oportunizando ao educando e educador uma interação igualitária de cooperação, respeito mútuo e organização em todos os setores, desenvolver propostas éticas e morais para um bom

relacionamento humano, profissional e responsável. Visando, assim, à construção de uma sociedade que almeja justiça, convivência harmônica e igualdade de oportunidades.

Percebemos que a missão da instituição é bem ampla e idealizadora em relação à formação de sujeitos comprometidos não só com as questões profissionais, como também com as de responsabilidade cidadã. Essa concepção vai ao encontro dos argumentos de autores da educação profissional, como Oliveira (2000), Frigoto (2001) e Ferreti (2000), e de autores do lazer, por exemplo, Marcellino (1995) e Paraíso (2010), que vislumbram uma formação para além das habilidades técnicas. Desse modo, ao ampliar o processo de formação não tendo como norte somente a demanda do mercado de trabalho, há possibilidade de se construir sujeitos atentos à dinâmica da sociedade, que nem sempre é justa. Afinal, é preciso olhar o contexto em que vivemos de diferentes ângulos, para dar conta da totalidade. O saber de forma isolada não permite esse exercício de complexidade entre os fatores políticos, econômicos, sociais e culturais do cotidiano.

Essa concepção de ensino para além das questões de mercado foi notada na fala do entrevistado 6, quando questionado sobre suas concepções de formação profissional:

Um pouco de embasamento teórico, mas que também saiba fazer o que ele está se propondo: a questão do lazer em si. E também formar uma pessoa consciente, uma pessoa politizada, uma pessoa que tenha uma visão de mundo mais clara das coisas, não só dentro do campo dele, mas também abrangendo todos os aspectos da vida em si.

No entanto, no decorrer do texto que constitui o PPP-Instituição, a preocupação com uma formação profissional voltada para atender a demanda do mercado de trabalho sobressai. No intuito de justificar a importância da instituição, o documento apresenta trechos como: “o mercado está mais exigente e mais competitivo, e a geração de empregos requer pessoas capacitadas, criativas, íntegras e melhor preparadas para o mundo do trabalho” (Amapá, 2010, p. 14), e “na perspectiva de responder às exigências do mundo produtivo, a instituição organizou o curso técnico em lazer com uma carga horária total de 840 horas” (Amapá, 2010, p. 11). Além disso, essa concepção também pode ser identificada no objetivo específico do curso:

Assim é o que se propõe o Centro de Educação Profissional do Amapá (Cepa), através da oferta do curso de nível técnico profissional – técnico em lazer, com um currículo voltado para atender as exigências de qualificação e/ou habilitação profissional para o mercado de trabalho. (Amapá, 2007, p. 5).

Na fala do entrevistado 2, também fica nítido o objetivo prioritário da formação profissional: “Aqui você prepara mais para o mercado de trabalho. É técnico para quê? Para o mercado de trabalho. Então, o foco é a qualidade dentro do quê? Dentro do mundo do trabalho.”

Nesse ponto, é preciso ponderar o fato de o mercado ser o regulador do ensino. Assim como Silva (2000), pensamos que a relação entre o espaço de formação e o mercado de trabalho deva existir, porém de forma “equilibrada”, de modo que um não se sobreponha ao outro. Para Silva (2000, p. 184), as instituições de ensino e o mercado são determinantes e determinados um pelo outro, por isso, “não podemos nos tornar míopes para as necessidades que o mercado de trabalho aponta, como também não podemos nos submeter acriticamente a esse mercado”.

Concepção de lazer e concepção sobre a ação profissional no lazer

Em relação ao trato com o lazer no interior do currículo, destacamos o texto do PPP-Lazer, que apresenta três compreensões sobre a temática: a primeira, que o entende como um direito social relacionado à necessidade humana; a segunda, que enfatiza o lazer como um produto com potencial a ser comercializado; e, por fim, a visão dele como um recurso para a melhoria da saúde e da qualidade de vida:

Lazer é um direito humano básico, como educação, trabalho e saúde, e ninguém deverá ser privado desse direito por discriminação de sexo, orientação sexual, idade, raça, religião, credo, saúde, deficiência física ou situação econômica. (Amapá, 2007, p. 6).

Lazer promove a saúde e o bem-estar geral, oferecendo uma variedade de oportunidades que possibilitam aos indivíduos e grupos escolherem atividades e experiência que se adequem às suas próprias necessidades, interesses e preferências. As pessoas atingem seu pleno potencial de lazer quando estão envolvidas nas decisões que determinam as condições de seu lazer. (Amapá, 2007, p. 6).

De acordo com Marcellino (2001, p. 5), existem duas formas antagônicas para se abordar o lazer: “uma que enxerga o lazer cada vez mais como mercadoria, como mero entretenimento a ser consumido, ajudando a suportar, a conviver com uma sociedade injusta e de insatisfação crescente” e outra “que o vê como gerado historicamente na nossa sociedade, e que dela emerge, podendo na sua vivência, gerar também, no plano cultural, valores questionadores da própria ordem estabelecida”.

Com base nos trechos acima, verificamos que a concepção da instituição não reduz o lazer a uma mercadoria a ser consumida. Afinal, as concepções de lazer adotadas não só levam em consideração as questões de mercado, como também ressaltam o fenômeno como direito social. Além disso, valoriza-se o princípio da isonomia entre o lazer e os demais direitos sociais, enfatizando as questões culturais, raciais e étnicas.

A preocupação com outras questões propiciadas pelo lazer, não somente as lucrativas, fica explícita no discurso da busca do desenvolvimento pessoal e social, bem como no da promoção da saúde e qualidade de vida por meio das vivências do lazer. Da mesma forma,

consideram-se as possibilidades diversas do lazer, tendo os sujeitos como coautores de suas próprias vivências.

Lembramos que o lazer é aqui compreendido como uma dimensão cultural da vida humana e um fenômeno complexo e ambíguo que envolve diferentes relações com o tempo e o espaço, manifestando-se nos mais diferentes conteúdos e possibilidades de vivências. Assim como as concepções da instituição, acreditamos que o lazer seja um dos fatores que contribuem para a promoção da saúde e da qualidade de vida dos sujeitos, ao lado de outros aspectos, por exemplo, educação, transporte, moradia, saneamento, acesso aos serviços de saúde, dentre outros. Da mesma forma, consideramos o lazer para além das questões de consumo, como mercadoria e entretenimento. Afinal, acreditamos que ele pode ir além do descanso e do divertimento, pois se caracteriza como um espaço privilegiado para ações que promovam o desenvolvimento social e pessoal dos sujeitos, podendo, mediante sua vivência, despertar sentimentos de cidadania.

A formação profissional proposta pela instituição, quando apontada para as possibilidades de intervenção dos técnicos em lazer, não os reduz a meros executores de atividades de lazer, há, também, uma preocupação em habilitá-los para planejarem, elaborarem e avaliarem tais ações com base em conhecimentos contábeis, jurídicos, administrativos e pedagógicos. Além disso, valoriza-se o aprendizado de diagnósticos e estudos de viabilidade, dando ênfase às questões culturais e identitárias dos sujeitos e aos espaços envolvidos. Esse perfil de formação pode ser identificado nas habilidades propostas pelos conteúdos programáticos de algumas disciplinas.

Assim, ao concluí-las, os alunos devem ser capazes de, por exemplo:

- Interpretar dados jurídicos em relação ao lazer e como forma de solução de problemas existentes (Disciplina: Ética e Legislação Aplicada ao Lazer).
- Identificar, avaliar alternativas de lazer e entretenimento (Disciplina: Sociologia do Lazer).
- Adequar a oferta das manifestações festivas, artísticas, culturais, religiosas, folclóricas e outras aos interesses e expectativas dos turistas, resguardando suas características (Disciplina: Manifestação da Cultura Popular).
- Adequar a oferta aos interesses, hábitos, atitudes e expectativas da clientela; utilizar estudos de viabilidade para a instalação de empresas de prestação de serviços de lazer. (Disciplina: Introdução ao Lazer). (Amapá, 2007, p. 14-34).

Consideramos importante a diversidade de funções conferidas ao técnico em lazer para além do “executar”, assim como achamos pertinentes os campos de conhecimentos envolvidos nesse processo de formação. Tal multiplicidade de saberes oferece subsídios para uma ação ampla e fundamentada do profissional do lazer. Nesse sentido, Isayama (2002, p. 209) sugere onze eixos temáticos para nortear o tratamento do lazer nos currículos que formam profissionais para atuarem nesse âmbito e aponta que “esses temas podem ser desdobrados em várias disciplinas

e ações, buscando subsídios para o aprofundamento de conhecimentos sobre o lazer”.

Dessa forma, identificamos que os temas abordados pelo corpo docente no desenvolvimento das disciplinas variam entre conceituação do lazer, ocorrência histórica e relações com trabalho e educação.

Na disciplina Sociologia do Lazer, trabalho conceitos de lazer- recreação- tempo livre e a diferença entre recreação e lazer. Peço para cada aluno dar o seu conceito e diferenças, em seguida vamos analisar cada um dos conceitos que eles têm, que trazem de suas próprias experiências de vida. Apresento vários conceitos dos estudiosos e exponho para a turma analisar, comparar, avaliar e debater. Trabalho as funções do lazer, sua classificação, a importância para o ser humano. Trabalho em grupos com relações históricas abrangendo lazer, trabalho e educação desde a antiguidade até os dias atuais. (Entrevistado 9).

É importante dizer que o MEC sugere, por meio do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, temas a serem abordados na formação do técnico em lazer, como: técnicas de animação socioculturais; sociologia do lazer; jogos, recreação, brinquedos e brincadeiras; linguagens artísticas; cultura lúdica; educação ambiental; primeiros socorros; e desenvolvimento interpessoal.

O entendimento do lazer para além das aprendizagens de técnicas e a preocupação em abordar conceitos que fundamentam a temática podem ser identificados na fala do entrevistado 4 ao citar teóricos e concepções do lazer:

As tendências que cada um defende a partir de Dumazedier. A gente até acha assim... Muitas vezes, muito funcionalista. Como se fosse uma concepção funcionalista do lazer. O que é funcionalista: mais voltado para o lazer/trabalho, o lazer como um descanso, um lazer como renovação de energia para a produção. Para o trabalho. Se a gente for ver o Dumazedier, é mais voltado para essa questão aí. E outros teóricos que defendem o lazer como necessidade humana. Independente mesmo desse binômio trabalho/lazer, mas uma necessidade humana. Porque até quem não trabalha necessita de lazer, ou seja, que não tenha um emprego, trabalho formal.

Acreditamos que essa abordagem de lazer, comprometida com saberes para além da reprodução de técnicas, acaba por influenciar a organização curricular do curso, a qual refletirá na formação profissional dos sujeitos. Além disso, a abordagem do lazer com base no referencial teórico “possibilita a compreensão da prática por meio de novos olhares, permitindo a consolidação da práxis” (Paraíso, 2010, p. 12). Assim, o reconhecimento do técnico em lazer como profissional qualificado a intervir em diferentes espaços com diferentes públicos pode ser notado na fala do entrevistado 4:

Nós temos várias opções e alternativas. Mas o que, assim, eu vejo é um mercado bem aberto. É mais na questão cultural mesmo. Da cultura, né? Nas atividades culturais, de promoção de artistas culturais, trazerem bandas, cantores, esse tipo de promoção que é muito forte aqui, né? As colônias de férias, que é bem forte: tem a AABB, Sesc, Sesi... Várias entidades aí que promovem essas atividades de lazer de férias, e que

absorve esses técnicos, monitores e tudo mais... Basicamente isso. Institucionalmente falando nós temos órgãos públicos que trabalham as políticas de lazer: as secretarias, os departamentos também absorvem essa mão de obra especializada.

Por vezes, a visão do profissional do lazer como um possível gestor é destacada na fala dos entrevistados, na tentativa de justificar a importância do curso e de valorizar a área, como se quisesse dizer que esse campo profissional não é só diversão, mas também pode ser algo “sério” e lucrativo:

Na visão da contabilidade, a gente o prepara para caso ele queira abrir a sua empresa... Assim... De eventos... Oferecer o lazer, tudinho, né? Aqui em Amapá tem muitos atrativos, né? Praticamente é abrir a sua empresa para oferecer o seu serviço para a população. (Entrevistado 7).

Com base na concepção de se formar empreendedores é que foi justificada a inclusão de três disciplinas na matriz curricular do curso técnico em lazer: empreendedorismo aplicado ao lazer; plano de negócios; e contabilidade. De acordo com o entrevistado 1, as demais disciplinas seguiram as orientações do MEC:

Incluímos algumas (disciplinas), por exemplo: “empreendedorismo”, “plano de negócios”, “contabilidade”, por nós termos essa liberdade que estava direcionada na cartilha do MEC e as demais já vinham na cartilha como conteúdos e componentes curriculares obrigatórios.

Outro item a ser destacado é a relação estabelecida entre o entendimento sobre lazer e outros campos de conhecimento, como turismo e agenciamento de viagens. Por vezes, esses termos são compreendidos como sinônimos ou de forma hierarquizada. No entanto, concordamos com Araújo e Isayama (2009, p. 145) quando trazem para o debate essa relação:

Pensar as fronteiras e limites entre duas áreas de conhecimento significa estabelecer seus domínios e demarcar seus territórios com certa precisão. No entanto, quando se fala em lazer e turismo, essas fronteiras que reclamam por uma exatidão conceitual, revelam-se espaços de transição, lugares de interpenetrações, campos abertos de interseções, seja em seus aspectos culturais, sociais ou históricos.

O que se configura é uma constante defesa de territórios por parte dos estudiosos de turismo e de lazer, ao afirmarem que o turismo está dentro do lazer ou vice-versa. A fala do entrevistado 4 exemplifica a relação entre esses dois campos de conhecimento:

Nós temos essa disciplina (Sociologia do Lazer) dentro do curso técnico de guia de turismo, que se faz necessário. O guia tem que ter noções do que é lazer, porque o turismo também está dentro do lazer como também o lazer está dentro do turismo. Existe até um trocadilho: se turismo é lazer ou lazer é turismo, né? Existe isso aí (risos). Mas na realidade o lazer está dentro do turismo. Nós temos o turismo de lazer. É até uma tipologia do turismo. E em função disso, nós temos procurado trabalhar e estudado um pouco.

Nesse ponto, entendemos que lazer e turismo estabelecem significativas conexões, porém devem ser abordados de forma distinta. Concordamos com Camargo (2003, p. 36) quando alerta que “nem tudo que é lazer reduz-se ao turismo” e, “por mais que alguns tentem sobrepor ou mesmo reduzir um fenômeno ao outro (lazer/turismo), trata-se de mostrar que ambos se recortam mutuamente, guardando um núcleo comum, mas conservando subáreas autônomas”. O desafio seria, portanto, “deixar de se conceber as interfaces entre turismo e lazer como um preciso limite entre eles, para se entender que elas são espaços vagos, de interpenetração e mistura entre essas duas áreas” (Araújo; Isayama, 2009, p. 149).

Relações teoria e prática

A atuação e a formação dos profissionais técnicos e graduados em lazer são marcadas pela falta de clareza na definição da identidade profissional e na delimitação de saberes. Dessa forma, as características de cada um acabam se justificando pela carga horária e pela possibilidade de aprofundamento na temática.

Diante das análises das entrevistas, percebemos que a diferenciação entre técnico e graduado muitas vezes recai sobre a dicotomia “braçal/intelectual”, a qual considera o primeiro como o responsável pelas tarefas práticas e o segundo, pelas tarefas teóricas e científicas, ou ainda considera que os técnicos estariam subordinados aos profissionais graduados:

A diferença está... Eu acredito que está na atuação. Na atuação. Vamos dizer assim: onde que esse profissional vai atuar. O seu espaço de atuação. Então o técnico a gente percebe e é muito claro, nesse perfil desse profissional, que o técnico é mais específico. Ele trabalha numa área mais específica. Não é um generalista. Ele é mais especialista, né? Já graduação é mais abrangente essa área de atuação por conta do conhecimento que ele recebe. Ele é mais generalista e pode atuar em vários setores dessa categoria profissional. Então um técnico em lazer é... Na área de desporto, por exemplo, o técnico é mais especializado para atuar naquele setor. Já um graduado... Tem um outro conceito que a gente usa e que as pessoas falam e que faz até sentido para a gente fazer uma certa diferenciação: é que o técnico seria para uma atividade única, porque ele está lá em um setor específico, e o graduado, seria mais o gestor, né? Mas na questão da gestão, do todo, de coordenação de uma instituição, de um setor macro, né? E o técnico estaria dentro de um setor específico. (Entrevistado 4).

Além disso, vale lembrar que a concepção de ensino baseada nessa dicotomia “instrumental/intelectual”, em que um pensa e o outro executa, se assemelha à configuração de ensino dos períodos pós-escravidão e de industrialização do Brasil, em que o processo de formação foi claramente dividido em duas trajetórias: um ensino para as elites e outro para as classes abastadas (Kuenzer, 1999; Cunha, 2000).

É preciso ficar atento para não se reduzir o ensino técnico a conhecimento, produção e reprodução de técnicas e habilidades, nem

mesmo isolar os conhecimentos do lazer de outros domínios da realidade, inibindo o exercício da cidadania (Marcellino, 1995). Para tanto, é preciso estimular uma formação calcada pela articulação da teoria e da prática, sem que uma se sobreponha a outra.

Acreditamos ser um equívoco desconsiderar os “saberes teóricos” na formação dos profissionais técnicos. É preciso ficar atento para não se reproduzir a ideia de que, para intervir no campo do lazer, não é necessária a fundamentação teórica. Caso isso aconteça, pode-se restringir a formação dos sujeitos, correndo um sério risco de “colocar” no mercado de trabalho os “especialistas tradicionais” (Marcellino, 1995), prontos para exercerem uma “pedagogia padronizada” (Giroux; McLaren, 1995).

Essa dicotomia fica explícita no depoimento do entrevistado 8, como se os conhecimentos teóricos caracterizassem os cursos de graduação e os práticos, os cursos técnicos:

A diferença do técnico para o graduado é mesmo a questão do fazer. Então um técnico vem se formar para o saber-fazer. Já a graduação, ela vem te dando é... Várias bibliografias... A graduação vem formar o profissional no sentido mesmo de... Além de mercado... Mas na questão mesmo da teoria e prática.

Consideramos que as diferenças entre um técnico e um graduado em lazer se restringem a alguns fatores: tempo de formação, que varia de 800 a 1.200 horas para um técnico e de 3 a 6 anos para um graduado, iniciativas de pesquisa e extensão nos cursos de graduação, além da possibilidade de ingresso na pós-graduação após a conclusão do curso superior. Ao comparar as funções e as possibilidades de intervenções atribuídas a esses profissionais, não se percebem diferenças significativas, ou seja, as funções de planejar, avaliar, organizar e executar, por exemplo, são as mesmas para técnicos e graduados. Da mesma forma, as possibilidades de intervenção do lazer em setores privados, públicos e no terceiro setor são bem parecidas para os dois profissionais, salvo o ingresso em um cargo específico que exija formação em nível superior.

Com base em documentos e depoimentos, percebemos que a formação profissional do Cepa valoriza a aprendizagem por meio do fazer. O curto tempo de formação (um ano) acaba por priorizar estratégias de ensino voltadas para a resolução de problemas, aproximando as competências e a habilidade da realidade. Para que isso aconteça, diferentes metodologias são criadas, como podemos verificar no trecho abaixo:

O eixo do currículo é essencialmente composto de projetos, problemas e desafios reais e/ou simulados do contexto produtivo, que desencadeiam ações resolutivas. As disciplinas expressas na matriz curricular são referências que contemplam as bases tecnológicas de suporte, trabalhadas pedagogicamente num conjunto integrado e articulado de situação-meio, como a utilização de seminários, ciclo de debates, atividades experimentais, laboratoriais, pesquisas e outros, propostos, monitorados e orientados pelos professores, para o desenvolvimento das competências gerais e específicas da habilitação, que se traduzem em aprendizagens profissionais significativas, desempenho eficiente e eficaz. (Amapá, 2007, p. 12).

Essa concepção de ensino pode contribuir para a formação de profissionais limitados à execução de programas e ações de lazer. Compreendemos que a formação profissional em lazer, independentemente do nível de ensino, deva contemplar os saberes estabelecendo a relação teoria-prática, sem que um se sobressaia ao outro, na busca de sujeitos críticos capazes não apenas de executarem ações no âmbito do lazer, mas também de entender o contexto, para, a partir disso, elaborar, planejar, coordenar e avaliar a intervenção. Porém, questionamo-nos se, no prazo de um ano, isso seria possível.

De fato, a proposta de ensino do Cepa visa superar a dicotomia teoria-prática na tentativa de formar profissionais comprometidos não só com o mundo do trabalho, mas também com a cidadania. Esse posicionamento é evidenciado em alguns trechos do PPP-Lazer (Amapá, 2007, p. 5):

Uma das formas de dar resposta às exigências do mundo produtivo consiste em formar profissional – técnico em lazer – socialmente responsável, com forte base humanística aliada à necessária preparação teórico-prática, possibilitando um desempenho eficiente frente às necessidades emergentes do mundo laboral. É imperativo que estejam devidamente preparados para o trabalho e para o exercício da cidadania, para tanto, precisam ser trabalhadores diferentes, ecléticos, dinâmicos, com bom conhecimento técnico, críticos e criativos.

No contato com os documentos curriculares, percebemos que há uma tentativa, por parte da instituição, em romper com a dicotomia teoria-prática, priorizando o ensino por meio do processo do “saber-fazer”, baseando-se no exercício da profissão, como propõe Tardif (2008). Tais iniciativas podem ser identificadas pelas denominações das disciplinas – como geografia aplicada ao lazer e ao meio ambiente; ética e legislação aplicada ao lazer; e empreendedorismo aplicado ao lazer – e ainda pelos objetivos propostos por algumas disciplinas, por exemplo: elaborar projetos de lazer; organizar a gestão e a operacionalização de eventos; e pesquisar e visualizar oportunidades de lazer como forma de observar e descobrir caminhos que se identifiquem com a peculiaridade regional.

Porém, a proposta de romper com a dicotomia teoria-prática se depara com algumas contradições, por exemplo, os planos de ensino das disciplinas, que são divididos em competências e habilidades. De acordo com o PPP-Lazer (Amapá, 2007, p. 12), as “competências” e as “habilidades” são consideradas como conhecimento teórico e conhecimento prático, respectivamente:

A estrutura curricular enseja permanentemente uma relação dialógica entre as diversas funções, articulando fundamentos teóricos que embasam a relação entre o conhecimento com sua múltipla aplicabilidade prática na vivência ocupacional.

Da mesma forma, o plano de ensino é composto pelas “bases tecnológicas” que são estabelecidas considerando o perfil profissional que se almeja formar após a conclusão do curso. Para o Cepa (Amapá, 2007,

p. 12), as “bases tecnológicas não passam de insumos de competências a serem desenvolvidas e construídas nos saberes: saber – saber fazer – saber ser”.

Chamamos a atenção para dois itens: primeiro, a matriz curricular foi construída a partir de pressupostos do que seria um profissional do lazer, baseados em concepções de um determinado grupo de pessoas que selecionaram e delimitaram os conhecimentos que seriam necessários aprender; o segundo item diz respeito ao entendimento sobre habilidades e competências, que acaba por diferenciar ainda mais os aspectos teóricos dos práticos. Essa concepção pode ser explicitada pela fala do entrevistado 2:

Olha, a gente faz até algumas críticas, porque fazem muita confusão entre competências e habilidades. E eu costumo sempre falar com meus alunos em sala de aula. Eu digo: vamos analisar aqui. Aí eu dou um exemplo: o motorista de carro. Quando nós vamos aprender... que nós queremos tirar nossa carteira de habilitação, nós vamos ficar a par da legislação. Nós estudamos a legislação, a parte teórica. Eu tenho a competência, eu conheço teoricamente e eu sou competente teoricamente. Mas quando eu chego para fazer a prática de habilidade, que eu segurei o carro para dirigir, tudo que eu aprendi... Eu preciso dessa competência para eu ter essa habilidade. Elas estão ali casadinhas. Aí eu segurei e se eu não tiver um bom instrutor do meu lado é difícil eu fazer a aplicabilidade dessa competência com essa habilidade. Habilidade é o saber fazer.

Diante do exposto, consideramos que a organização curricular do curso e as concepções dos docentes enfatizam os conhecimentos técnicos, mas nem por isso as abordagens teóricas deixam de existir.

Outro fator que destacamos diz respeito ao processo de avaliação do curso técnico em lazer, que é baseado na proposta da instituição. Esta entende que a avaliação deva acontecer de forma processual e gradativa, levando em consideração as competências e as habilidades como principais objetivos a serem atingidos. “Dessa forma, a avaliação deverá estar voltada para esses fatores, pessoais e ocupacionais, numa harmonia entre aptidões e características individuais e exigências da ocupação” (Amapá, 2007, p. 35).

De acordo com o documento em questão, a avaliação é acumulativa e o rendimento é expresso em forma de conceitos, com base em critérios pré-estabelecidos, que irão definir a aprovação ou não dos discentes. No intuito de atenderem as normas da instituição, o corpo docente cria diferentes formas avaliativas: elaboração e execução de projetos; relatórios, frequência; e participação e envolvimento.

Então tem alguns critérios dentro da realidade da turma que tem como a gente conduzir a avaliação destes alunos. A gente faz em forma de seminário ou a melhor forma que a gente ache que seja melhor para o aproveitamento do aluno. Prova escrita não. Seminários, projetos que a gente faz o acompanhamento mesmo porque tem que ter a parte prática. A gente tem que fazer uma avaliação para estimular o aluno, motivar para ele também vivenciar a prática para aquilo que ele está estudando. Aí se chega ao resultado que a secretaria escolar quer. (Entrevistado 4).

Consideramos o método avaliativo adotado coerente com a proposta da instituição, uma vez que se valoriza o processo e não o fim em si mesmo. A relação teoria-prática destaca esse processo de avaliação com base no método de reflexão na ação.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo a compreensão do perfil de formação de um curso de técnico em lazer, na tentativa de entender que profissional tem sido formado nesse espaço e de que maneira se dá o trato com o lazer no interior desse currículo.

Ao olhar as questões curriculares para além dos conteúdos, métodos e objetivos, foi possível perceber que o currículo do curso de técnico em lazer do Cepa se apresenta com características peculiares que revelam o modo como se lida/pensa o lazer e o profissional que se pretende formar. Identificamos que o perfil de formação do Cepa se caracteriza pela construção de profissionais capazes de atuarem em diferentes segmentos do lazer e exercendo ações variadas, valorizando o comprometimento com as questões históricas e culturais da cidade. A partir disso, espera-se que os profissionais ali formados possam ir além das técnicas e habilidades apreendidas no intuito de conceberem o lazer como um fenômeno envolto em um contexto ambíguo e complexo.

As características que influenciam o currículo em questão estão ligadas a pelo menos quatro fatores: econômico; posicionamento geográfico de Macapá; político; e cultural. O posicionamento ao norte do País, seguido da não existência de rodovias que conectam o Estado do Amapá às demais regiões do Brasil, estabelece, por exemplo, uma barreira para acesso aos espaços de formação em lazer. Se pensarmos que grande parte dos grupos de estudos referentes à temática se concentra no sul e sudeste do País, bem como um maior número de cursos e eventos científicos, os aspectos de deslocamento devem ser levados em consideração em virtude não só dos profissionais em formação, como também da formação continuada do corpo docente. Além disso, as limitações na comunicação também podem ser caracterizadas como uma barreira aos espaços de formação, por exemplo, participação e acesso à lista de discussão na internet, *blogs*, *sites* e bibliotecas virtuais.

Verificamos que o curso proposto pelo Cepa possui o objetivo principal de formar profissionais para atenderem ao mercado de trabalho. Nesse ponto, consideramos que a relação ensino/mercado deva existir, mas sem que um se sobreponha ao outro. Por outro lado, foi possível perceber que a abordagem atribuída ao lazer não se restringe ao conceito de "mercadoria a ser consumida" (Marcellino, 2001), pois o entendimento do lazer como direito social e necessidade humana também foi identificado.

Constatamos que existe uma preocupação em produzir e ministrar conhecimentos para além das competências técnicas no intuito de uma formação cidadã. Consideramos importante essa proposta, já que uma

formação ampla para além do simples domínio de técnicas pode contribuir para a construção de sujeitos capazes de compreender que as esferas da vida se entrelaçam e comportam análises de diferentes ângulos, que, se olhados de forma isolada, não dão conta de sua totalidade.

Da mesma forma, percebemos que há uma preocupação com as ações do profissional de lazer para além da mera execução, focando também os aspectos de planejamento e avaliação. Por se tratar de um corpo docente multidisciplinar, a formação dos técnicos é contemplada por um currículo que busca trabalhar com conhecimentos de diferentes áreas: ciências contábeis, administrativas, jurídicas e pedagógicas. Assim, o perfil do profissional formado contempla saberes teórico-práticos num viés multidisciplinar, na tentativa de qualificar os discentes para intervirem em diferentes espaços em que as vivências de lazer acontecem.

Acreditamos que uma formação profissional de qualidade para atuar no âmbito do lazer deva estar comprometida com a construção de ampla formação teórico-prática; incentivo à pesquisa; e busca da formação cultural dos sujeitos. Nesse sentido, identificamos algumas iniciativas referentes ao incentivo à pesquisa e à participação e produção científica. Porém, esses aspectos, apesar de serem destacados como importantes, podem não acontecer em função da reduzida carga horária do curso (840 horas).

O Cepa valoriza a aprendizagem por meio do “fazer”, e o tempo reduzido para a formação acaba por priorizar estratégias de ensino voltadas para a resolução de problemas, aproximando as competências e as habilidades da realidade. Apesar de existir uma tentativa de minimizar a dicotomia teoria-prática, os dados da pesquisa mostram que os sujeitos associam a ideia da relação “teoria/prática” com a “braçal/intelectual”, como se os conhecimentos teóricos caracterizassem os cursos de graduação e os práticos, os cursos técnicos. Entendemos que os “saberes teóricos” não devem ser desconsiderados na formação dos profissionais técnicos, e a análise identificou que o Cepa se preocupa com essa questão, mesmo que, nem sempre, estabelecendo relações com os “saberes práticos”.

Um fator a ser ressaltado se refere à identidade profissional. Mesmo não tendo aprofundado na temática no sentido de estabelecer comparações, percebemos que, no geral, não existem diferenças significativas entre técnico e graduado em lazer no que diz respeito às definições das ações profissionais, nem em relação às possibilidades de intervenção de cada um. A diferença se restringe a três fatores: tempo de formação menor para o técnico; existência de projetos de pesquisa e extensão nos cursos de graduação; e possibilidade de ingresso em programa de pós-graduação por parte dos graduados. Porém, na análise das entrevistas percebemos que o corpo docente relaciona o técnico ao trabalho braçal de “ir a campo” e o graduado à parte intelectual das ações. Outro ponto que destacamos é a formação intermediária daqueles que cursam apenas o primeiro módulo e já obtêm o título de “auxiliar de recreação”. Essa “categoria” não é compreendida de maneira clara pelo corpo docente da instituição, no que diz respeito às suas características, funções, possibilidades e limites.

Nesse contexto, consideramos a necessidade de busca de identidade dos profissionais de lazer não só em relação aos cursos técnicos, mas também às outras modalidades de ensino que vêm formando esses profissionais, como os cursos tecnológicos e os de graduação. Entendemos que a característica multidisciplinar do lazer, seguida da busca por uma solidificação do campo, pode ser o principal fator para a construção desse cenário. Por isso, são necessários outros estudos para analisar o perfil e a identidade do profissional de lazer nesses diferentes níveis de formação. Dessa forma, apontamos a importância de estudos comparativos entre essas modalidades de ensino.

Sendo assim, o presente estudo surge como uma reflexão no sentido de ampliar o debate, auxiliar na compreensão da formação profissional em lazer e estimular ações coletivas no processo de construção curricular dos cursos técnicos de lazer.

Referências bibliográficas

AMAPÁ. Centro de Educação Profissional do Amapá (CEPA). *Plano de Curso: técnico em ecoturismo e lazer: [PPP-Lazer]*. Amapá: CEPA, 2007.

AMAPÁ. Centro de Educação Profissional do Amapá (CEPA). *Projeto Político Pedagógico: a busca de identidade: [PPP-Instituição]*. Amapá: CEPA, 2010.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Decreto nº 0987, de 16 de março de 2000. Cria o Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA. *Plano de Educação Profissional*. Macapá, 2000.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Portaria nº 0668, de 30 de julho de 2001. Autoriza o funcionamento do Centro de Educação Profissional do Amapá – CEPA. *Plano de Educação Profissional*. Macapá, 2001.

ARAÚJO, Marina; ISAYAMA, Hélder F. As fronteiras entre turismo e lazer. In: SEMINÁRIO O LAZER EM DEBATE, 10., 2009, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 2009. p.145-150.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p. 7760.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino do 2º grau. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 out. 1982. Seção 1, p. 19539.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

CAMARGO, Luis Octávio de Lima. A pesquisa em lazer na década de 70. In: SEMINÁRIO O LAZER EM DEBATE, 4., 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 2003. v. 1, p. 33-45.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

FERRETI, Celso João. Mudanças em sistemas educacionais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 80-99, abr. 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações práticas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 187-198, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 125-153.

GOMES, Christiane Luce; MELO, Victor Andrade de. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 23-44, 2003.

ISAYAMA, Hélder Ferreira. *Recreação e lazer como integrantes de currículos dos cursos de graduação em Educação Física*. 2002. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ISAYAMA, Hélder Ferreira. Um olhar sobre a formação profissional no lazer. *Licere*, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 11-19, 2005.

KRUGER, Edelbert; TAMBARA, Eleomar. O perfil dos alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET/RS durante a vigência do Decreto 2.208/9. *UNIREvista*, São Leopoldo, RS, v. 1, n. 2, p. 1-13, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?*. São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-140.

MAIA, Lerson Fernando dos Santos. A formação de técnico em lazer e suas possibilidades de atuação e intervenção em políticas públicas. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). *Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte*. Campinas: Papirus, 2003. p. 81-100.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). *Lazer: formação e atuação profissional*. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Fazer Lazer).

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Políticas de lazer: mercadores ou educadores?: os cínicos bobos da corte. In: _____ (Org.). *Lazer e esporte: políticas públicas*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 5-29.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A formação e o desenvolvimento de pessoal em políticas públicas de lazer e esporte. In: _____ (Org.). *Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte: para atuação em políticas públicas*. Campinas: Papirus, 2003. p. 9-17.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/08). Diferenças entre formação técnica e tecnológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, 2000.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. Campinas: Papirus, 2010. cap. 2.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Lazer e mercado. *Licere*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 182-188, 2001.

SILVA, Silvio Ricardo. Lazer e mercado nas universidades. *Licere*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 182-191, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STOPPA, Edmur Antonio. Lazer e mercado de trabalho. *Licere*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 176-181, 2000.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 14., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: PUC, 2008. p. 17-41.

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

Carla Augusta Nogueira Lima e Santos, mestre em Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é docente no Centro Universitário de Sete Lagoas (Unifemm), Minas Gerais, Brasil. Atualmente é membro da Secretaria do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/ Minas Gerais.

carlaugusta@yahoo.com

Hélder Ferreira Isayama, doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor do Programa de Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

helderisayama@yahoo.com.br

Recebido em 26 de abril de 2013.

Aprovado em 25 de fevereiro de 2014.

Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular

Erinaldo Ferreira Carmo

José Aercio Silva Chagas

Dalson Britto Figueiredo Filho

Enivaldo Carvalho Rocha

Resumo

É resultado de um trabalho de pesquisa sobre os ensinos médio e superior no País. Aborda o processo de formação na educação secundária e a capacitação deste alunado para o exame de seleção do ensino superior. Descreve e analisa, ainda, as políticas públicas voltadas para a democratização do acesso ao ensino universitário, incluindo o ensino público ofertado por meio das esferas federal, estadual e municipal, com atenção aos resultados comparados com os das instituições particulares. Aqui também são observados os novos desafios enfrentados pelo ensino público, compreendendo os principais mecanismos de acesso e considerando a legislação educacional vigente. Por meio de dados oficiais, são estudados os investimentos públicos em educação, as metas educacionais estabelecidas e a diferenciação entre o ensino da rede pública e o da rede privada, avaliado por meio de exames nacionais. Aqui são identificadas algumas ações fundamentais de valorização e melhoria do ensino médio e do ensino superior, como o investimento na capacitação docente, no incentivo ao discente e no fortalecimento do ensino público.

Palavras-chave: ensino superior; ensino médio; políticas educacionais.

Abstract

Public policies on democratizing the access to higher education and the basic structure of education in high school

This article is the result of a research about high school and higher education in Brazil. It discusses the process of education in secondary education and the training of students in order to take entrance examinations to higher education. This paper also describes and analyzes the public policies for the democratization of access to university education, including public education offered through federal, state and municipal levels, with attention to results compared with private institutions. The new challenges faced by public education, including the main mechanisms of access and the current educational legislation, are also observed. Based on official data sources, the public investment in education is studied, as well as the educational goals established and the differentiation between teaching in public and private schools, which is assessed by national evaluations. Key actions for valuing and improving secondary education and higher education are identified, such as the investment in teacher training, the incentive to students and the strengthening of education.

Keywords: higher education; high school; educational policies.

Introdução

Em acompanhamento ao desenvolvimento econômico registrado no País, o ensino superior atraiu o olhar de toda a sociedade brasileira nos últimos anos. De um lado, milhares de pessoas impedidas de prosseguir nos estudos após o ensino médio, pelo afunilamento na oferta de vagas nas instituições públicas e pelo alto valor da mensalidade nas instituições privadas, começam a alcançar uma renda que lhes permite a realização desse sonho. De outro, a cobrança do mercado por profissionais qualificados em nível de formação superior, em atendimento a uma produção cada vez mais dependente do conhecimento e do domínio de novas técnicas e tecnologias. Nesse contexto, nos preocupamos aqui em acompanhar as ações estatais voltadas às exigências do mercado e às cobranças da sociedade por mais espaço para dar prosseguimento ao estudo após o ensino médio.

Investigamos a criação e a ampliação das políticas públicas de garantia de acesso e permanência no ensino superior, em atendimento à demanda acumulada, adicionada à demanda regular, que representa, aproximadamente, 73,5% dos concluintes do ensino médio a cada ano. Dessa forma, o ensino médio integra este trabalho enquanto representação

do cenário de formação propício para os exames nacionais de avaliação e seleção para ingresso em diversas universidades públicas e recebimento de benefício do governo para estudar em instituições privadas.

Assim, compreendemos a relevância das medidas adotadas para a melhoria do ensino médio, o fortalecimento dos exames nacionais de avaliação dos estudantes e a ampliação das vagas nas universidades públicas federais e da frequência de estudantes carentes em cursos de instituições privadas. Entretanto, não deixamos de considerar a aplicação dessas medidas dentro de um contexto social, compreendendo que as políticas públicas são medidas sociais que acompanham, em momento apropriado, as demandas da população e as decisões de governo, e quaisquer que sejam essas políticas sociais, como afirma Vieira (2004), nunca estarão apartadas da sociedade, da democracia, da economia, e precisam ser compreendidas em sua totalidade, dentro de uma dada realidade.

As políticas de acesso ao ensino superior

Desde a primeira década do século 21, a demanda pela formação profissional qualificada e pelo ensino de nível superior cresceu vertiginosamente, com a busca elevada por parte dos jovens estudantes e de uma população fora da faixa de idade – em virtude de uma demanda reprimida que se acumulou por décadas – por cursos superiores oferecidos por instituições privadas, tendo em vista o limite de vagas ofertadas nas instituições públicas. Diante de tamanha necessidade, o governo federal, principalmente, além dos governos estaduais e de alguns governos municipais que oferecem educação superior, passaram a implementar e a ampliar programas de democratização do acesso ao ensino universitário. Com a criação de programas populares, o quantitativo de estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) saltou de 3.036.113, em 2001, para 6.379.299, em 2010.

Para entender essas ações do governo federal de uma forma sintetizada, destacamos aqui, abreviadamente, as principais iniciativas de facilitação do acesso aos cursos superiores oferecidos em instituições públicas e privadas do País. Após décadas de baixos investimentos na educação superior, registrados nos governos de Fernando Henrique Cardoso e seus antecessores, a retomada da valorização e do crescimento desse nível de ensino ocorreu nos dois mandatos do governo Lula, quando foram tomadas as principais medidas para a criação de programas de incentivo ao acesso e à permanência do estudante na universidade, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), além da ampliação de abrangência dos programas já existentes, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Inicialmente, cabe aqui o destaque ao programa mais representativo na avaliação do ensino médio e de seleção à admissão no ensino superior.

Trata-se do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que surgiu em 1998, ano em que contou com um número modesto de participantes – 115,6 mil –, mas, por meio de uma medida importante tomada posteriormente para democratizar a participação em massa dos estudantes, assegurou a adesão dos alunos de escolas públicas com a isenção do pagamento da taxa de inscrição. A popularização definitiva do Enem teve início em sua edição de 2004, com a instituição do ProUni e a vinculação da concessão de bolsas em instituições privadas à nota obtida neste exame. Também ocorreu a gradativa adesão de universidades públicas à utilização da nota do Enem como critério total ou parcial de seleção, em substituição ao vestibular tradicional ou atuando paralelamente a este. Em 2005, para termos uma ideia do crescimento do programa, o Enem registrou 3 milhões de inscritos. Anualmente esse número mostra-se sempre em ascensão. Na edição de 2012, foram 5.791.290 inscritos e, destes, 73,4% frequentaram o ensino médio regular.

O Enem tornou-se, ao longo dos últimos anos, não apenas um instrumento de exame nacional de seleção para diversas universidades, mas também um marco que acompanhou as recentes mudanças educacionais advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e influenciou a sistematização das estruturas curriculares em todas as etapas e modalidades de ensino. Ainda cabe destacar a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um programa informatizado de classificação dos candidatos para as instituições públicas de ensino superior que oferecem vagas aos participantes do Enem.

O ProUni, a qual o acesso ocorre por meio da realização do Enem, foi criado em 2004 para conceder bolsas de estudos em instituições privadas para estudantes carentes. O ProUni ainda possui políticas de ações afirmativas destinadas a estudantes pretos, pardos ou indígenas e também aos portadores de deficiência. Este programa de subsídio do governo federal oferece dois tipos de bolsa: a integral, para estudantes que possuem renda bruta familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio; e a parcial, de 50%, para estudantes com renda bruta familiar *per capita* de até três salários mínimos.

Para se candidatar ao ProUni, é preciso ter participado do Enem e alcançado uma pontuação mínima estabelecida pelo programa. As notas do Enem são, então, utilizadas como critério de distribuição das bolsas. Outro critério para obter a bolsa do ProUni é ter cursado todo o ensino médio em escola pública ou em escola particular na condição de bolsista. Também podem ser beneficiados os professores da rede pública que optem por fazer cursos de licenciatura. Em 2005, como observa Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 135), o governo criou a bolsa permanência para atender aos alunos matriculados em cursos em tempo integral e aos bolsistas integrais do ProUni, com uma ajuda de custo para as despesas com transporte e alimentação.

Em outra medida do governo, em razão da necessidade de recuperação estrutural, pedagógica e de pessoal das universidades federais, em 2007 foi criado o Reuni, como uma das ações integrantes do

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como meta principal a ampliação do acesso e da permanência do estudante na educação superior. Com o Reuni, o governo federal promoveu uma retomada do crescimento do ensino superior público, favorecendo a expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades federais. As ações do Reuni visam a interiorização do ensino superior, o aumento de vagas nas graduações, a ampliação dos cursos noturnos e o combate à evasão.

Antes mesmo do Reuni, o governo brasileiro já havia iniciado sua política de expansão do serviço federal de ensino superior pela diversificação e interiorização dos cursos superiores com a multiplicação dos *campi* das universidades federais. Desde 2003, com a interiorização, o número de municípios atendidos por universidades públicas federais passou de 114, naquele ano, para 237, em 2010. Desde o início da expansão, foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos *campi*.

Outro instrumento importante de acesso ao ensino universitário é o financiamento dos estudos por meio do Fies. Não é um programa originário deste período de valorização e expansão do ensino superior, mas foi nessa época que sofreu suas maiores alterações para se adaptar às demandas da sociedade por políticas governamentais voltadas à educação universitária. Trata-se de um programa de financiamento da educação superior para estudantes matriculados em instituições privadas. Os financiamentos são destinados aos matriculados em cursos que tenham sido avaliados de forma positiva pelos processos conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão responsável pelas avaliações do sistema educacional brasileiro em subsídio às políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

Desde 2010, o Fies passou a ser operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), quando os juros foram reduzidos e o pedido de financiamento foi liberado para estudantes em qualquer período do ano. Pelas atuais regras do Fies, o estudante paga, durante o período de duração do curso, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00. Após a conclusão do curso, ele tem dezoito meses de carência e, nesse período, continua pagando, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00. Este pagamento é referente aos juros incidentes sobre o financiamento. Encerrado esse período de carência, o saldo devedor é parcelado em até três vezes o período financiado e acrescido de doze meses. Isso significa que o aluno que contou com o financiamento por quatro anos terá, dezoito meses depois de concluído o curso, treze anos para pagamento do débito com parcelas mensais.

A mais recente medida de democratização do acesso ao ensino superior refere-se a um debate atual, levantado no Congresso Nacional, que diz respeito à reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes oriundos de escolas públicas, além das cotas raciais e étnicas. Esta medida visa promover o acesso ao ensino superior e ao ensino técnico em nível médio à população historicamente menos favorecida. A Lei nº 12.711 de 2012, a Lei de Cotas (Brasil, 2012), prevê que metade das vagas

de todos os cursos e turnos das instituições federais seja reservada a alunos que estudaram todo o nível médio em escola pública. Uma parte dessas vagas é reservada a pardos, negros¹ e índios, outra parte aos estudantes com renda familiar igual ou menor que 1,5 salário mínimo *per capita*.

Já havia uma divisão aparentemente equilibrada nas universidades federais mesmo antes da Lei de Cotas. Segundo o levantamento do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras, realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), dos estudantes universitários federais matriculados no ano de 2011, 44,8% cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Portanto, quase a metade dos estudantes das universidades públicas federais já é oriunda exclusivamente de escolas públicas, como mostra a Tabela 1. Entretanto, o aparente equilíbrio na divisão das vagas perde o sentido quando os estudantes são estratificados por curso, visto que, entre os cursos de maior concorrência (Medicina, Direito e Engenharia), a ocupação é quase exclusiva de alunos oriundos de escolas privadas, enquanto os cursos de menor concorrência, incluindo as licenciaturas, apresentam uma participação maior dos estudantes advindos de escolas públicas. Ainda, de acordo com o levantamento realizado pela Andifes, os estudantes ingressantes nas universidades federais são, majoritariamente, oriundos do ensino médio regular (87,4%). Já os estudantes oriundos de cursos técnicos, magistério e educação de jovens e adultos (EJA) representam 12,5% do alunado das federais.

Tabela 1 – Origem dos Graduandos das IES Federais (%)

	Escola Pública	Pública e Particular	Escola Particular
Centro-Oeste	40,6	14,7	44,5
Nordeste	41,3	13,2	45,3
Norte	71,4	12,3	16,1
Sudeste	37,0	12,4	50,5
Sul	50,5	11,7	37,7
Brasil	44,8	12,8	42,3

Fonte: Andifes, 2011.

A ampliação da demanda

Em 2001 havia, em todo o País, 3 milhões de estudantes universitários. Em 2010, este quantitativo saltou para 5,4 milhões. A abertura de novas universidades e de novos cursos, por meio do Reuni, além da ampliação dos já existentes, colocou nas universidades públicas um considerável quantitativo de novos estudantes, mas esse incremento não se mostra tão expressivo, proporcionalmente. Em razão do crescimento contínuo do ensino superior privado, que correu para atender a constante demanda da sociedade por cursos universitários, em especial no Norte e no Nordeste, proporcionalmente, o crescimento tem sido mais significativo.

¹ Até o ano 2000 não havia, nas universidades públicas, registro de identificação racial ou de cor dos alunos, segundo Guimarães (2003, p. 256). Iniciou-se o registro por censo ou pesquisa amostral somente quando surgiram as demandas por ações afirmativas.

A fim de atender a demanda reprimida, as IES privadas ampliaram substancialmente sua atuação, saltando de 1.208 instituições em 2001 para 2.100 em 2010, como registra a Tabela 2. Um crescimento de quase 74% em apenas uma década. Em quantitativo de alunos, esse crescimento foi de mais de 126%, considerando o mesmo período. Desde a década de 1990, a ampliação do acesso ao ensino superior se deu, basicamente, pela ampla autorização de abertura de novas IES privadas, principalmente faculdades, enquanto o crescimento das universidades e dos centros universitários² não foi tão significativo. Essa medida do governo Fernando Henrique e do seu Ministro da Educação, Paulo Renato, visava reduzir a demanda e a cobrança por vagas nas IES federais. Mas o que de fato esta medida alcançou foi o crescimento na oferta do ensino, sem o devido acompanhamento das atividades de pesquisa e extensão, isso porque as faculdades não possuem a obrigatoriedade de atuação nessas áreas.

Tabela 2 – Número de IES – Brasil

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2001	1.391	67	63	53	1.208
2002	1.637	73	65	57	1.442
2003	1.859	83	65	59	1.652
2004	2.013	87	75	62	1.789
2005	2.165	97	75	59	1.934
2006	2.270	105	83	60	2.022
2007	2.281	106	82	61	2.032
2008	2.252	93	82	61	2.016
2009	2.314	94	84	67	2.069
2010	2.378	99	108	71	2.100

Fonte: Brasil. Inep.

Os resultados das políticas de democratização do acesso à educação superior tomadas na década de 2000 pelo governo Lula e pelo ministro Haddad podem ser verificados no crescimento das matrículas nas IES públicas federais. No início da década seguinte, já em 2010, entraram 2.182.229 novos alunos em cursos de graduação, o que corresponde a um aumento superior a 100% em relação ao ano 2000. As matrículas nas universidades federais tiveram, proporcionalmente, a maior elevação no número de ingressos – 140% –, superando, inclusive, as IES privadas, que registraram um aumento de 115%.

Quando comparado o crescimento por região, percebemos que o Sudeste se mantém com o maior percentual de estudantes de nível superior, entretanto é visível a elevação na participação das demais regiões do País, em especial, o crescimento no Nordeste. Em todas as regiões, há uma elevação no quantitativo de matriculados, porém os percentuais apontam para o destaque da região que passa por um recente processo de crescimento econômico, que permite a possibilidade de realização

² Os centros universitários são IES que possuem, ao menos, um quinto do corpo docente contratado em regime de tempo integral e um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. As universidades se caracterizam pela produção intelectual mediante o estudo sistemático de temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional, e possuem, ao menos, um terço do corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

escolar de uma parcela da população não contemplada anteriormente e que engrossava a massa que compunha a demanda excluída e represada por décadas.

Tabela 3 – Número de Matrículas – Região

	2001		2010	
	Matriculados	%	Matriculados	%
Centro-Oeste	260.349	8,6	495.240	9,1
Nordeste	460.315	15,2	1.052.161	19,3
Norte	141.892	4,7	352.358	6,5
Sudeste	1.566.610	51,7	2.656.231	48,7
Sul	601.588	19,8	893.130	16,4
Brasil	3.030.754	100	5.449.120	100

Fonte: Brasil. Inep.

Apesar do crescimento substancial e constante no quantitativo de alunos nos cursos de formação de nível superior, como registrado no Brasil desde o início deste século, a defasagem ainda é muito elevada em comparação a outros países desenvolvidos ou em fase de desenvolvimento. Nossa realidade mostra-se, ainda, muito aquém das necessidades internas de crescimento do País, onde apenas 12% da população de 18 a 24 anos, idade regular para o ensino superior, encontra-se matriculada em instituições universitárias.

Nesse ritmo de crescimento, as instituições públicas apresentam uma elevação contínua desde 2001 no número de unidades de ensino. No caso das federais, registra-se uma queda em 2007, numa escala contínua de progressão. Na sequência, a representação das IES públicas estaduais ultrapassou o quantitativo de universidades federais e, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2010 (Brasil. Inep, 2010), do total das IES no País, a maioria é privada (88,3%) e, entre as públicas, 4,5% são estaduais, 4,2% federais e 3% municipais. Ainda de acordo com este Censo, as instituições públicas totalizam 279 unidades de ensino, entre universidades, centros universitários e faculdades. Em relação à organização acadêmica das instituições registradas no País pelo Censo da Educação Superior de 2010, das 2.378 instituições existentes, 85,2% são faculdades, 8% universidades, 5,3% centros universitários e 1,6% institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e centros federais de educação tecnológica (Cefets).³

³ Os IFs são instituições especializadas 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. Equiparam-se às universidades federais para efeitos regulatórios. Já os Cefets têm por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços. Para efeitos regulatórios, equiparam-se aos centros universitários.

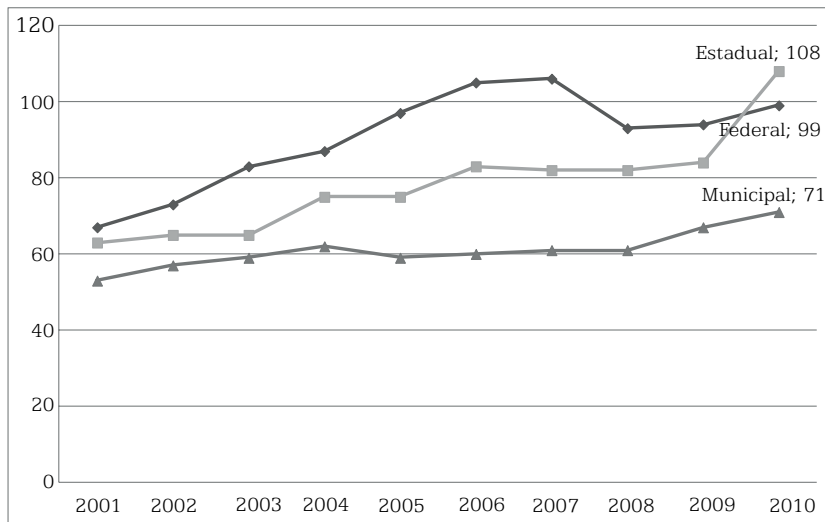


Gráfico 1 – Crescimento IES públicas

Fonte: Brasil. Inep.

O ensino médio regular

O grandioso desafio do ensino médio, apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é aproximar a escola da nova realidade nacional, colocando o adolescente como agente partícipe dessa realidade. Com a solidificação da democracia nacional, aliada às novas tecnologias e às mudanças na forma de produção de bens, serviços e conhecimentos, a escola foi projetada para as novas dinâmicas e dimensões do mundo contemporâneo, ainda considerando a tarefa da educação na integração dos estudantes às novas ferramentas de inserção na cidadania, no mercado de trabalho e nos estudos posteriores.

Em sintonia com as necessidades de uma nova sociedade, ainda em transformação, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, inciso II, reconhece a relevância do ensino médio na formação escolar dos brasileiros quando estabelece como dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade deste nível de ensino. Em 1996, por meio de Emenda Constitucional, este dever do Estado foi ampliado, exigindo-se a universalização do ensino médio, ou seja, conferindo a este nível de ensino o caráter de direito universal a todos os cidadãos brasileiros.

A nova LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, por sua vez, em seu art. 22, registra que a educação básica, que inclui o ensino médio, tem a finalidade de desenvolver o educando, garantindo-lhe a formação cidadã, os meios para progredir no trabalho e prosseguir nos estudos. A formação para o exercício pleno da cidadania, como almejado pela LDB, contempla ainda a menção da Constituição de 1988, que, em seu art. 1º, apresenta a cidadania como um dos fundamentos da República.

Apesar da base legal e da conscientização social sobre a importância deste nível de ensino, até o final da última década do século passado

menos de 50% de toda a população brasileira com idade entre 15 e 17 anos estava matriculada no ensino médio. As ações estatais para corrigir essa lacuna foram inicialmente tímidas e não conseguiram produzir os efeitos esperados.

Com a ação política de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, foram atendidas as necessidades de universalização do ensino fundamental, promovendo a consequente ampliação da demanda pelo ensino médio. Entretanto, ao priorizar o ensino fundamental, o Fundef agravou a situação dos Estados que não dispunham de recursos suficientes para atender à população que deveria ingressar automaticamente no ensino médio.

Só a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, é que foi dado um passo importante na universalização do ensino médio, porém este ainda está distante de muitos estudantes brasileiros, principalmente pela necessidade de trabalho que o adolescente e o jovem das camadas menos favorecidas apresentam. Por isso, há uma necessidade emergencial de políticas de incentivo ao ingresso e à permanência dos estudantes no ensino médio, onde as elevadas taxas de reprovação e evasão correspondem a 13,4% e 12,6%, respectivamente, nas escolas públicas. Esta observação serve de alerta para o considerável quantitativo de jovens que têm sua formação interrompida.

A despeito do crescimento nas matrículas no ensino médio desde a década de 1990, este efeito foi insuficiente por não atender a larga parcela da população em idade escolar que deveria frequentar o curso de nível médio.⁴ Isto porque as redes públicas estaduais não conseguiram atender adequadamente a procura, nem receberam o aporte de recursos suficientes para isto. Como mostra o Gráfico 2, este é um nível educacional de domínio predominante da rede pública. Em 2011, 66,8% dos estudantes estavam matriculados em escolas públicas, principalmente nas redes estaduais.

⁴ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada no ano de 2009, revelou que a população de 15 a 17 anos correspondia a 10,2 milhões de pessoas. Destes, 17,9% estavam fora da escola. E ainda havia 29,5 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade e com menos de quatro anos de escolaridade. Apesar deste elevado quantitativo de pessoas sem estudar e com baixa escolaridade, para este mesmo ano as matrículas na EJA do ensino fundamental representaram apenas 2,9% dos jovens estudantes.

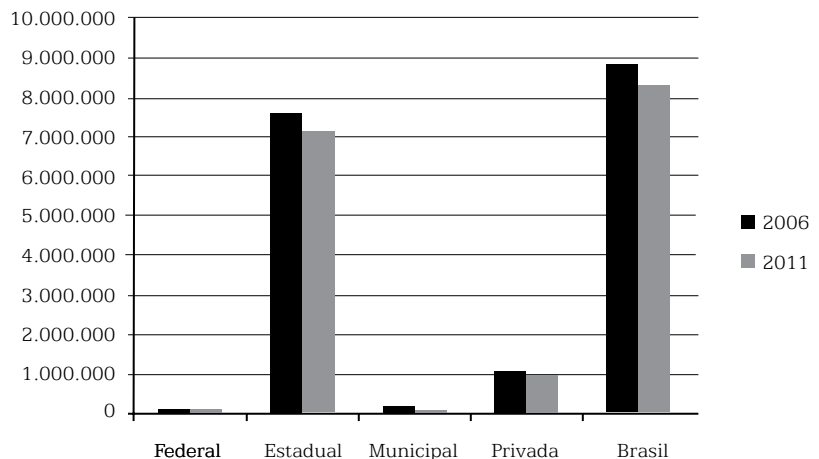


Gráfico 2 – Alunos Matriculados no Ensino Médio

Fonte: Brasil. Inep.

Para reduzir essa distorção e fazer ingressar os concluintes do ensino fundamental diretamente no ensino médio, bem como atrair alunos fora de faixa para sua conclusão, faz-se necessário o investimento adequado neste nível educacional, visto que a educação de nível médio recebe, proporcionalmente, a menor fatia do investimento público em ensino. Na média histórica, considerando o período de dez anos, o custo anual de um aluno do nível médio é inferior ao custo de um aluno em todos os outros níveis, ficando abaixo do infantil, do fundamental e, principalmente, do superior.

Tabela 4 – Investimento Público em Educação por Aluno (R\$)

	Infantil	Fundamental I	Fundamental II	Médio	Superior
2001	1.583	1.491	1.677	1.664	16.750
2002	1.491	1.741	1.616	1.171	15.879
2003	1.716	1.686	1.602	1.344	13.913
2004	1.828	1.810	1.830	1.251	14.085
2005	1.731	2.025	1.929	1.266	14.324
2006	1.873	2.230	2.449	1.732	14.446
2007	2.286	2.660	2.771	2.029	15.313
2008	2.438	3.050	3.254	2.344	16.309
2009	2.411	3.393	3.539	2.474	16.503
2010	2.942	3.859	3.905	2.960	17.972

Fonte: Brasil. Inep.

Em 2011, o gasto público com educação⁵ representou 5,3% do Produto Interno Bruto (PIB) do País. Esse valor não está tão abaixo dos gastos das nações ricas. A média entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de 6% do PIB. Entretanto, para que o ensino médio seja favorecido e devidamente valorizado, carece de uma implementação de recursos, de forma a tornar menos desigual o custo de cada aluno por nível escolar. Na análise de Corbucci (2004, p. 684), o gasto *per capita* com a educação superior, em qualquer país do mundo, é sempre maior que o gasto *per capita* com a educação básica. O problema não reside no fato de o gasto com a educação superior ser elevado, mas sim no fato de os investimentos em educação básica serem insuficientes.

Tabela 5 – Aprovação sobre o Total de Matriculados – Brasil (%)

	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2007	64,3	89,5	74,1	94,0	79,9	96,2
2008	64,7	89,4	74,2	93,7	80,4	96,4
2009	65,6	89,3	75,2	93,8	81,5	96,3
2010	66,9	89,9	76,5	94,1	82,5	96,9
2011	66,4	89,5	76,5	93,9	82,8	96,6

Fonte: Brasil. Inep.

⁵ Os Estados e municípios devem, por exigência da LDB, em seu art. 69, aplicar, anualmente, nunca menos de 2,5% da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

A aprovação escolar é outra característica que precisa ser considerada neste nível de ensino, pois difere bastante entre as escolas públicas e privadas. No acompanhamento do rendimento dos estudantes do ensino médio, percebemos que o aproveitamento é sempre mais expressivo entre os alunos das escolas particulares. Paralelamente, os percentuais de repetência e abandono mostram-se maiores nas escolas públicas. A reprovação total no ensino médio, em 2011, foi de 13,4% na rede pública e de 6,3% na rede privada. A evasão escolar também é bastante superior no ensino médio das escolas públicas em comparação com as escolas privadas e até mesmo em comparação com outros níveis de ensino na própria rede pública. Enquanto nas escolas particulares o abandono foi de apenas 0,6% em 2011, nas escolas públicas atingiu 12,6%. Neste mesmo ano, o total de abandono no ensino fundamental, mesmo da rede pública, foi de 3,6%.

As deficiências não sanadas no ensino médio dificilmente serão resolvidas no ensino superior, onde a abordagem e a complexidade dos conteúdos são diferentes, tornando-se um fator complicador nessa esfera de ensino. O que tem ocorrido, na verdade, é uma transposição desse problema do ensino médio da rede pública para o ensino superior da rede privada, isso porque os estudantes de nível médio da rede privada, ao obterem melhores pontuações no Enem, garantem para si as vagas mais concorridas das universidades públicas, enquanto os estudantes de nível médio da rede pública, com defasagem de conteúdos, ficam em desvantagem na concorrência. Essa situação pode vir a ser resolvida com a Lei de Cotas e a garantia de reserva de metade das vagas para estudantes das redes públicas. Entretanto, não há, ainda, por ser uma medida recente, parâmetros suficientes para aferir tal situação.

Para efeito comparativo, no ano de 2011, enquanto 66,8% dos estudantes do ensino médio estavam matriculados em escolas públicas, na educação superior a disposição se invertia sobremaneira. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2010, a extensa maioria dos alunos universitários estava matriculada em instituições particulares. Em 2010, considerando a totalidade dos universitários matriculados em cursos de graduação (presencial e a distância), 25,8% estavam em instituições públicas e 74,2% em instituições particulares.

A quantidade de horas em sala de aula é um ponto importante a ser considerado na comparação entre as escolas. Na média, as escolas públicas cumprem pouco mais de 800 horas anuais, distribuídas nos 200 dias letivos, enquanto a média das escolas privadas ultrapassa 1.000 horas anuais. Em parte, o sucesso dos estudantes das escolas particulares no Enem deve-se ao fato de estes alunos passarem mais tempo em sala de aula. No ano letivo de 2011, a média diária de horas aula foi de 4,4 na rede pública e de 5,1 na particular.

A Tabela 6 mostra a diferenciação entre escolas das redes pública e privada por toda a educação básica por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/Prova Brasil de 2011. Como agravante, o distanciamento entre as redes vai aumentando de uma série para a outra

e o fosso se amplia rapidamente com o tempo, até atingir níveis absurdos no ensino médio. Na prova de Língua Portuguesa, a diferença favorável à rede privada é de 37 pontos no 5º ano do ensino fundamental; atinge 46 pontos no 9º ano do ensino fundamental; e chega a 52 pontos no 3º ano do ensino médio. Em Matemática, a diferença é ainda maior, sendo de 38 pontos no início do fundamental e chegando a 68 no final do médio.

Tabela 6 – Pontuação Média – Saeb/Prova Brasil – 2011

	Língua Portuguesa		Matemática	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Ensino Fundamental I – 5º Ano	185	222	204	242
Ensino Fundamental II – 9º Ano	236	282	243	298
Ensino Médio – 3º Ano	260	312	264	332

Fonte: Brasil. Inep.

Avaliação por meio do Enem

Ao instituir as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), com a Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, determinou que, da carga horária mínima para o ensino médio (2.400 horas, equivalentes a três anos de duração), ao menos 75% compreenderá a base nacional comum. A LDB, por sua vez, já exige de cada rede de ensino e de cada unidade escolar uma base nacional comum para a educação básica, inclusive no ensino médio, orientando que esta base comum deve ser complementada por uma parte diversificada, que deve compreender as características sociais, culturais, econômicas e regionais. O art. 26 da LDB insere, obrigatoriamente, nesta base nacional comum, o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, o ensino da arte e a Educação Física. O art. 36, parágrafo 1º, estabelece como competências que o aluno deve demonstrar ao final do ensino médio o domínio dos princípios científicos e tecnológicos, das formas de linguagem e dos conhecimentos filosóficos e sociológicos para o exercício da cidadania.

A exigência da legislação educacional para a existência dessa base mínima de conteúdos no âmbito nacional é uma providência de equalização dos conhecimentos para todos os estudantes de um mesmo nível educacional. Isso tenta garantir que, em qualquer escola, pública ou privada, em qualquer região do País, os alunos sejam submetidos aos mesmos conteúdos e ao mesmo nível de aprendizagem. O estabelecimento de conteúdos semelhantes ainda favorece a política educacional do governo federal de aplicação de exames uniformes em todos os Estados, permitindo a realização de uma avaliação nacional. Haveria uma impossibilidade metodológica de aplicação de um exame coletivo e nacional caso cada

unidade escolar ou sistema de ensino trabalhasse temas completamente diferenciados ou aleatórios, ou mesmo se selecionassem as disciplinas fora de um padrão nacional. A padronização reflete uma qualidade não só no sistema de avaliação, mas também na forma de selecionar e aplicar os conteúdos, isso porque, antes mesmo de avaliarmos, como ressalta Morales (2003, p. 10), precisamos ter clareza do que exatamente queremos que os alunos consigam aprender.

Evidentemente, a constituição competitiva do vestibular fere o funcionamento primordial da vida escolar, que deve estar baseada na colaboração e na cooperação, não na competição. Entretanto, precisamos e podemos trabalhar com essa realidade. A própria estrutura educacional, assim como a estrutura produtiva e mercantil que norteia a sociedade, está montada de um jeito ao qual já nos habituamos, que é o de conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros, como salienta Santos (2000, p. 30), de forma que se tornou difícil imaginar um formato de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade, mas esse é um desafio que precisamos enfrentar coletivamente. De acordo com Braick e Mota (2010, p. 13), não podemos ficar reféns de um modelo educacional voltado para o vestibular, mas também não podemos nos esquivar dessa tarefa. A escola precisa então compreender a realidade da comunidade onde está inserida e, com isso, criar condições para que os seus alunos ingressem em boas universidades. Isso também faz parte da tarefa escolar.

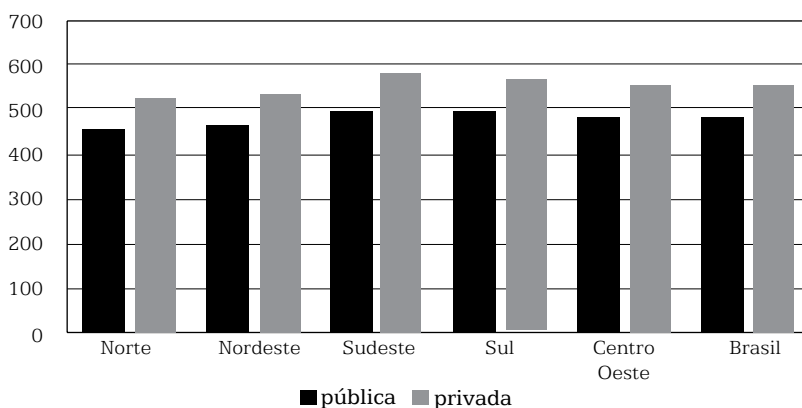


Gráfico 3 – Avaliação Enem 2011 – Regiões

Fonte: Brasil. Inep.

Ao analisarmos os resultados gerais do Enem, percebemos que as diferenças regionais não são alarmantes. No entanto, notamos que há uma discrepância entre o ensino público e o privado. Em todas as regiões, a diferença entre o público e o privado é ostensiva, demonstrando a existência de um grave problema nacional. A diferença entre a média nacional das escolas públicas (470) e a média das escolas privadas (545)

é de 75 pontos. As maiores diferenças entre escolas públicas e privadas foram registradas pelo Enem de 2011 no Espírito Santo (100 pontos) e no Tocantins (103 pontos), porém em nenhum Estado a pontuação média das escolas públicas supera ou se aproxima da média das particulares.

No Gráfico 4, as linhas pontilhadas indicam as médias das notas do Enem por Estado. A linha horizontal (545) representa a rede privada, e a linha vertical (470) representa a rede pública. Existe uma correlação positiva (0,760) e estatisticamente significativa (p - valor < 0,000) entre as notas do sistema privado e do sistema público. Todos os Estados localizados no quadrante inferior esquerdo apresentam notas no Enem abaixo da média em ambos os sistemas. Comparativamente, essas unidades da federação apresentaram os piores desempenhos. No quadrante oposto, o Rio de Janeiro registra a maior média da rede pública (510), e Minas Gerais apresenta a maior média geral (585), considerando as redes pública e privada.

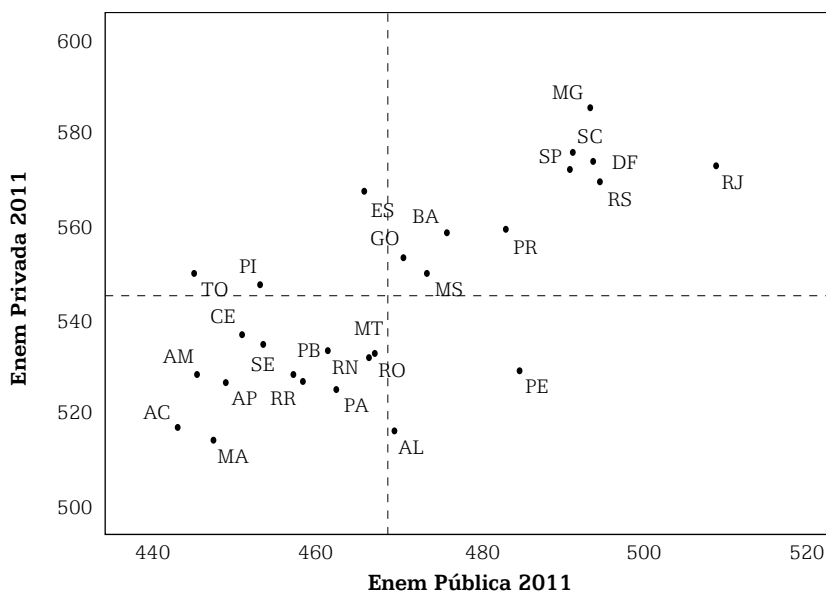


Gráfico 4 – Avaliação Enem 2011 – Público e Privado

Fonte: Brasil. Inep, 2012.

Mesmo entre as públicas, registra-se uma enorme distorção nas médias das notas quando comparadas pelos níveis de gestão. Enquanto as federais até ultrapassam a média de pontuação das privadas, as estaduais, às quais cabe obrigatoriamente a oferta do ensino médio, se afastam das federais em mais de 80 pontos. A diferença na proficiência em Matemática e Redação chega a ultrapassar 100 pontos.

Tabela 7 – Pontuação Média das Escolas – Enem 2011

	Públicas			Privadas	Total Geral
	Estaduais	Municipais	Federais		
Nº escolas	4.968	111	199	4.798	10.076
Nº alunos	345.508	6.866	19.893	184.799	557.066
Ciências da Natureza	449	473	535	529	489
Ciências Humanas	456	481	539	531	494
Linguagens	504	528	570	569	537
Matemática	498	533	624	611	555
Redação	506	544	611	612	559
Média Geral	477	504	567	560	519

Fonte: Brasil. Inep.

A avaliação pelo Enade

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) é um instrumento avaliativo criado para aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. O Enade verifica, ainda, o desenvolvimento de competências e de habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional do alunado e o nível de atualização desses estudantes em relação à realidade do Brasil e do mundo, fazendo parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Enade também é um componente obrigatório no currículo de graduação, constando no histórico escolar do estudante universitário. O graduando selecionado que não comparecer ao Exame fica em situação irregular junto ao Enade e impedido de colar grau na conclusão do seu curso.

Visto que o ofício educacional, mesmo privado, é um campo de domínio do Estado, sendo este serviço uma concessão pública, o governo federal assumiu a condição de avaliador deste bem comum, introduzindo no ensino superior o processo regular e sistemático de acompanhamento e aferição dos cursos de graduação e das IES, orientado pela lógica da qualidade e da excelência, tendo como principal objetivo a perspectiva da livre concorrência, da universalização e da competitividade. Como lembra Volpato (2011, p. 691), inicialmente foi criado o Exame Nacional de Cursos,⁶ como instrumento avaliativo dos cursos de graduação. Esse exame considerava apenas os conhecimentos do aluno e deixava fora da aferição o projeto pedagógico da instituição, o projeto de cada curso, a formação e a qualificação do corpo docente, bem como a infraestrutura e as atividades de pesquisa e extensão da IES. Esse modelo foi então substituído em 2004 pelo atual Enade.

⁶ O Exame Nacional de Cursos, aplicado aos formandos de determinados cursos de graduação, no período de 1996 a 2003, foi popularmente identificado como "Provão" e bastante criticado por colocar o foco da avaliação apenas em resultados quantitativos, com base em uma única prova de conhecimentos relacionados ao curso do estudante avaliado.

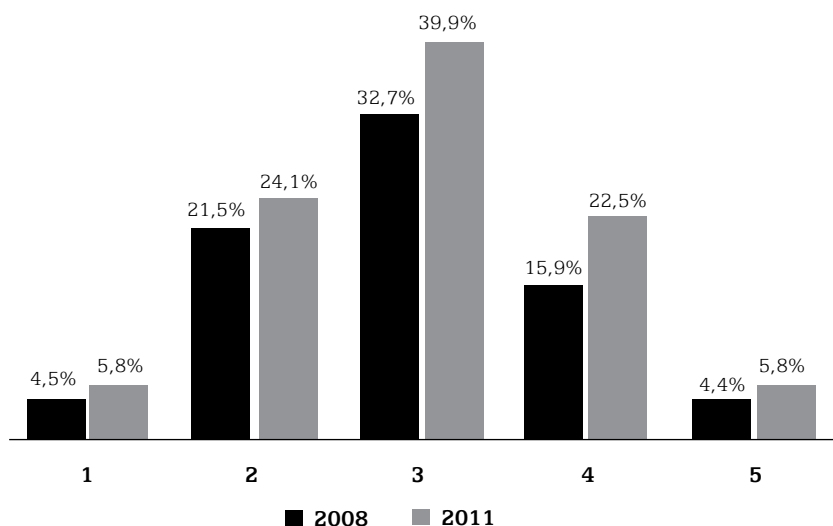


Gráfico 5 – Enade 2008 e 2011 – Geral

Fonte: Brasil. Inep.

Nota: A totalização dos percentuais não atinge 100% considerando as instituições que ficaram sem o cálculo.

Na edição do Enade realizada em 2011, a maior parte das IES ficou com médias que enquadram essas instituições na faixa 3, em uma escala de 1 a 5. Na comparação com a avaliação de 2008, há uma ascensão das IES, o que demonstra uma melhoria da qualidade dos cursos avaliados, principalmente nas faixas 3 e 4, onde o crescimento registrado foi bem mais expressivo. Mas essa melhoria não é confortável nem uma garantia de qualidade aos alunos beneficiados com bolsas do ProUni ou recursos do Fies, isso porque, de acordo com Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 126), os cursos das IES privadas que aceitam bolsistas do ProUni são, geralmente, os de qualidade questionável. Claro que isso não é uma regra, mas não desmerece a crítica. Verifica-se que, de uma forma geral, os cursos das instituições públicas são, no resultado global, melhor avaliados que os cursos das instituições privadas.

Os recentes avanços para uma maior democratização do acesso à educação superior trazem resultados positivos, porém a ampliação do ensino público mostra-se mais eficaz que a política de inserção de estudantes em instituições privadas com recursos públicos. De acordo com dados do Inep, entre 2001 e 2010 as IES federais cresceram mais que as IES privadas, proporcionalmente, na contabilização do número total de ingressos. Obviamente, esse crescimento no quantitativo de estudantes foi acompanhado pela necessária elevação do quantitativo de professores. Esse é um fator determinante da qualidade do ensino e um dos principais pontos diferenciadores entre as IES públicas e privadas, como veremos a seguir.

Com relação à rede pública, abrangendo aqui as federais, estaduais e municipais, em todas as categorias administrativas, as funções docentes com doutorado passam de 35,9% em 2001 para 49,9% em 2010; para o

mestrado, observa-se uma participação relativamente estável, passando de 26,9% em 2001 para 28,9% em 2010; e para a especialização, a participação sofreu uma queda bastante considerável quando passou de 37,3% em 2001 para 21,2% em 2010, ou seja, houve uma elevada qualificação do corpo docente, pela redução do quadro de professores apenas com especialização e o crescimento do percentual de doutores. Já em relação à rede privada, notamos que a participação majoritária é de docentes com titulação de mestrado, que aumentou de 35,4% em 2001 para 43,1% em 2010; o percentual de docentes com especialização caiu de 52,5% em 2001 para 41,5% em 2010; e o percentual de doutores teve uma elevação pouco substancial, passando de 12,1% em 2001 para 15,4% em 2010.

No que diz respeito ao regime de trabalho, sendo este outro fator importante para garantia de qualidade na educação, as IES públicas apresentam, predominantemente, o regime de trabalho de tempo integral como referência do seu quadro docente. Observamos que são crescentes os percentuais relativos aos docentes de tempo integral nas instituições públicas ao longo do período analisado: 80,2% dos seus professores se enquadravam neste regime de trabalho em 2010, 12,9% compunham o quadro de tempo parcial, e apenas o residual, 6,8%, formavam o grupo de professores horistas. Entre as instituições privadas, para o mesmo ano de 2010, prevaleceram os horistas, sendo 48% dos docentes. Os regimes integral e parcial aumentaram seus percentuais de participação, sobretudo a partir de 2008, quando se intensificaram as avaliações do MEC para as instituições. No ano de 2010, 24% dos docentes eram de tempo integral e 28% de tempo parcial.

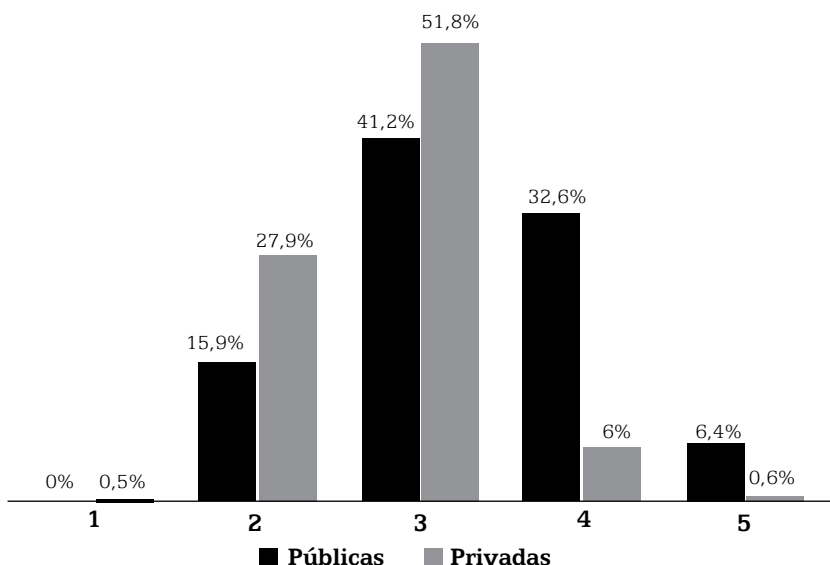


Gráfico 6 – Índice Geral de Cursos (IGC) 2011 – Públicas e Privadas

Fonte: Brasil. Inep.

Como um todo, as IES desenvolveram a qualidade dos cursos, do quadro docente e da estrutura física ofertada aos alunos, mas quando observamos as IES em separado, verificamos que a ascensão maior na qualidade dos cursos, segundo a avaliação do Sinaes, ocorreu nas instituições públicas. De acordo com o Índice Geral de Cursos (IGC), a maioria das IES privadas se enquadra nas faixas 2 e 3, principalmente, o que representa um nível mediano. Já as IES públicas estão, em sua maioria, nas faixas 3 e 4. Em observação ao Gráfico 6, verificamos que as faixas 4 e 5, que correspondem às melhores notas da avaliação, mostram o domínio quase absoluto das instituições públicas.

O IGC é um índice de classificação dos cursos avaliados nas IES. Trata-se de um instrumento de aferição da qualidade dos cursos e das instituições. O IGC é resultado da média ponderada dos Conceitos Preliminares de Curso (CPC) da graduação no triênio de referência e dos conceitos aplicados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para os programas de pós-graduação *stricto sensu* da IES. Por esse motivo, o índice dá uma ideia mais abrangente da qualidade e da estrutura física e de pessoal da instituição, incluindo sua participação em atividades do conhecimento além dos cursos de graduação. No conjunto de todas as IES avaliadas em 2011, as instituições públicas tiveram o melhor desempenho e a maior progressão, em comparação a 2008. As IES públicas, em 2011, se mantiveram à frente das instituições privadas em todos os agrupamentos observados. Entre as universidades, a média do IGC contínuo foi de 3,0192 para as públicas e 2,5157 para as IES privadas. Entre os centros universitários, a média foi de 2,4783 para as públicas e de 2,3819 para as IES privadas. Entre as faculdades, a média foi de 2,3487 para as públicas e 2,1370 para as IES privadas. O IGC contínuo representa a média alcançada pela instituição e, a partir deste valor, a IES é enquadrada em uma faixa de classificação que vai de 1 a 5.

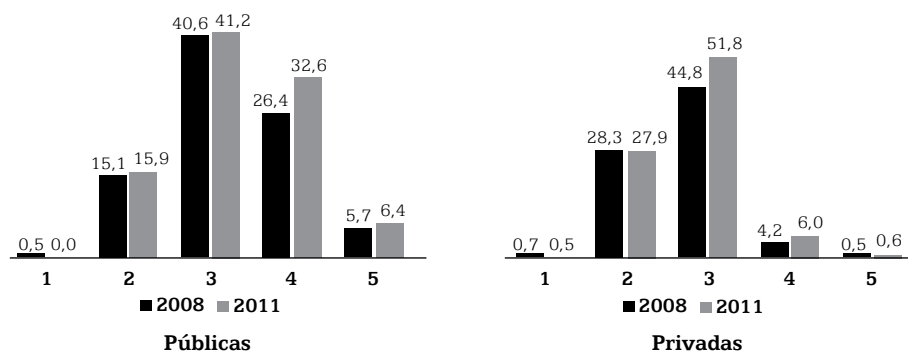


Gráfico 7 – Enade – Comparativos (%)

Fonte: Brasil. Inep.

Conclusão

O espaço entre a escola e a universidade é um profundo e fértil caminho a ser percorrido pelos estudantes, a ser pesquisado pelos acadêmicos e a ser acompanhado, aferido e aprimorado pela estrutura de gerenciamento das políticas públicas educacionais. Com isso, fechamos este trabalho com o registro de que o ensino médio e o ensino superior precisam ser vistos como níveis complementares, carentes de ações conjuntas que abarquem o adolescente e o jovem como categoria universal de estudante, não os separando em ações isoladas ou em níveis distintos de formação. Nesta pesquisa, percebemos algumas ações fundamentais de valorização e melhoria do ensino médio e do ensino superior: o investimento no docente, no discente e no ensino público.

Investimento no docente: universalizar o ensino com qualidade exige o estabelecimento de metas relacionadas à infraestrutura física e pedagógica das instituições educacionais. Essas metas, de acordo com Costa (2013), precisam estar articuladas com a profissionalização da atividade docente. Não se pode tratar de qualidade do ensino, em qualquer análise, sem se considerar a valorização do professor, visto que as ações para a melhoria na qualidade do ensino na rede pública são diversas, mas dentre elas merece destaque a adequada formação do corpo docente. É consenso a necessidade de se dar uma atenção especial ao profissional do ensino, de quem as mudanças exigem uma formação continuada. Além de um maior investimento no aluno, da melhoria nas estruturas física e organizacional da escola e da aplicação da legislação educacional, é preciso um olhar atento sobre o professor. A permanente capacitação dos atuais docentes, a contratação de novos professores com formação apropriada e o incentivo aos cursos de pós-graduação são metas essenciais para as políticas públicas da educação nacional. Quando tratamos da qualidade do ensino superior, vimos que um fator diferencial entre as IES públicas e privadas, favorável à primeira, está na titulação e no regime de trabalho do seu corpo docente. Este mesmo processo precisa marcar o caminho do ensino médio regular.

Investimento no discente: sabemos que há estudantes tão carentes que não têm condições de entrar e permanecer no ensino superior, mesmo quando gratuito. Segundo Zago (2006, p. 228), para esses alunos não basta o acesso, é preciso uma política de permanência que envolva moradia, transporte, alimentação e saúde. Evidentemente, reconhecemos a existência dessa política, mas sabemos também da necessidade de sua ampliação. Ainda em atendimento aos estudantes mais pobres, o financiamento estudantil dado pelo Fies, como afirma Carvalho (2006, p. 993), deixa de ser atrativo devido à defasagem entre a taxa de juros sobre o valor do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado, além dos requisitos rigorosos e da possibilidade de conseguir apenas o financiamento parcial do valor da mensalidade.

Investimento no ensino público: o avanço na educação depende, inevitavelmente, dos recursos federais e das ações de cada unidade federativa. Isso porque, dentre todas as escolas públicas de ensino médio regular, 94,1% são estaduais, que concentram 66,8% dos estudantes desse nível. Dos estudantes do ensino superior, 25,7% estão em instituições públicas. A deficiência registrada nas escolas públicas não pode ser compensada pela reconhecida qualidade das universidades públicas: a excelência de um nível de ensino precisa atingir o outro. Os investimentos e as políticas adotadas precisam pensar nesses níveis de forma conjunta, sequenciada, enxergando o ensino médio como o caminho essencial ao ensino superior.

Com esse intuito, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 estabeleceu como metas para o ensino médio, dentre outras, universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nessa faixa etária; oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas; igualar a escolaridade média entre negros/pardos e não negros/pardos, com vistas à redução da desigualdade educacional; reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional;⁷ oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio; garantir que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação; valorizar o magistério público e assegurar a existência de planos de carreira para esses profissionais em todos os sistemas de ensino; e ampliar, progressivamente, o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do País. Para o ensino superior, as metas são: elevar a taxa bruta de matrícula para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos; elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores; e elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Da moderna legislação educacional brasileira, aprovada a partir da década de 1990, e das mudanças estruturais na gestão e na avaliação da educação nacional até as recentes metas estabelecidas no PNE, percebemos a imperiosa inquietação da sociedade brasileira com o ensino público, inclusive com a ostensiva defesa da ampliação dos recursos investidos, concebendo-o como um projeto de Estado, e não uma ação isolada de governo. Contudo, identificamos a necessidade de acompanhamento das tomadas de decisão na alocação desses recursos, considerando a urgente

⁷ Dados da Pnad/IBGE de 2009 registram que o Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Destes, 14,1 milhões são analfabetos.

necessidade de otimização dos investimentos na universalização do acesso ao ensino médio regular e na qualidade de sua formação, bem como na ampliação do acesso e permanência no ensino superior.

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (Andifes). *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*: relatório. Brasília: Andifes, 2011. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfil_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2012.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 ago. 1998. Seção 1, p. 21.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior*. 2010. Disponível em: <portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.
- BRASIL. *Resultado do Enem 2011 por escola*. Brasília, DF: Inep, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/divulgacao_ministro.xls>. Acesso em: 12 nov. 2012.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30. ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.

Brasil. Projeto de lei nº 8.035, de 2010. *Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 18 fev. 2013.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior? *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 125-140, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28>>.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 236, jan./abr. 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>>.

MORALES, Pedro. *Avaliação escolar: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VIEIRA, Edvaldo Amaro. *Os direitos e a política social*. São Paulo: Cortez, 2004.

VOLPATO, Gildo, A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 232, set./dez. 2011.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, ago. 2006.

Erinaldo Ferreira Carmo, doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é docente de Prática de Ensino em Ciências Sociais no Centro de Educação da UFPE e professor do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil.

erinaldocarmo@gmail.com

José Aercio Silva Chagas, doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professor do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE e coordenador do Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica, Recife, Pernambuco, Brasil.

aerciochagas9@gmail.com

Dalson Britto Figueiredo Filho, doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professor do Departamento de Ciência Política e Relações Internacionais da UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil.

dalsonbritto@hotmail.com.br

Enivaldo Carvalho Rocha, doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor do Departamento de Ciência Política e Relações Internacionais da UFPE e Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da UFPE. Vice-diretor do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil.

enivaldocrocha@gmail.com

Recebido em 27 de abril de 2013.

Aprovado em 25 de fevereiro de 2014.

História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino

Wojciech Andrzej Kulesza

Resumo

Analisa três linhas de pesquisa, desenvolvidas neste século, focadas em manuais de pedagogia em circulação no Brasil. Após descrever seus instrumentos de pesquisa, é discutida a consistência de seus resultados, particularmente no que se refere às classificações dos manuais elaboradas pelas pesquisas. A partir dos tipos de manuais definidos por essas pesquisas, procura-se avaliar as possibilidades futuras desses programas de pesquisa, especialmente no que tange à ampliação de seus recortes temporais e espaciais. Do ponto de vista da história da pedagogia, argumenta-se sobre a maior potencialidade das pesquisas nessa área cuja categorização dos manuais contemple os modelos escolares historicamente adotados pela escola brasileira.

Palavras-chave: manuais de ensino; modelos escolares; formação do professor.

Abstract

History of pedagogy in Brazil: the contribution of research focused on teaching manuals

This paper analyzes three lines of research that have developed in this century, focusing on teaching manuals in circulation in Brazil. After describing the research tools, the consistency of the results is discussed, particularly, in relation to the categorizations of manuals resulted from researches. Based on the types of manuals defined by these researches, the work seeks to evaluate the future possibilities for these research programs, especially in regard to the expansion of their temporal and spatial cuttings. From the point of view of the history of pedagogy, it is discussed the greater potential of researches on this area, resting on the categorization of manuals that approach school models historically adopted by Brazilian schools.

Keywords: teaching manuals; school models; teacher training.

Introdução

O notável incremento das pesquisas na área de história da educação, tendo como objetos os livros didáticos das últimas décadas do século passado, teve um impacto considerável no Brasil, levando à constituição de grupos de pesquisa e/ou acervos especializados em manuais escolares. A tendência inicial dos pesquisadores em dirigir o foco para os conteúdos presentes nesses materiais, não só no Brasil, mas também no restante da América Latina, pode ser constatada pela análise dos trabalhos apresentados num seminário sobre a temática, realizado em outubro de 1996, em Madrid (Ossenbach; Somoza, 2001). Nessas abordagens essencialmente conteudísticas, os aspectos propriamente pedagógicos ficaram em segundo plano, ao mesmo tempo em que eram enfatizadas, nesses estudos, as dimensões epistemológicas ou político-ideológicas dos impressos, como se pode observar na ampla compilação de trabalhos sobre o livro didático no Brasil preparada para publicação como resultado do referido evento (Ossenbach, 2001). Reportando-se à clássica distinção feita pelos historiadores da ciência que classificam como internalistas os estudos que atribuem a fatores internos da própria ciência o seu desenvolvimento e externalistas aqueles que enfatizam a influência do meio social, pode-se distinguir claramente o caráter internalista apresentado pela maioria dos trabalhos a respeito dos livros de ciências e matemática e o caráter externalista das análises referentes às obras de história e geografia para uso das escolas.

Com o avanço incessante da história cultural em todas as áreas, significativamente exemplificada no caso da história do livro pela

obra de Roger Chartier, os manuais escolares passaram a ser vistos pelos historiadores da educação também sob outras perspectivas, designadamente pelas suas características materiais. À medida que o conceito de cultura escolar ia sendo elaborado, tornava-se iniludível que os livros escolares, em todas as suas formas, constituíam partes não só integrantes dessa cultura, mas também elementos fundamentais para sua diferenciação. A confluência inevitável dessas pesquisas com o desenvolvimento concomitante da história das disciplinas escolares e dos currículos fez com que sobressaísse a importância do livro didático como objeto de investigação histórica da escolarização em geral. As temáticas especificamente pedagógicas passaram a acompanhar *pari passu* os estudos relativos aos livros didáticos, procurando assinalar o seu papel na estrutura e no funcionamento dos diversos graus de ensino, afirmando, assim, a especificidade do campo da história da educação. A polémica Chervel *versus* Chevillard (Bittencourt, 2004) sobre a gênese dos saberes escolares, se estaria determinada pela prática escolar ou pelo desenvolvimento das disciplinas em função da atividade científica, é um bom exemplo do papel decisivo exercido pelos manuais escolares na delimitação do campo educacional em relação a outros saberes.

Todavia, a pedagogia, como disciplina escolar, tem constituído um objeto raro de investigação relativamente às outras disciplinas. Tomando-se como exemplo o Simpósio Internacional Livro Didático, Educação e História (2007) – evento que pode ser considerado representativo do estágio atingido naquele momento pelas pesquisas na área –, dentre as 34 sessões de comunicação coordenadas apresentadas, apenas uma, "Pedagogia e manuais escolares de formação de professores", dedicou-se explicitamente a essa temática. Sem dúvida, a indefinição da pedagogia como disciplina entre os graus de ensino – ora própria do ensino primário, ora integrante da formação docente na escola normal, ou transmutada em curso superior –, a volatilidade das ciências de referência ancorando a pedagogia, seja na filosofia, na psicologia ou nas ciências da educação, a fragilidade de seu estatuto epistemológico devido à permanente tensão em seu interior entre teoria e prática, em suma, a sua complexa inserção no âmbito educacional, dificultou sua constituição como objeto de pesquisa claro e distinto.

Tomando como pressuposto que a constituição das disciplinas se faz conjuntamente com a produção dos manuais escolares, este trabalho, por meio da análise da produção recente sobre a temática, procura deslindar os nexos entre os diversos manuais de pedagogia em circulação no Brasil desde meados do século 19 e os respectivos processos de escolarização. Como veremos, as diversas tentativas de tomar esses manuais escolares como fontes para a história da educação brasileira findaram por extrapolar uma mera descrição do processo de escolarização ou mesmo do cotidiano escolar, estabelecendo, assim, relações de causalidade entre os processos sociais mais abrangentes e as particularidades da escolarização. O debruçar-se dos historiadores da educação sobre os manuais pedagógicos

tem feito com que teias dissimuladas até então pela historiografia sejam reveladas, expondo articulações inusitadas entre ideias, processos, políticas e práticas educacionais.

Uma revisão pioneira

Como sói acontecer nos primórdios de toda investigação científica, os modernos estudos sobre os manuais de pedagogia começaram pela identificação de sua presença em diferentes acervos. O primeiro levantamento desse tipo aqui analisado foi aquele feito por Vivian Batista da Silva para sua dissertação de mestrado (Silva, 2001), com orientação de Denice Barbara Catani, que serviu de base para diversos trabalhos posteriores da autora, inclusive para sua tese de doutorado, também orientada por Catani (Silva, 2006). Todo levantamento implica uma classificação primária para distinguir o que é do que não é; em nosso caso, implica uma classificação para distinguir qual livro é um manual pedagógico e qual não é. Silva optou por considerar manuais pedagógicos os livros destinados ao

ensino de disciplinas profissionalizantes dos currículos de instituições de formação docente, no caso, aquelas diretamente relacionadas com questões educacionais, a saber, a pedagogia, a didática, a metodologia e a prática de ensino. (2003, p. 30).

Em publicação subsequente, a autora explicitou melhor as restrições de sua classificação, esclarecendo que

outras questões são trazidas por manuais que também se destinam aos professores, mas que se referem a outros campos de conhecimento, como é o caso da psicologia, biologia e sociologia educacionais, entre outros, exigindo outras investigações. (Silva, 2004, p. 626).

A periodização considerada por Silva em seus primeiros trabalhos iniciava-se em 1930 “em função de mudanças levadas a efeito em escolas normais de vários estados do Brasil e, principalmente, de um notável aumento de publicações destinadas aos futuros professores”, e o marco final foi definido em função da promulgação da Lei nº 5.692, de 1971, e pelo “fato de, nesse momento, as edições se apresentarem por meio de recursos tipográficos mais sofisticados” (2003, p. 30). A circunscrição geográfica do levantamento limitou-se, inicialmente, a acervos localizados em bibliotecas significativas da área de educação em São Paulo e Campinas. Apesar de esse trabalho de Silva estar centrado nos professores primários formados pelas escolas normais, no arrolamento feito pela autora não houve preocupação em diferenciar os manuais segundo os graus de ensino para os quais eram destinados, mesmo porque muitos deles eram explicitamente dedicados tanto às Escolas Normais como aos Institutos de Educação e até mesmo às faculdades de Filosofia, onde eram formados os professores das diversas disciplinas do ensino secundário.

Muito embora a metodologia utilizada nesses trabalhos iniciais estivesse atenta às categorias elaboradas por Chartier, tais como os “suportes do texto” e os “protocolos de leitura”, a ênfase recaiu sobre os conteúdos dos manuais, “particularmente pela forma como eles reúnem e sintetizam saberes pedagógicos” (Silva, 2003, p. 34).

Perseguindo seu objetivo central de “identificar alguns dos modos pelos quais se constitui uma cultura profissional docente” (Silva, 2003, p. 33), o levantamento dos manuais, associado ao seu cruzamento com outras fontes, notadamente regulamentos, programas e normas referentes ao ensino normal, levou a autora a distinguir, no decorrer do período considerado, diferentes “representações da prática docente” veiculadas pelos manuais analisados. De 1930 a 1946 ela identifica um “entusiasmo pelo movimento escolanovista” que, mesmo sem o consenso dos educadores, estimulou “a adequação de informações produzidas pela psicologia, sociologia, entre outras áreas, para explicar questões de aprendizagem e propor a racionalização das práticas pedagógicas” (Silva, 2003, p. 48). Os anos de 1947 a 1959 seriam tempos de “proposição de metodologias de ensino”, momento em que se enfatiza “aspectos relacionados ao planejamento do trabalho docente, desde a definição dos objetivos até as estratégias de transmissão de conhecimentos aos alunos e de avaliação” (Silva, 2003, p. 48). Finalmente, ao longo dos anos de 1960 haveria o domínio crescente de certo tecnicismo, caracterizado pela “apresentação de tecnologias a serviço da eficiência das atividades pedagógicas” (Silva, 2003, p. 46).

Como se pode ver, a classificação feita por Silva baseando-se em seu exame dos manuais pedagógicos reforça quadros explicativos tradicionais elaborados para dar conta da evolução da educação brasileira através do tempo, tais como aqueles baseados nas pesquisas educacionais realizadas (Gouveia, 1971) ou na história das ideias educacionais (Saviani, 1983). Avessos a exibir rupturas, como se pode corroborar pela labilidade dos marcos temporais utilizados, esses quadros se esforçam em identificar “correntes e tendências” a conduzir, incessantemente, ora num sentido, ora noutra, as ações educativas. A certeza da continuidade é tamanha que Silva, que já havia estendido suas conclusões baseadas em acervos paulistas para o resto do Brasil, passa, em seguida, sem nenhum sobressalto, a incluir também em suas análises manuais pedagógicos em circulação em Portugal, pois se trata de “encontrar aproximações e distâncias entre pensamentos e práticas por meio deles” (Silva, 2004, p. 629). Essa aproximação geográfica, tecida pelos “saberes em viagem”, seria complementada por uma continuidade no decorrer do tempo, fazendo com que a autora ampliasse sua periodização para incluir os primeiros manuais brasileiros e portugueses dos anos de 1870, definindo artificialmente uma delimitação correspondente ao século compreendido entre 1870 e 1970 (Silva, 2006).

Apesar de longo, vale a pena reproduzir um trecho que expõe de maneira clara as vicissitudes apontadas acima na classificação dos manuais pedagógicos elaborada por Silva (2008, p. 11-12):

De um modo geral, a oposição entre manuais mais teóricos e aqueles mais práticos permitiu agrupar os títulos de finais do século XIX, os primeiros a serem publicados, numa categoria marcada por um pequeno grau de especialização porque esses livros apenas descreveram os tópicos previstos para os concursos e, ao mesmo tempo, dirigiram-se a um público amplo, ou seja, todos aqueles que quiseram ingressar na carreira docente via concursos. Um caso exemplar e até curioso foi o de Baganha (1878), que escreveu um manual porque ajudou suas irmãs a prestarem concurso de ingresso na carreira docente, embora esse escritor tenha sido formado na área de pecuária. Já os manuais das primeiras décadas do século XX tiveram um conteúdo com maior especialização na área educacional, dirigindo-se a um grupo mais selecionado, o dos alunos das Escolas Normais. Foi um momento de consolidação desses cursos e da própria Pedagogia como área de conhecimento (Nóvoa, 1987). Em meados do século XX o conteúdo teve um caráter mais técnico, tratou mais diretamente das tarefas a serem realizadas pelos professores em sala de aula e atenderam a um público crescente, posto que houve uma significativa expansão dos cursos de formação docente, notavelmente no caso brasileiro (Tanuri, 2000), exigindo dos escritores dos manuais a opção por um conteúdo cada vez mais simplificado e próximo de um receituário.

A transposição arbitrária da classificação dos manuais escolares para a história da educação brasileira (e portuguesa) é levada ao paroxismo em trabalho posterior conjunto de Catani e Silva (2009), quando as autoras retomam suas preocupações iniciais com a cultura profissional dos professores. Valendo-se, agora, muito mais dos conteúdos dos oitenta manuais arrolados, os quais lamentam “não seja possível descrever em detalhe” (Catani; Silva, 2009, p. 9), elas identificam paradigmas na história dos manuais pedagógicos em função dos quais se poderiam distinguir sucessivamente diferentes períodos na história da profissão.

Assim, os manuais de 1870 a 1890 teriam como característica “o professor como personagem central da escola”; de 1890 a 1910 eles refletiriam “a organização da instituição escolar como principal conhecimento para o trabalho docente”; de 1910 a 1940 os manuais pedagógicos expressariam “a compreensão do aluno como principal aquisição dos professores”; e, de 1940 a 1970, seria a vez dos livros didáticos privilegiarem “os métodos de ensino como núcleo dos saberes para a excelência docente”.

Em capítulo preparado por Catani e Silva para a coletânea sobre a profissão docente patrocinada pela Sociedade Brasileira de Educação, agora restringindo explicitamente seu trabalho à “análise dos conteúdos veiculados nos manuais pedagógicos” do Brasil, as autoras se baseiam na teorização abstrata e esquemática do “triângulo pedagógico” de Houssaye para enxugar a denominação daqueles períodos. Com base nos polos daquele triângulo, ou seja, o professor, o aluno e os conteúdos de ensino, os quatro paradigmas dominantes seriam: “privilégio à figura do professor”, de 1870 a 1890; de 1890 a 1910, o privilégio se deslocaria “à representação da escola”; de 1910 a 1940 haveria um apanágio da “figura do aluno”; e, de 1940 a 1970, o privilégio dos manuais recairia nos “métodos de ensino” (Catani; Silva, 2011, p. 202).

Perseguindo a formação docente

A pesquisadora Thabatha Aline Trevisan começa a fazer o seu levantamento de livros didáticos partindo de uma concepção de manual pedagógico estritamente vinculada à formação do professor primário. O que ela preferiu denominar “manual de ensino” (Trevisan, 2011, p. 31) seria

um tipo de livro utilizado para a condução do processo de ensino no âmbito dos cursos de formação de professores (escolas normais, institutos de educação e/ou faculdades de filosofia) visando à formação e ao aperfeiçoamento das atividades docentes. Portanto, são livros que ensinam a ensinar ou que contêm os saberes necessários, e, por vezes, as práticas também, de uma determinada disciplina necessária à formação do futuro professor.

É interessante observar que a autora retira *ipsis litteris* essa concepção de sua dissertação de mestrado, dedicada a um manual pedagógico de Antonio d’Ávila, notório autor de livros didáticos destinados à formação docente nas décadas de 1940 e 1950 (Trevisan, 2007). Tendo feito sua iniciação científica no grupo de pesquisa de Maria do Rosário Longo Mortatti sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil, ela foi convenientemente orientada sobre a maneira de elaborar um instrumento de pesquisa tendo como fonte impressos de forma geral. Assim, Trevisan (2011, p. 67) pôde instrumentalizar sua busca por meio de diretivas pragmáticas, tais como a de que “os manuais deveriam conter palavras em seus títulos que indicassem o ‘ensinar a ensinar’, ou a palavra ‘pedagogia’, e/ou informações, tais como as seguintes frases: ‘para uso das Escolas Normais e Institutos de Educação’, ‘indicado para professores primários e normalistas’”. Como se pode verificar nas primeiras comunicações do seu trabalho (Trevisan, 2008a, 2008b), essa metodologia fez com que ela arrolasse em seu levantamento obras tais como *História da Pedagogia*, perfeitamente de acordo com seu conceito transcrito acima de manual de ensino, mas que foram descartadas na tese, já que seu interesse recaiu “sobre a Pedagogia como disciplina do currículo dos cursos de formação de professores das Escolas Normais do Estado de São Paulo” (Trevisan, 2011, p. 67).

Embora essa decisão seja discutível, uma vez que a história da pedagogia muitas vezes fazia parte da disciplina de pedagogia como um todo ou era indicada como leitura complementar (Gatti Júnior; Guimarães, 2012), fica claro que a pesquisa tinha como polo aglutinador o uso dos manuais pelas normalistas paulistas, num espaço de tempo – 1874 a 1959 –, marcado pela primeira e última menção à pedagogia como disciplina da Escola Normal. Por outro lado, sua experiência no mestrado com manuais pedagógicos, orientada por Ana Clara Bortoleto Nery, que já vem há algum tempo pesquisando a produção impressa de professores das escolas normais, lhe havia revelado a variedade de modos de os livros e autores serem referenciados nos documentos escolares. Dessa forma, além dos acervos específicos nas bibliotecas, Trevisan também passou a pesquisar

outras fontes, tais como programas, regulamentos e provas aplicadas na disciplina, para encontrar indícios de manuais em circulação entre alunos e/ou professores das escolas normais e, em seguida, procurar localizá-los.

Orientada por Mortatti e munida de seu rigoroso instrumento de pesquisa, Trevisan classificou 88 manuais destinados ao ensino de pedagogia por ela encontrados em função da década de publicação, da nacionalidade (brasileira ou estrangeira) de seus autores, dos autores com maior quantidade de títulos por ano e editora e das editoras que publicaram esses livros para cada década no período de tempo considerado. A constatação de que a maioria dos manuais de ensino em circulação nas escolas normais paulistas escrita por estrangeiros era francesa levou a autora a localizar e a consultar esses manuais na França. Além de dar origem a uma comunicação (Trevisan, 2010), esse estágio francês, como veremos, contribuiu para que a autora retrocedesse a sua periodização. Devido às dificuldades de localização das obras, não foi possível cotejar sucessivas edições desses manuais para corroborar as afirmações de Silva a respeito de, por exemplo, sua constatação de que a maioria dos manuais de pedagogia teve apenas uma primeira edição (Silva, 2008, p. 3). Todavia, o *corpus* construído por Trevisan se apresenta como um todo consistente, e suas descrições dos manuais localizados, ilustradas por inúmeras capas e/ou páginas de rosto, constituem uma contribuição imprescindível para a temática.

Para os objetivos deste trabalho, interessa-nos examinar como a autora utilizou os seus achados para estruturar sua história da disciplina pedagogia para poder relacioná-la, assim, com a história da formação docente e das disciplinas escolares, não só em São Paulo, mas também no restante do País. Nesse sentido, acompanhamos a autora quando ela afirma que sua tese

contribui também para a história da educação no Brasil, uma vez que auxilia a pensar em questões relativas ao ensino e aos métodos para o ensino, ao conteúdo escolar, aos saberes e práticas prescritos oficialmente ou não e que circularam por todo o País por meio dos discursos dos professores e reformadores concretizados, em grande parte, nos manuais de ensino destinados à formação de professores (Trevisan, 2011, p. 46).

Dada a tardia criação da Escola Normal em São Paulo em relação a outras províncias, Trevisan começa sua periodização pela década de 1870, o que lhe permitiu incluir uma descrição do manual de Daligault, cuja tradução brasileira já estava em circulação pelo País desde a década anterior. Apesar da reconhecida apropriação e circulação desse manual em São Paulo (Bastos, 2011, p. 498), a autora não referencia sua utilização na escola paulista, o que, a nosso ver, torna sua extensa inclusão no texto arbitrária. Depois de agrupar os manuais de ensino por décadas, Trevisan delimita dois momentos na trajetória da disciplina de pedagogia: o de constituição (1870-1900) e o momento de consolidação da disciplina (1900-1959). Tanto as décadas como os momentos não são tomados

por ela como marcos cronológicos, servindo apenas para organizar os manuais segundo o ano de publicação e para distinguir um período de outro. Como explica Trevisan (2011, p. 202-3), na classificação feita não quer dizer que as décadas e os momentos “sejam datas fixas ou que os acontecimentos não tenham ultrapassado os limites de uma década para outra, de um momento para o outro”, reconhecendo que “foi bem isso o que aconteceu e tornou a compreensão e a delimitação cronológica dos momentos uma das etapas mais difíceis”.

Ao longo desses mais de 80 anos de existência da pedagogia, Trevisan (2011, p. 37) detectou “mudanças e permanências, especialmente na nomenclatura, nos conteúdos e nas finalidades dessa disciplina, o que indica estreita relação com mudanças e permanências nas concepções de professor e sua formação”. Ela erige o documento intitulado *O futuro da pedagogia é científico*, escrito por Oscar Thompson, então diretor da Escola Normal de São Paulo, por ocasião da inauguração do “Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica”, em 1914, emblemático para a caracterização desses dois momentos, citados acima, por apresentar, “em sua configuração, rupturas, permanências e novas proposições para a disciplina pedagogia” (Trevisan, 2011, p. 37-38). Apoiando-se em Carlo Ginzburg, ela pondera que “o emblema é representativo de uma mudança profunda, mesmo que não tenha sido ele o vencedor na disputa entre o que era dado ou tomado como certo e o desconhecido que é o novo que se propõe” (Trevisan, 2011, p. 45), ou seja, mesmo que em 1914 ainda não se pudesse divisar claramente uma ruptura na disciplina pedagogia, o discurso de Thompson já anunciava a mudança em direção a uma pedagogia científica, predominantemente embasada na psicologia experimental.

Assim, gradativamente, a partir do início do século passado, teria havido uma transformação na disciplina pedagogia, perceptível nos manuais de ensino, e que teria sido efetivada pela intermediação desses mesmos manuais. Sumarizando o primeiro estágio dessa transformação, momento da “constituição da disciplina Pedagogia” nas escolas normais paulistas, Trevisan (2011, p. 118) conclui que ela foi

delineada pelos documentos que a normatizaram e também pelos sujeitos que participaram do processo de discussão e elaboração desses documentos, que os assinaram, por exemplo, os professores da disciplina, os sujeitos que atuaram como diretores da Escola Normal e da instrução pública.

Para Trevisan (2011, p. 200), o estágio de 1900 a 1959, de consolidação da disciplina, também foi delineado pelos mesmos elementos, porém, com menor influência dos documentos reguladores e “também pelos autores dos manuais e pelos manuais que circularam nesse segundo momento”. Para ela, os manuais de ensino e seus autores fizeram a diferença nessa fase, contribuindo

efetivamente para a mudança de rumo da disciplina pedagogia ao divulgar as práticas ou as novas práticas que foram se estabelecendo nesse segundo momento, ao sintetizar e divulgar as novas bases da Pedagogia, os métodos de ensino, as traduções que fizeram de manuais teóricos escritos por autores estrangeiros, os conteúdos tidos como necessários e importantes para os futuros professores. (Trevisan, 2011, p. 200).

Problematizando a modernidade

O interesse de Marta Maria Chagas de Carvalho pelos livros didáticos remonta ao início da década de 1990, quando ela teve um papel decisivo na criação do Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo. Seus trabalhos anteriores sobre as reformas escolares no Brasil nas primeiras décadas do século 20 estão na origem de seus trabalhos de investigação nessa área. No levantamento citado de Ossenbach (2001, p. 339), consta um trabalho onde essa preocupação fica clara já no título, *Manuais escolares: reforma educacional e usos pedagógicos do impresso: algumas questões historiográficas*. Na palestra inaugural do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, ela apresenta um programa de pesquisa que “toma o impresso como objeto de investigação, em duplo sentido: como dispositivo de normatização pedagógica mas também como suporte material das práticas escolares” (Carvalho, 1998, p. 35). Nessa conferência, Carvalho faz uma advertência que reproduzimos na íntegra não só por expressar bem sua postura frente à “complexidade da relação entre os usos escolares do impresso e suas prescrições”, mas também porque, a nosso ver, não tem sido considerado devidamente pelas pesquisas sobre os manuais pedagógicos até aqui analisadas:

Se, por um lado, é necessário situar o impresso de uso escolar relativamente às modalidades diferenciadas de concepção pedagógica que presidem a sua distribuição, por outro é necessário pensar que, uma vez produzido e distribuído, o impresso de destinação escolar pode ganhar vida própria, sendo objeto de usos não previstos pelas regras que presidiram a sua produção. O que significa também que *um mesmo impresso pode comportar usos muito diferenciados em tempos e espaços distintos*. O que significa ainda que sua credibilidade como fonte historiográfica que informa sobre os usos que dele foram feitos é largamente dependente da possibilidade de circunscrever, com o recurso a outras fontes, situações de uso bem configuradas. E que determinar as estratégias políticas, pedagógicas e editoriais que produziram e fizeram circular um impresso é condição necessária, mas não suficiente para se dar conta dos usos que dele são feitos. (Carvalho, 1998, p. 35, grifo nosso).

Nos anos seguintes, Carvalho procurará desenvolver o programa exposto naquele evento em seus projetos de pesquisa, publicações, cursos e orientações, sempre tendo em mente as considerações acima citadas, explicitamente calcadas nas “artes de fazer” de Michel de Certeau. Para os objetivos deste artigo, consideraremos, nessa vasta produção, os

trabalhos que dizem respeito diretamente à classificação e à análise de manuais pedagógicos.

No primeiro trabalho de que temos notícia no qual Carvalho (2000, p. 111). estabelece uma classificação dos manuais, há distinção do manual assemelhado a uma “caixa de utensílios” daquele considerado por ela como “biblioteca”. Essa categorização seria em seguida utilizada pela autora em trabalho ampliado sobre a mesma temática, no qual se inclui, também, uma discussão sobre a revista *A Eschola Publica*, impresso emblemático de divulgação do modelo escolar paulista de escolarização ao final do século 19 (Carvalho, 2001). Ambas as categorias estariam associadas a modelos escolares distintos: a primeira ao manual, repleto de exercícios, modelos de atividades e prescrições práticas para o professor; a segunda constituindo um repertório de informações para fundamentar a ação do professor, acrescido de prescrições metodológicas para subsidiar sua prática. A “caixa de utensílios” seria própria de um modelo de formação baseado na cópia de modelos exemplares e na imitação de práticas modelares, característica da “Escola Modelo”, enquanto a “biblioteca” seria destinada a compendiar os saberes pedagógicos necessários à formação da mentalidade e da prática do professorado, constituindo a cultura escolar típica de um “Instituto de Educação”. A primeira espécie de manual estaria baseada no exercício das “faculdades da alma” para promover a aprendizagem; a segunda estaria informada pelas ciências da educação, particularmente pela psicologia experimental. Teria havido, assim, um deslocamento da pedagogia como “arte de ensinar” para a pedagogia como “ciência da educação”.

Essa classificação feita por Carvalho está estreitamente vinculada ao processo de modernização educacional das décadas de 1920-30, representando a biblioteca – denominação designadamente inspirada na coleção *Biblioteca de Educação* organizada por Lourenço Filho para a Companhia Melhoramentos a partir de 1927 –, o modelo de formação docente apregoado pelos partidários da Escola Nova. Essa mesma tendência presidiria sua orientação da tese de Maria Rita de Almeida Toledo sobre a coleção *Atualidades Pedagógicas*, organizada pelo escolanovista Fernando de Azevedo para a Companhia Editora Nacional, de 1931 em diante, outra biblioteca escolar para a formação do professor (Toledo, 2001). Nesse trabalho, Toledo identificou significativas inovações editoriais, revelando a profícua parceria entre autores e editores coordenada por Azevedo, alterando dispositivos tipográficos e textuais, tais como capas, orelhas dos livros, índices operacionais, prefácios com orientações de leitura, notas de rodapé, etc., introduzindo no País o tipo de codificação própria dos livros didáticos que Escolano Benito (2006) denominou na Espanha de “primera manualística”.

A clivagem nos saberes pedagógicos apontada pela autora seria matizada em trabalhos posteriores pela introdução de mais duas categorias: a de “tratado”, denominação já referida brevemente em trabalhos anteriores, e “guia de aconselhamento” (Carvalho, 2005; 2006; 2007). Este último seria aquele manual originário da época do

renascimento escrito para a elevação moral dos leitores, geralmente jovens aristocratas aos cuidados de preceptores e que posteriormente adentraram a escola moderna trazendo instruções de comportamento (religioso, moral e, posteriormente, cívico e sexual) juntamente com preceitos deontológicos para professores e regras de conduta para os alunos.

O manual de pedagogia francês de Daligault citado é o paradigma apresentado por Carvalho, mas o manual de De Gérando, para o ensino mútuo, também pode ser considerado um típico “guia de aconselhamento” que circulou em meados do século 19 no Brasil. Os primeiros autores desses livros para as escolas foram geralmente dirigentes de escolas de formação religiosa ou mesmo laica, refletindo, sobretudo, sua própria experiência no manejo das aulas e na organização do ensino.

Essa categoria de manual foi introduzida por Carvalho para dar conta do movimento de saberes pedagógicos tradicionais na modernidade, postos cada vez mais de lado nos currículos de formação de professores, exatamente em virtude da ocupação crescente desse território pela chamada pedagogia “científica”. Poderíamos dizer que, hoje, seria mais frequente encontrarmos os “guias de aconselhamento” nas prateleiras dos livros tipo “autoajuda” do que nas seções destinadas à educação em geral.

Já a categoria do “tratado” foi introduzida por Carvalho para diferenciar dois modelos diferentes a informar a pedagogia moderna. O primeiro, mais antigo, que tem como paradigma os manuais franceses de Compayré publicados no final do século 19, é aquele manual que procura compendiar os fatos da pedagogia “como corpus de proposições doutrinárias dedutivamente derivadas de conhecimentos filosóficos ou científicos, deduzida de princípios científicos e/ou filosóficos” (Carvalho, 2006, p. 10). Em oposição à “caixa de utensílios”, compilação indutiva de saberes exemplares testados na prática docente, o “tratado” apresenta a pedagogia como a aplicação de princípios gerais às situações de ensino. Diversas também são as concepções psicológicas da criança: enquanto a “caixa de utensílios” seria adequada ao exercício das “faculdades da alma”, o “tratado” tem por fundamento uma psicologia associacionista dos estados mentais, tendo como modelo o ensino intuitivo baseado nas “lições de coisas”.

Para Carvalho, essas categorias de manuais, embora surjam sucessivamente no decorrer do tempo, dos “guias de aconselhamento” às “bibliotecas”, passando pelas “caixas de utensílios” e pelos “tratados”, nos revelam permanências e transformações que ocorrem nos saberes pedagógicos, representando cada categoria um paradigma predominante em determinados tempos e espaços escolares. São simplesmente indicações acerca da tendência majoritária num determinado sistema de ensino, circulando, muitas vezes, simultaneamente e durante longo tempo no meio escolar. Porém, mais do que isso, essa classificação permite distinguir na trajetória da pedagogia embates decisivos entre diferentes modelos de formação docente, especialmente o que ocorreu nas décadas de 1920 e 1930 na educação brasileira, temática recorrente trabalhada pela autora, como se pode observar pela seguinte passagem mencionada em trabalho recente:

Como se viu, no campo normativo da *pedagogia moderna*, essa *pedagogia prática* que animou as iniciativas de institucionalização da escola no Estado de São Paulo a partir do final do século XIX, a pedagogia é arte de ensinar. Estruturando-se sob o primado da visibilidade, essa pedagogia propõe-se como arte cujo segredo é a boa imitação de modelos. Diferentemente, a *pedagogia da Escola Nova* que se difunde no País a partir de meados da década de 1920 pretende subsidiar a prática docente com um repertório de saberes autorizados, propostos como seus fundamentos ou instrumentos (Carvalho, 2011a, p.191, grifo no original).

À guisa de conclusão

Analisando o estágio atual do levantamento e catalogação de manuais de pedagogia no Brasil encontramos pesquisas que partem de diferentes hipóteses de trabalho para a classificação desses manuais. A primeira vertente, aqui representada pelos trabalhos de Silva, considera que os manuais expressam as relações que se estabelecem na escola entre professor, aluno e objetivos da educação, procurando descrevê-las da perspectiva docente. Identificando, nos manuais, mudanças e permanências na cultura escolar, essa abordagem reconhece como vetor histórico da transformação da pedagogia de 1870 a 1970 a importância crescente da influência da psicologia, que teria acarretado a transmutação do ensino numa questão de aprendizagem. Seu programa de pesquisa tem se limitado a recolher, tanto no Brasil como em Portugal, manuais de ensino em circulação naquela época, comparando-os entre si com vistas a determinar a espécie de prescrições que são apresentadas ao professor. Podemos dizer que, nesse enfoque, todos os manuais de pedagogia são considerados, *lato sensu*, como “caixas de utensílios” destinadas ao professor. Nessa frente de trabalho, a acumulação empírica das fontes e o conseqüente progresso no conhecimento dos manuais de pedagogia nos parece estar perto de ter esgotado sua fecundidade em fornecer chaves para a compreensão da história do ensino entre nós.

A segunda perspectiva de análise utiliza os manuais como fonte para a história da pedagogia enquanto disciplina escolar do currículo das escolas normais do Estado de São Paulo. Como resultado, essa linha de pesquisa identifica um momento de inflexão da pedagogia nas primeiras décadas do século passado que, a partir de então, faria com que ela se consolidasse como disciplina científica. Nesse sentido, podemos dizer que, para os adeptos dessa perspectiva, os manuais pedagógicos sempre se apresentam como “tratados”, variando apenas seu grau de cientificidade. Partindo de uma concepção mais estrita de manual de ensino, ou seja, como *textbooks* efetivamente utilizados na disciplina de pedagogia, essa linha, tal como apresentada nos trabalhos de Trevisan, se moveu inicialmente no interior de uma configuração espacial e temporal bem delimitada, contrastando, assim, com a perspectiva anterior.

Outra diferença está no tratamento em pé de igualdade dos manuais escritos por brasileiros e os traduzidos, fato que está levando esse programa de pesquisa a estender seus marcos espaciais e temporais, aproximando a pedagogia escolar brasileira daquela praticada em outros países. Dado o caráter ainda incipiente desta compreensão dos manuais pedagógicos, acreditamos que muitas ilações inusitadas ainda poderão advir de seu desenvolvimento, dada sua evidente relação com a instigante questão da modernização da sociedade brasileira.

Finalmente, a categorização que tem sido feita dos manuais pedagógicos por Carvalho, está visivelmente associada com a história dos saberes escolares, tanto do ponto de vista das ideias educacionais, como da prática pedagógica. Os manuais são tomados como partes integrantes de teorias ou práticas educativas em circulação e/ou uso, tendo um papel fundamental na elaboração e utilização de modelos escolares, considerados como ferramentas de análise capazes de “conferir inteligibilidade a práticas e processos históricos” (Carvalho, 2011, p. 188). Dessa maneira, a incidência desses modelos, pela própria característica de sua construção, pode ter lugar nos mais diversos tempos e espaços, independentemente do estabelecimento ou não de nexos entre esses modelos, muitas vezes existindo juntos e misturados no cotidiano escolar. Isso abre ao programa vasto campo de pesquisa, podendo abordar desde os “guias de aconselhamento”, brasileiros e estrangeiros, da época colonial, até os manuais instrucionais contemporâneos produzidos por agências internacionais para implementar projetos educacionais nas mais diversas áreas e dos mais variados tipos, em colaboração com o governo brasileiro. Uma vez que a própria caracterização dos modelos escolares através do tempo também está sujeita a modificações, a pedagogia subjacente aos “métodos de alfabetização”, “projetos de ensino”, “educação inclusiva” etc., presente nesses materiais, também pode ser considerada portadora de modelos escolares como os descritos pela linha que estamos considerando.

Todavia, a labilidade intrínseca da caracterização que tem sido proposta por Carvalho terá de ser minorada pelo aperfeiçoamento de sua conceituação teórica, evitando incompreensões na sua utilização e para que seu uso não dissolva arbitrariamente semelhanças e diferenças entre os manuais. Assim, por exemplo, nos parece inconsistente com essa abordagem a perplexidade de Nery (2011, p. 10) – “Algo, no entanto, parece fora do lugar” – diante da presença de manuais dos portugueses José Augusto Coelho e Faria de Vasconcelos, exemplos paradigmáticos de “tratados” na classificação de Carvalho, na biblioteca da Escola Normal de Piracicaba. Por outro lado, a inclusão de um livro de Sampaio Dória, autor do “tratado” *Princípios de Pedagogia*, na “biblioteca” organizada por Lourenço Filho (Carvalho, 2011b, p. 3), mais do que evidenciar a transição de uma pedagogia moderna para a pedagogia da Escola Nova, parece nos indicar muito mais uma diferença de materialidade entre essas duas categorias. Afinal, o “tratado”, do mesmo modo que a “biblioteca”, também “deixa de fornecer cânones para oferecer fundamentos, subsidiando

a prática docente com o repertório de saberes que põe em circulação, legitimando-os” (idem). Ou seja, a história dos manuais de ensino está tão imbricada com a história dos modelos escolares que, muitas vezes, é difícil determinar com segurança se são os manuais de ensino que conformam os modelos escolares ou se são os modelos que prescrevem os manuais. Daí a importância das pesquisas aqui analisadas para a história da pedagogia no Brasil.

Referências bibliográficas

BASTOS, Maria Helena Câmara. Aprendendo o labor docente: o curso prático de Pedagogia de Jean-Baptiste Daligault (1851). In: COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 16., 2011. *Arte y oficio de enseñar: dos siglos de perspectiva histórica*. El Burgo de Osma, España: SEDHE, 2011. p. 497-505.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-40.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.). *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: EdUSP, 2001. p. 137-168.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. *Anais eletrônicos...* Goiânia: SBHE, 2006. CD-ROM.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Estratégias editoriais e territorialização do campo pedagógico: um livro de Sampaio Dória sob a pena do editor da Biblioteca de Educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. *Anais eletrônicos...* Vitória: SBHE, 2011b. CD-ROM.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia moderna, pedagogia da Escola Nova e modelo escolar paulista. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais: Portugal e Brasil, histórias conectadas*. São Paulo: EdUSP, 2011a. p. 185-212

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uma biblioteca para formar professores na escola normal (São Paulo, 1882). In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 6., 2005, Bolívia. *Anais eletrônicos...* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2005. CD-ROM.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882): livros de formação profissional e circulação de modelos culturais. In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 17-40.

CATANI, Denice Barbara; SILVA, Vivian Batista da. Memória e história da profissão dos professores: as representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/343o-2-Ana-Maria-_7_1.pdf>. Acesso em: 30 maio 2012.

CATANI, Denice Barbara; SILVA, Vivian Batista da. Cultura profissional dos professores: construções da excelência docente (Brasil, 1870-1970). In: CORREA, Rosa Lydia Teixeira, MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; SIMÕES, Regina Helena Silva (Orgs.). *História da profissão docente no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2011. p. 197-228.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La codificación de la primera manualística. In: ESCOLANO BENITO, Agustín (Org.). *Historia ilustrada de la escuela en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006, p. 219-240.

GATTI JÚNIOR, Décio; GUIMARÃES, Rosângela. A institucionalização da disciplina História da Educação na Escola Normal mineira na primeira metade do século XX. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 54-65, 2012.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-47, 1971.

MUNAKATA, Kazumi. Apêndice bibliográfico: Brasil. In: OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel (Org.). *Los manuales escolares como fuentes para la Historia de la Educación en América Latina*. Madrid: UNED, 2001. p. 337-344.

NERY, Ana Clara Bortoleto. Cultura pedagógica e formação de professores: a biblioteca da Escola Normal de Piracicaba (1911-1920). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. *Anais eletrônicos...* Vitória: SBHE, 2011. CD-ROM

OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel (Org.). *Los manuales escolares como fuentes para la Historia de la Educación en América Latina*. Madrid: UNED, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Correntes e tendências da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 19-47.

SILVA, Vivian Batista da. *História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos "manuais pedagógicos" brasileiros (1930-1971)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SILVA, Vivian Batista da. Os manuais pedagógicos e seus prefácios como fontes para a história da formação docente e do campo educacional (Brasil e Portugal, 1870 – 1970). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008. *Anais eletrônicos...* Aracaju: SBHE, 2008. CD-ROM.

SILVA, Vivian Batista da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 6, p. 29-57, 2003.

SILVA, Vivian Batista da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal – Brasil). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 613-632, 2004.

SILVA, Vivian Batista da. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. 2006. 389 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL LIVRO DIDÁTICO, EDUCAÇÃO E HISTÓRIA. 2007. São Paulo. *Anais...* São Paulo: Faculdade de Educação/ USP, 2007.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial*. 2001. Tese (Doutorado em EHPS) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

TREVISAN, Thabatha Aline. *A Pedagogia por meio de "Pedagogia: teoria e prática" (1954), de Antônio d'Ávila*. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

TREVISAN, Thabatha Aline. *História da disciplina Pedagogia nas Escolas Normais do Estado de São Paulo (1874-1959)*. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., Porto, 2008. *Anais eletrônicos...* Porto: SPCE, 2008a. CD-ROM.

TREVISAN, Thabatha Aline. *Manuais de ensino de Pedagogia no Brasil: um instrumento de pesquisa (1874-1959)*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., Aracaju, 2008. *Anais eletrônicos...* Aracaju: SBHE, 2008b. CD-ROM.

TREVISAN, Thabatha Aline. *Manuais de pedagogia franceses para formação de professores no Brasil (1851-1959)*. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., São Luís, 2010. *Anais eletrônicos...* São Luís: SPCE, 2010. CD-ROM.

TREVISAN, Thabatha Aline. *História da disciplina Pedagogia nas escolas normais do Estado de São Paulo (1874-1959)*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

Wojciech Andrzej Kulesza, doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor associado do Centro de Educação, docente de História da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação e membro do grupo de pesquisa "Ciência, Educação e Sociedade" da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

wakulesza@gmail.com

Recebido em 13 de maio de 2013.

Aprovado em 25 de fevereiro de 2014.

Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional

Taís Fim Alberti

Ilse Abegg

Márcia Rejane Julio Costa

Mauro Titton

Resumo

Explicita resultados de pesquisa sobre dinâmicas de grupo e sua contribuição para aquisição de conhecimentos teórico-práticos. Realizamos ações em uma escola pública federal, envolvendo estudantes do terceiro semestre do Curso Técnico em Administração de Empresas. Para coleta de dados, planejamos, implementamos e avaliamos sequência didática centrada em dinâmicas de grupos tematizadas pelos conteúdos curriculares. Utilizaram-se questionários abertos para avaliar se as dinâmicas de grupo poderiam se constituir em atividades de estudo desenvolvimentais. Os resultados sinalizam que dinâmicas de grupo podem se configurar como uma prática pedagógica inovadora para o ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades. Concluímos que a aprendizagem mediante dinâmicas de grupo pode se efetivar não apenas no plano teórico, mas também integrada à capacidade de atuar tanto em situações conhecidas como nas não previstas, desde que trabalhadas em sintonia com o conteúdo teórico da disciplina, planejada em ações e finalidades a serem alcançadas.

Palavras-chave: teoria das atividades; dinâmica de grupo; educação profissional.

Abstract

Group dynamics guided by activities of study: development of skills and competencies in professional education

The article shows the research results of group dynamics and their contribution to the acquisition of theoretical and practical knowledge. We carried out actions in a federal public school, involving students of the third semester of the technical course in Business Administration. We planned, implemented and assessed the didactic sequence, centered in group dynamics, based on curricular contents. We used open-ended questionnaires to assess whether the group dynamics could constitute developmental study activities. The results indicate that group dynamics can be configured as an innovative pedagogical practice for a teaching focused on the development of competencies and skills. We conclude that learning through group dynamics can be realized not only in theory, but also by integrating the ability to act both in familiar situations as well as in unforeseen ones, as long as these situations are considered in harmony with the theoretical content of the course, planned in actions and objectives to be achieved.

Keywords: activity theory; group dynamics; professional education.

Introdução

Neste artigo, apresentamos resultados de uma pesquisa-ação em que buscamos desenvolver uma sequência didática por meio de atividades de dinâmicas de grupo. Para embasar nossa prática com as atividades de dinâmicas de grupo e, com intuito de superar a visão destas como brincadeiras, orientamo-nos na construção e na proposta de dinâmicas de grupo embasados pela Teoria da Atividade (Davidov, 1988). Essa teoria orienta a construção de atividades de estudo planejadas, monitoradas, conduzidas e avaliadas para que o sujeito envolvido nelas se desenvolva tanto em termos intelectuais como sociopsicológicos.

Tendo em vista que a orientação teórica para a construção de atividades de estudo se aproxima das orientações dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil. MEC, 2000), no que tange ao entendimento de "competências" elaboramos um questionário com a intenção de identificar se as atividades de grupo (dinâmicas de grupo) contribuíram para a aquisição dos conhecimentos teórico-práticos na formação do Técnico em Administração de Empresas. As atividades de pesquisa foram implementadas na disciplina de Desenvolvimento de Pessoas nos Processos de Gestão do referido curso, em uma Escola Técnica Federal vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Para tal, desenvolvemos atividades de dinâmicas de grupo com o intuito de dialogar e problematizar conceitos de motivação, criatividade, trabalho em equipe, liderança, comunicação e persuasão, que fazem parte da ementa de conteúdos. Estas foram planejadas tendo em vista levar os estudantes a atuarem em torno de ações e operações, oportunizando a realização de atividades teórico-práticas, agindo e modificando o objeto de aprendizagem. As atividades tinham como foco conduzir os sujeitos ao alcance de novas estruturas em seu desenvolvimento e, ainda, à mobilização do que aprenderam na realização de novas tarefas, tendo condições de contextualizarem com seus conhecimentos prévios.

Dessa maneira, a formação profissional e tecnológica poderá possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, o raciocínio e o conhecimento da organização conceitual necessária a sua formação. Com isso, poderemos pensar em um *empowerment* (Saito, 2001), tornando esses estudantes ativos, críticos, criativos e capacitados para o domínio do trabalho, não apenas no plano teórico, mas também em integração à capacidade de atuar tanto em situações conhecidas quanto nas não previstas, que exigem criatividade e rapidez.

Portanto, a escolarização profissional e tecnológica é um componente primordial da atividade humana orientada para o desenvolvimento integral do sujeito. Assim, acreditamos que uma proposta de trabalho que traga para o escopo da formação articulação entre teoria e prática mediante dinâmicas de grupo pode melhorar o conteúdo e os métodos de ensino e de formação, de modo que isso influencie qualitativamente o desenvolvimento psíquico e intelectual dos envolvidos.

Este artigo organiza-se na discussão teórica sobre os conceitos de atividade de estudo da perspectiva sócio-histórica, aproximando-a do conceito de competências discutido nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Na sequência, apresentamos a metodologia de trabalho, o desenvolvimento e os resultados da pesquisa. Nas conclusões, apontamos que, ao fazer as relações do conteúdo da ementa no planejamento e na implementação das atividades de dinâmicas de grupo, estas se tornaram fundamentais para desenvolver as competências e as habilidades mentais e socioafetivas específicas do contexto da profissão.

Fundamentação teórica

Atividades de estudo e competências

Na perspectiva sócio-histórica, para que o sujeito se desenvolva precisa realizar atividades. Para que o sujeito esteja em atividades, requer que sejam realizadas ações e operações direcionadas a um fim, as quais visam à produção de instrumentos que possibilitam estabelecer relação entre motivo e objetivo da atividade em si.

Para Davidov (1988), a aprendizagem e a educação escolar são momentos de mudança essenciais na vida dos estudantes, pois nesse processo vivenciam obrigações que influenciam diretamente seu desenvolvimento. No processo de escolarização, o estudante assimila os fundamentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito, que estão ligados com a consciência e o pensamento teórico das pessoas. A assimilação dessas formas de consciência social e as formações espirituais correspondentes pressupõem que os escolares realizem uma atividade adequada – a atividade humana historicamente encarnada nelas –, a qual é chamada de atividade de estudo.

Conforme Davidov (1988), no processo de resolução de atividades de estudo, os estudantes aprendem os conhecimentos (competências) e as habilidades correspondentes aos fundamentos das formas de consciência social, como também desenvolvem as capacidades surgidas historicamente que estão na base da consciência e do pensamento teórico, ou seja, a reflexão, a análise e o experimento mental. Isso significa dizer que os conteúdos da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos ou científico-tecnológicos.

A atividade de estudo é, portanto, o movimento de formação do pensamento teórico, assentado na reflexão, na análise e no planejamento, que conduz ao desenvolvimento psíquico (Davidov, 1988). Para que ocorra esse movimento de formação do pensamento teórico, é preciso que no processo de dinâmicas de grupo se criem motivos cognoscentes para que os estudantes desenvolvam a atividade de estudo, tendo em vista seus pressupostos.

A partir desses pressupostos da teoria sócio-histórica, a atividade de estudo é composta por um *conteúdo* específico dirigido ao objeto. Já que se tem uma preocupação em relação à aquisição do conhecimento teórico, este precisa ser organizado, sistematizado e intencional. Esse conteúdo tem uma *estrutura especial*, a qual requer *planejamento* definido com as *finalidades* a serem alcançadas, ou seja, as atividades de estudo não estão disponíveis de forma aleatória. Em seu planejamento, contemplamos ações de estudo (estudante) e ações de ensino (docente) para que se alcance desenvolvimento dos sujeitos em processos de formação. Na composição de uma atividade de estudo, trabalhamos com tarefas *dialógico-problematizadoras*, a fim de que nesse processo busquemos o *ser mais* (Freire, 1987). Nesse contexto, o professor planeja, de forma sistematizada, a organização conceitual que será trabalhada na dinâmica de grupo e problematiza o objeto de ensino-aprendizagem, levando os estudantes a desenvolverem ações e operações para a apropriação do conhecimento teórico necessário a sua formação *psico intelectual*, configurando-se uma atividade de estudo desenvolvimental, ou seja, gerando transformações nos sujeitos atuantes desse processo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil. CNE/CEB, Resolução nº 4, 1999) destacam entre os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico, o

desenvolvimento de competências para a laborabilidade. Tais competências são classificadas em três: básicas, profissionais gerais e profissionais específicas. Assim, as atividades de estudo organizadas na forma de dinâmicas de grupo precisam gerar desenvolvimento que perpassa por tais competências, propiciando habilidades para o mundo do trabalho.

O conceito de competências articula conhecimentos, habilidades e valores/attitudes. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, competência é entendida da seguinte forma:

As competências enquanto ações e operações mentais articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatoricamente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o saber fazer elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos), constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional. (Brasil. MEC, 2000, p. 10).

Tendo como base esses referenciais, aproximam-se os conceitos de atividade de estudo e competências, pois as duas têm como princípio a aquisição dos conhecimentos teóricos (conhecimento – ações mentais), que devem envolver os estudantes em ações e operações na resolução da atividade (habilidades – saber fazer), e, ao final do processo, espera-se que uma atividade de estudo gere não apenas a aquisição dos conhecimentos teóricos, mas uma transformação do próprio sujeito atuante, ou seja, uma transformação em relação aos valores e atitudes do sujeito (saber ser). Assim, podemos sistematizar as relações entre a atividade de estudo e as competências (Quadro 1).

Quadro 1 – Relações entre Atividades de Estudo e Competências

Competência	Conhecimento (saber)	Habilidades (saber fazer)	Valores e atitudes (saber ser)
Atividade de estudo	Conhecimento teórico	Ações e operações	Transformação do sujeito

Fonte: Sistematização teórica da pesquisa.

Dinâmica de grupo como uma atividade de estudo na educação profissional

De acordo com a Sociedade Brasileira de Dinâmica de Grupo (2006, p. 1), “*dynamis* é uma palavra de origem grega que significa força, energia, ação”. A expressão dinâmica de grupo teve sua origem em um artigo publicado por Kurt Lewin, em 1944, ano em que passou a integrar o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), onde criou o Centro de Pesquisa em Dinâmica de Grupos (*Research Center for Group Dynamics*). Para Lewin (*apud* Coltro, 2006, p. 24), a dinâmica de grupo é o “estudo

das forças que agem no seio dos grupos, suas origens, conseqüências e condições modificadoras do comportamento do grupo". Assim, caracteriza um grupo como sendo "um todo dinâmico" (p. 33), em que mudanças em uma das partes do grupo interferem nos comportamentos dos demais participantes.

Segundo Perpétuo e Gonçalves (2005, p. 2),

a dinâmica de grupo constitui um valioso instrumento educacional que pode ser utilizado para trabalhar o ensino-aprendizagem quando opta-se por uma concepção de educação que valoriza tanto a teoria quanto a prática e considera todos os envolvidos neste processo como sujeitos.

Dessa forma, a aprendizagem acontece em um processo coletivo, em que o encontro de pessoas promove a construção do saber em conjunto, estimula a capacidade criadora, mexe com a desenvoltura dos participantes, melhora sua produtividade, mostra a possibilidade de transformações, estimula o trabalho em equipe e pode melhorar as relações interpessoais e intrapessoais, possibilitando um caminho para se interferir na realidade, modificando-a (Sociedade..., 2006). Em cursos técnicos de administração de empresas, busca-se exatamente isso: ensinar comportamentos novos relacionados com o desenvolvimento dos processos de gestão de pessoas.

Nesse mesmo sentido, Kolb (*apud* Silva, 2008, p. 9) observa que dinâmica de grupo é "uma situação simulada, desenvolvida para se criar experiências para aqueles que aprendem, serve para iniciar o seu próprio processo de investigação e aprendizado". Dessa forma, propomos dinâmicas de grupo no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da disciplina de "Desenvolvimento de pessoas nos processos de gestão" no Curso Técnico em Administração, pois a dinâmica de grupo é um instrumento em que se torna possível vivenciar uma experiência significativa para os sujeitos envolvidos no grupo de trabalho.

Por outro lado, Perpétuo e Gonçalves (2005, p. 2) ponderam que a dinâmica de grupo no processo coletivo não deve ser absolutizada ou subestimada. Para as autoras, sua utilização deve responder a

objetivos específicos de uma determinada estratégia educativa, no sentido de estimular a produção do conhecimento e a recriação deste conhecimento tanto no grupo/coletivo quanto no indivíduo/singular, uma vez que a técnica da dinâmica não é um fim, mas um meio – é uma ferramenta a ser usada.

Para que a dinâmica de grupo atinja esses objetivos, faz-se necessário um planejamento daquilo que se pretende trabalhar em aula com os estudantes (modalidade de dinâmica que se utilizará), considerando o conhecimento que se tem intenção de que o estudante aprenda. Além de ter presente no planejamento intenção, organização e sistematização dos conceitos, as atividades de estudo com dinâmica de grupo devem primar por espaços que levem o estudante a expressar-se socialmente, dialogando com os demais integrantes, ouvindo seus pontos de vista,

compartilhando ideias e administrando conflitos que fazem parte desse processo. A sala de aula é um espaço privilegiado para a construção do conhecimento com o outro, inclusive problematizando situações que conduzam ao desenvolvimento de competências e habilidades requeridas na prática profissional.

Nessa perspectiva, está o ensino técnico de nível médio, pois “objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (Brasil. CNE/CEB, Resolução nº 4, 1999, p. 1). Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, a laborabilidade ou a trabalhabilidade é entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania, sendo objetivo primordial da educação profissional (Brasil, 2000). Assim, as dinâmicas de grupo nos cursos técnicos podem potencializar a relação teoria-prática do mundo do trabalho dos estudantes.

Nesse contexto, precisávamos trabalhar habilidades referentes à compreensão do caráter estratégico do comportamento e aos principais elementos facilitadores das relações interpessoais do futuro Técnico em Administração. As bases tecnológicas referentes a essas habilidades estavam alicerçadas no trabalho relativo à importância das pessoas nas organizações e ao comportamento das pessoas e suas relações com o trabalho e com a produtividade. Além dessas bases, ainda tínhamos que desenvolver os conceitos, já citados anteriormente, de motivação, criatividade, trabalho em equipe, liderança, comunicação, persuasão, confiança. Considerando esses componentes curriculares, e embasados pela perspectiva teórica das atividades de estudo, optamos pelo trabalho com dinâmicas de grupo para que os estudantes experienciassem situações em que pudessem criar, dramatizar, resolver problemas, argumentar, persuadir, levando a situações que se aproximassem das questões reais dos profissionais técnicos em administração, como também a um autoconhecimento para discernir sobre suas questões subjetivas e sobre de que modo essas questões pessoais influenciam sua vida no trabalho.

Além dessas questões, a dinâmica de grupo traz um componente de ordem motivacional, especialmente no momento que oportuniza aos estudantes vivenciarem situações próximas a sua atuação como futuro profissional da área de administração (em que dinâmicas de grupo são um componente, não só da ordem de seleção e recrutamento, mas também como opção de trabalho para muitas empresas que queiram melhorar questões de clima organizacional, motivação, relações humanas e outros). Ou seja, na área de administração, é possível explorar aspectos lúdicos do ser humano em confronto com as rotinas do cargo/profissão. Além disso, a dinâmica oportuniza a simulação de realidades organizacionais em situações diferenciadas, ocupando lugar especial na formação e na gestão de pessoas (Balbinot et al, 2005). Segundo Alberto et al (2011, p. 2), as dinâmicas de grupos levam os

indivíduos a participarem e terem responsabilidades e a desenvolverem o espírito de iniciativa. É também um veículo de socialização à medida

que proporciona a convivência. Contribui para a formação e, sobretudo, para expressão de ideias lógicas, objetivas e coerentes.

Assim, concordamos com Silva (2008, p. 91), quando diz que

a dinâmica de grupo se torna uma atividade essencialmente educativa, uma vez que esteja, desde logo, inserta em um contexto que contemple propósitos educacionais e que tome em conta não apenas as necessidades dos participantes, mas também e, sobretudo, a identidade do grupo em que é aplicada.

Além desses propósitos, não podemos deixar de considerar que, em se tratando de um processo educacional, a dinâmica a ser trabalhada não pode perder de vista a organização conceitual que faz parte da formação escolar.

Esses pressupostos têm a intenção de superar a visão em relação a práticas com dinâmicas de grupo como apenas uma "brincadeira". Portanto, para que seja efetivamente superada essa visão banalizada do trabalho do professor com dinâmica de grupo, esta deverá ser compreendida como uma atividade de estudo e, necessariamente, ser planejada, orientada, monitorada e avaliada, atribuindo um significado ao que é experienciado no trabalho.

Tavares e Lira (2001) classificam as dinâmicas de grupo em quatro tipos: a) dinâmicas de apresentação: são aquelas que visam eliminar as tensões e proporcionar um ambiente de cordialidade e aceitação mútua; b) dinâmicas de descontração: são aquelas que têm o objetivo de descontrair, eliminando a monotonia e proporcionando o despertar do interesse do grupo por temas específicos com devida liberdade em seus comentários; c) dinâmicas de aplicação: são as que contribuem para a aquisição do conteúdo, potencializando a assimilação deste pelos participantes; d) dinâmicas de avaliação: é o tipo que contribui para que, após as atividades, os participantes avaliem o desenvolvimento do estudo, assim como a apresentação de sugestões para possíveis melhoramentos.

Trabalhamos com dinâmicas de apresentação e de aplicação, haja vista que no início do semestre era preciso desenvolver um clima de descontração e eliminar as tensões, compartilhando nossas expectativas, apresentando-nos aos colegas e contando a história dos nossos nomes. Cabe destacar que atividades de estudo com dinâmicas de apresentação também são tematizadas por conteúdos pertinentes à formação de competências profissionais gerais, no âmbito de cursos técnicos em administração, uma vez que se tem como objetivo formativo problematizar conceitos de motivação e comunicação, assim como questões relacionadas ao desenvolvimento sociopsicológico, ou seja, a relações interpessoais.

Na sequência, as dinâmicas de aplicação nos possibilitaram a articulação entre as dinâmicas e os conteúdos referentes às competências específicas, configurando-se em atividades de estudo, pois buscamos nos planejamentos contemplar cada uma das bases tecnológicas necessárias à formação do estudante, aproximando-as da prática profissional. Os estudantes envolveram-se em ações e operações motivados pelos

desafios que cada dinâmica trazia aos processos de criação. Assim, implementamos sequência didática de ensino-aprendizagem centrada no desenvolvimento de competências e habilidades. Se as competências são caracterizadas pela capacidade de, por meio de esquemas mentais ou de funções operatórias, mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades, isso requer, necessariamente, “adotar uma prática pedagógica que propicie, essencialmente, o exercício contínuo e contextualizado desses processos de mobilização, articulação e aplicação” (Brasil. MEC, 2000, p. 31). Nesse contexto, as atividades de dinâmica de grupo podem sim ser consideradas uma abordagem metodológica diferenciada para o desenvolvimento de competências específicas e gerais do técnico da área de administração de empresas.

Metodologia e desenvolvimento

O trabalho foi desenvolvido como prática de estágio supervisionado III do curso especial de graduação para formação de professores para o ensino profissional, cumprindo 30 horas/aula. As dinâmicas de grupo foram planejadas juntamente com a professora da disciplina e supervisionadas pela orientadora de estágio. A experiência com a qual nos envolvemos quando da elaboração e da execução de dinâmicas de grupo aconteceu no âmbito da disciplina “DES030 – Atuar no desenvolvimento dos aspectos comportamentais da gestão de pessoas”. As dinâmicas foram trabalhadas com a turma do curso Técnico em Administração de Empresas, conforme referido anteriormente. O curso era noturno e constavam matriculados 61 estudantes; porém, compareceram às aulas 50 alunos. A faixa etária predominava entre 20 e 30 anos e o público era bem diversificado: tínhamos estudantes trabalhadores, outros cursando concomitante ao curso técnico o ensino superior. Alguns se encontravam na faixa etária dos 40 aos 50 anos, e predominavam estudantes do sexo feminino.

O objetivo da pesquisa era investigar se as atividades de dinâmica de grupo poderiam contribuir para aquisição dos conhecimentos teórico-práticos na formação de técnicos em administração de empresas, desenvolvendo as competências necessárias aos profissionais dessa área. A metodologia empregada para esse trabalho foi a pesquisa-ação, pois nos envolvemos no processo de ação-reflexão-ação, diante de cada situação abordada nas dinâmicas de grupo, trabalhando a tomada de decisão, visando à transformação dos sujeitos envolvidos no processo e à compreensão de seus comportamentos, atitudes e valores diante do que concerne ao profissional da área e problematizando os conceitos trabalhados em cada dinâmica.

De acordo com Franco (2005), a pesquisa-ação teve suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946, num contexto de pós-guerra, dentro de uma abordagem de pesquisa experimental, de campo. Suas pesquisas iniciais tinham por finalidade a mudança de hábitos alimentares da população e também de atitudes dos americanos em face dos grupos étnicos minoritários. Segundo a autora suas pesquisas pautavam-se por um conjunto de valores, tais como:

a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais. Suas pesquisas caminhavam paralelamente a seus estudos sobre a dinâmica e o funcionamento dos grupos. (Franco, 2005, p. 485).

Optamos por essa metodologia posto que pesquisa e ação podem caminhar juntas, quando se pretende a transformação da prática, especialmente nesse momento em que estamos vivenciando a prática de estágio docente e precisamos refletir, também, em torno de nossa atuação. No entanto, de acordo com Franco (2005), a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação. Essa metodologia proporciona e enriquece o processo de pesquisar, transformar e construir conhecimento coletivo. O ponto central é a preocupação com o processo em si e não com o produto. Para tanto, torna-se essencial a interação entre o pesquisador e o grupo pesquisado, proporcionando espaço onde os sujeitos falem por si mesmos, desvelando a sua realidade, interagindo e ensinando-se mutuamente (Franco, 2005).

Com o objetivo de estimular a participação ativa e consciente e de dar suporte ao processo educativo, vários métodos e técnicas, dinamizadoras e motivadoras, foram utilizadas para o envolvimento do grupo. Dessa forma, desenvolvemos os seguintes passos: planejamento das dinâmicas de grupo; ação (desenvolvimento das dinâmicas de grupo envolvidas por ações e operações no contexto de formação de técnicos em administração); observação, acompanhamento e orientação no desenvolvimento das dinâmicas; reflexão (diálogo com todos os envolvidos em torno das questões trazidas nas dinâmicas de grupo, buscando interpretar a forma como se deu o desenvolvimento de toda a prática).

Esses passos partiam de um problema – implementar dinâmicas de grupo que gerassem desenvolvimento psíquico e intelectual nos sujeitos em processos de formação profissional e tecnológica – em que instrumentos e técnicas foram usados para que essas dinâmicas se configurassem em atividades de estudo. Posteriormente, foi delineado um plano de ação (que se baseava em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse acompanhamento). Buscamos com o grupo solucionar o problema, com o intuito de que os envolvidos desenvolvessem um aprendizado de pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor e vir a atuar mais eficazmente sobre ela, transformando-a. Assim, esses passos contemplaram um ciclo espiralado para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, pois orientavam desde o planejamento até a avaliação, produzindo um movimento no contexto da ação-reflexão-ação.

No Quadro 2, especificamos as atividades de dinâmicas de grupo trabalhadas e os conteúdos contemplados em cada uma delas, tendo em vista o desenvolvimento profissional do técnico em administração em suas habilidades e competências:

Quadro 2 – Bases Tecnológicas Contempladas com as Atividades de Dinâmicas de Grupo

Atividades de estudo	Bases tecnológicas
Dinâmica de apresentação – significados dos nomes	O comportamento das pessoas e suas relações com o trabalho e com a produtividade. Observamos os comportamentos nas falas dos estudantes, na forma de se expressar e ouvir o outro e debatemos essas circunstâncias no desenvolvimento profissional.
Técnica da sanfona	A importância das pessoas nas organizações. Observar e expressar as qualidades dos colegas em termos de habilidades pessoais e profissionais (relacionadas com a área da administração); comentar tais qualidades e sua importância no desempenho da profissão.
Resolução de problemas	Avaliação do comércio varejista de rua e <i>shopping centers</i> em Santa Maria. Levantar e discutir as problemáticas do comércio de Santa Maria e construir formas de intervenção nessas problemáticas em grupos para apresentação e defesa aos demais colegas.
Desenho compartilhado	Criatividade; trabalho compartilhado, colaboração, trabalho em equipe.
Características pessoais	Elementos facilitadores das relações interpessoais.
Dramatização de resolução de problemas	Heurística de resolução de problemas; trabalho em equipe, criatividade, pensamento crítico, avaliação de soluções tomadas e suas consequências.
Vendendo o impossível	Confiança, criatividade, persuasão, comunicação, argumentação, trabalho com objeções.
Propósito de vida	Valores, atitudes, relações interpessoais.

Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, por meio da pesquisa-ação, investigamos e desenvolvemos com os estudantes dinâmicas de grupo que permitissem a apropriação da cultura social vigente no tocante à sua formação e o desenvolvimento no âmbito da formação profissional técnica. Ao final do estágio, os estudantes foram convidados a responder um questionário aberto, que foi construído tendo como base a ementa da disciplina, os referenciais da Teoria da Atividade que embasa o conceito de atividade de estudo (Davidov, 1988; Leontiev, 1978) e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil. MEC, 2000), que também nos proporcionaram a investigação do significado de competência.

A construção do questionário primou por investigar se as dinâmicas de grupo se configuravam em atividades de estudo desenvolvimentais no âmbito da formação profissional e sua análise levou em consideração as categorias que orientam o conceito de competências: conhecimento, habilidades e valores/atitudes.

Análises e resultados

Realizamos o questionário durante o horário da aula e todos os alunos presentes o responderam, totalizando 37 participantes. Os estudantes foram informados sobre o objetivo do questionário, bem como orientados de que não precisariam identificar-se. Antes da aplicação, realizamos a leitura para verificar se existiam dúvidas em relação a algum termo usado, esclarecendo-as.

Dos 37 participantes, apenas 9 nunca haviam participado de atividades de dinâmicas de grupo em aula. Ao questionarmos de qual dinâmica de grupo teve mais interesse em participar e a que considerou mais significativa para a aprendizagem, 12 estudantes responderam que foi a dinâmica "Vendendo o impossível"; em seguida, apareceu a dinâmica do "Desenho compartilhado", com 6 menções, e em terceiro, com 3 citações cada uma, as dinâmicas de: "Dramatização de resolução de problemas", "Técnica da sanfona" e "Relaxamento e concentração". Por fim, com apenas duas menções, aparecem as técnicas de apresentação: "Significado do nome" e "Apresentação de cada colega".

Na análise das categorias, relacionamos cada uma delas com uma determinada pergunta do questionário (Quadro 3):

Quadro 3 – Relação Categoria x Questionário

Categorias	Pergunta relacionada
Categoria 1 = conhecimento	Que conteúdos (das bases tecnológicas) necessários à formação do técnico em administração você considera que foram trabalhados durante a disciplina de "Desenvolvimento de pessoas nos processos de gestão"?
Categoria 2 = habilidades	Descreva como as atividades de dinâmicas contribuíram para o seu desenvolvimento profissional.
Categoria 3 = valores/attitudes	Como foi para você vivenciar esse tipo de prática de ensino? Você gostou? Por quê? Das dinâmicas que foram propostas, de qual você teve mais interesse em participar? Qual foi mais significativa para a sua aprendizagem? Por quê?

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, para saber se os conhecimentos foram contemplados, analisamos a questão do questionário relacionando-a com as categorias. No entanto, não deixamos de contemplar a leitura do todo, uma vez que as categorias também poderiam ser encontradas em outras questões.

Para melhor visualizar os dados coletados, optamos por evidenciá-los no Quadro 4. Apresentamos os resultados demonstrando as relações entre as categorias de análise emergidas dos conceitos de atividade de estudo e competências (conforme Quadro 1). No Quadro 4, apresentamos os questionários com os elementos que contemplam todas as categorias analisadas. Ainda, apontamos que os estudantes conseguiram fazer a

relação teoria-prática (apropriação do conhecimento), demonstrando desenvolvimento psíquico-intelectual, não apenas no âmbito profissional, mas também no pessoal (transformação do sujeito em termos de valores e atitudes). Diante disso, as análises nos mostram que as dinâmicas de grupos tornaram-se atividades de estudo desenvolvimentais.

Quadro 4 – Questionários com as Categorias Conhecimento, Desenvolvimento Profissional e Pessoal

Questionários	Categoria 1 – Conhecimento (ações e operações mentais)	Categoria 2 – Resolução da atividade – habilidades (saber fazer)	Categoria 3 – valores e atitudes ¹ (saber ser)
Q2, Q6	Comportamento das pessoas nas organizações, criatividade, persuasão.	Desenvoltura ante os colegas; argumentação.	Autoconhecimento; relações interpessoais.
Q3, Q5, Q9, Q10, Q12, Q15, Q16, Q19, Q20, Q21	Criatividade, motivação, comunicação, persuasão, liderança.	Trabalho em equipe; argumentação.	Relações interpessoais; comprometimento.
Q4, Q7, Q11, Q14,	Comportamento das pessoas nas organizações; comunicação, persuasão, criatividade, liderança.	Tomada de decisões; planejamento e empreendedorismo; resolução de problemas.	Postura social, espontaneidade, confiança em si.
Q8, Q17	Comunicação e persuasão.	Concentração e agilidade, argumentação.	Valorização do grupo a que pertence, autoconhecimento, reflexão pessoal x profissional.
Q18	Comportamento das pessoas nas organizações.	Trabalho em equipe.	Relações interpessoais; autoconhecimento.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: (1) *Autoconhecimento*: superação da timidez, exposição de ideia e críticas, confiança em si, espontaneidade, autorreflexão diante de novas situações;

Relações interpessoais: disposição para o diálogo, respeito à opinião do outro, convívio com as diferenças;

Comprometimento: valorização do grupo, disposição para realizar a atividade, colaboração, determinação;

Postura social: ser tolerante, respeitar o outro, rever atitudes no trabalho.

Na sequência, apresentamos o Quadro 5, em que conseguimos identificar apenas as categorias de conhecimento e valores/atitudes. Na análise dos questionários, percebemos que os estudantes não conseguiram descrever como os conteúdos citados geraram desenvolvimento profissional. Apenas descreveram como os conteúdos ajudaram em situações de ordem pessoal, referentes ao relacionamento com o outro, à autoavaliação do comportamento e à superação da timidez, conforme demonstra o Quadro 5.

Embora não identifiquemos as habilidades referentes ao saber fazer no Quadro 5, verificamos em ambos (Quadros 4 e 5) que, além dos conteúdos das bases tecnológicas, desenvolveram-se atitudes para o trabalho em equipe. Atualmente, esse tipo de prática é fundamental nos processos educacionais, tendo em vista a necessidade de superar atitudes e práticas individualistas e trabalhar de forma mais colaborativa, compartilhando ideias, projetos e propostas com o outro. Acreditamos que nesse aspecto conseguimos levar os estudantes a uma reflexão-ação em relação a essa

prática, pois, nos questionários, muitos mencionaram que tiveram que trabalhar a disposição (querer) para o diálogo com o outro, ouvindo as diferentes opiniões para se chegar a um acordo que fosse comum a todos os integrantes do grupo, na hora de resolver uma determinada situação colocada pela dinâmica e que deveria ser debatida no grupo.

Quadro 5 – Questionários com as Categorias Conhecimento e Desenvolvimento Pessoal

Questionário	Conhecimento (ações e operações mentais)	Valores e atitudes (saber ser)
Q1	Comportamento das pessoas nas organizações; trabalho em equipe; criatividade.	Relações interpessoais e autoconhecimento.
Q13, Q26	Comunicação; liderança, motivação.	Autoconhecimento.
Q22, Q24	Criatividade.	Relações interpessoais.
Q23	Comportamento das pessoas nas organizações; comunicação; criatividade.	Autoconhecimento.
Q27	Comunicação.	Relações interpessoais.
Q28	Comportamento das pessoas nas organizações; criatividade; persuasão.	Relações interpessoais.

Fonte: Dados da pesquisa.

Outro aspecto relevante na prática do técnico em administração diz respeito às questões mais subjetivas referentes à comunicação (timidez) que está relacionada ao autoconhecimento. Tivemos diversos relatos que esse tipo de prática ajudou a superar essa dificuldade que muitos de nossos estudantes apresentam para falar e se expressar em público. Observamos isso na prática da venda do produto impossível, que não tinha como intenção a dramatização, mas em que surpreendentemente os estudantes se organizaram de forma a não só criar *slogan* do produto, mas também dramatizar a venda desse produto com fotos, declaração de pessoas que haviam comprado, gerentes de vendas, gerente de *marketing* e outras situações que eles criaram para tornar o *produto impossível* algo familiar e aceito pelos clientes, que eram seus colegas de turma.

Cabe ressaltar que não foi possível classificar dez questionários em nenhuma das categorias, pois não identificamos indícios de desenvolvimento pessoal ou profissional que correspondessem à concepção de competências trabalhada. Percebemos nesses questionários que os sujeitos não compreenderam o que as questões solicitavam, fugindo do foco das perguntas.

Conclusão

Concluimos que para a construção de competências (conhecimento, habilidades e valores/atitudes) a preocupação com a metodologia de

trabalho, por parte do professor, é fundamental no momento de planejar as ações e as finalidades a serem alcançadas no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, a metodologia não é artifício, mas questão essencial. Isso porque, a metodologia deverá identificar-se com as “ações ou o processo de trabalho do sujeito que aprende, processo este desencadeado por desafios, problemas e/ou projetos propostos pelo professor e por este monitorado, orientado e assessorado” (Brasil. MEC, 2000, p. 31).

Segundo Barbosa, Gontijo e Santos (2004), pensar a educação profissional numa perspectiva de formação de competências requer inovações pedagógicas. Assim, torna-se possível o desenvolvimento de um processo de formação cuja finalidade seja,

além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. (Brasil. CNE/CEB. Parecer nº 16, 1999, p. 8).

Para isso, torna-se necessário optarmos por estratégias de ensino que possibilitem alcançar tais pressupostos.

Portanto, o planejamento de situações de aprendizagem que envolvem a realização de atividades de estudo com objetivos claros e que têm relações com o mundo do trabalho torna-se essencial em todos os níveis de ensino. No nosso caso, tais atividades foram planejadas tendo como base metodológica as dinâmicas de grupos. Isso possibilitou o desenvolvimento, na educação profissional técnica de nível médio, de ações e operações pelos estudantes envolvendo conhecimentos, habilidades e valores/attitudes dos futuros profissionais, de maneira direta com o mundo do trabalho.

Em síntese, as atividades de dinâmicas de grupo realizadas trouxeram nelas agregadas saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos. Nesse sentido, para que sejam desenvolvidas habilidades e competências que reflitam na atuação profissional, tais competências devem trazer como condição a possibilidade de os estudantes alocarem esses saberes (cognitivos, psicomotores e socioafetivos) como recursos que os permitam, por meio de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações e transferências, se envolverem em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando um desempenho mais eficaz na prática profissional (Brasil. MEC, 2000).

Referências bibliográficas

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira et al. *Dinâmicas de grupo: instrumentos no processo de formação de agentes sociais*. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/trabalho/dinamicas.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2011.

BALBINOT, Edegar et al. A percepção e a auto-percepção desenvolvidas por dinâmicas de grupo. *Revista Eletrônica de Contabilidade*, v. 1; n. 3, mar./maio 2005. Disponível em: <w3.ufsm.br/revistacontabeis/anterior/artigos/vIIn01/a03vIIn01.pdf>. Acesso em: maio 2011.

BARBOSA, E. F.; GONTIJO, A. F.; SANTOS, F. F. O método de projetos na educação profissional ampliando as possibilidades na formação de competências. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, MG, n. 40, p. 187-212, dez. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 23 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 88 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Educação profissional: Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico: Introdução*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>.

COLTRO, Alex. *Apostila 04: as relações humanas: o mundo social organizado*. Piracicaba, SP: Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Departamento de Economia, Administração e Sociologia, 2006. Disponível em: <www.economia.esalq.usp.br/intranet/uploadfiles/1016.doc>.

DAVIDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Progreso, 1988.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 20 maio 2011.

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

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEWIN, Kurt. The dynamics of group action. *Educational Leadership*, p. 195-200, Jan. 1944. Disponível em: <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_194401_lewin.pdf>.

PERPÉTUO, Susan Chio de; GONÇALVEZ, Ana Maria. *Dinâmicas de grupos na formação de lideranças*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SAITO, Carlos Hiroo. Por que investigação-ação, *empowerment* e as idéias de Paulo Freire se integram. In: MION, Rejane Aurora; SAITO, Carlos Hiroo (Org.). *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Planeta, 2001.

SILVA, Jorge Antonio Peixoto da. O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula: um instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido? *Revista Saber Científico*, Porto Velho, v. 1, n. 2, p. 82-89, jul./dez., 2008. Disponível em: <www.saolucas.edu.br/revista/index.php/resc/article/view/22/ED25>. Acesso em: jun. 2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DINÂMICAS DE GRUPO (SBDG). *Dinâmica de grupo: conhecendo a história da dinâmica dos grupos no Brasil*. Blumenau: SBDG, 2006.

TAVARES, C.; LIRA, N. (Org.). *Construindo uma cultura de paz: oficinas pedagógicas*. Recife: Comunigraf, 2001.

Tais Fim Alberti, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora adjunta 2 do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e professora-pesquisadora I da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFSM). Compõe a equipe multidisciplinar da UAB/UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

taisfim@nte.ufsm.br

Ilse Abegg, doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é pesquisadora da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs), professora-pesquisadora II da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFSM) e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

ilse.abegg@ufsm.br

Márcia Rejane Julio Costa, doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

jhiwamar@hotmail.com

Mauro Tilton, doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), é professor do curso de Pedagogia no Departamento de Metodologia de Ensino/Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

maurotitton@gmail.com

Recebido em 25 de junho de 2013.

Aprovado em 11 de março de 2014.

Esboço de uma compreensão da circulação de ideias: orientações para um estudo das modas educacionais*

Luiz Artur Santos Cestari

Resumo

Este texto parte do anúncio da ocorrência de modismos no campo educacional e tem a intenção de estudar como uma ideia circula e se torna mais efetiva nos espaços de disseminação do conhecimento – revistas de divulgação científica, programas dos cursos de formação de educadores, propostas de políticas públicas para a educação ou ainda dissertações e teses publicadas em cursos de pós-graduação. Apresentamos nosso esboço em dois momentos. Inicialmente, tomados pela afirmação de alguns intelectuais no campo educacional, tentaremos expor por que eles anunciam os modismos, mas têm receio de incluir o fenômeno da moda de ideias no domínio de suas percepções. Posteriormente, indo além da constatação desse fenômeno, delimitaremos orientações para estudar a circulação de ideias no campo educacional e, particularmente, dos modismos educacionais, levando em consideração três contextos: emergência, recepção e disseminação.

Palavras-chave: circulação de ideias; modas educacionais; disseminação.

* Uma versão mais simplificada, e que apresenta pressupostos semelhantes aos deste artigo, foi socializada como comunicação, intitulada "Os modismos, a circulação de ideias e a formação de professores no Brasil", no Encontro Dialógico Transdisciplinar (Enditrans) realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), campus Vitória da Conquista, de 24 a 25 de novembro de 2010.

Abstract

Outlining an understanding of the circulation of ideas: guidelines for a study of educational fads

This work starts from the announcement of fads in the educational field and intends to study how an idea circulates and becomes more effective in a particular locus of knowledge dissemination, such as journals of scientific dissemination, programs of training courses for educators, public policy proposals for education, or even dissertations and theses published in post-graduation courses. Then, an outline is presented in two moments. First, we call attention to intellectuals' assertions in the educational field, in order to expose why they announce fads, but fear to include the fashion phenomenon of ideas under the dominion of their perceptions. Then, we set guidelines in order to study the circulation of ideas in the educational field and, particularly, the educational fads, taking into consideration three contexts: emergency, reception and dissemination.

Keywords: circulation of ideas; educational fads; dissemination.

Introdução

Temos apresentado ao campo educacional uma preocupação relacionada ao modo como as ideias circulam e, em específico, a de tentar entender a acusação frequente nesse campo de que uma ideia esteja em moda. Compreender os modismos envolve apresentar as razões pelas quais uma ideia se torna mais importante que outra numa determinada época e por que ela se difunde, passando a ocupar o centro das preocupações de educadores e pesquisadores num certo momento.

O que nos permite perceber o fenômeno da moda é de imediato a repetição, ou seja, o anúncio dos mesmos pressupostos de forma repetitiva em espaços de disseminação – revistas de divulgação científica, programas dos cursos de formação de educadores, propostas de políticas públicas para a educação ou ainda dissertações e teses publicadas em cursos de pós-graduação. Assim, é pela repetição da ideia que nos convencemos da ocorrência dos modismos.

Por outro lado, nem sempre a repetição se dá pelas mesmas razões de apropriação de uma ideia, pois ao lado da repetição ocorre a diferenciação do modo como esta ideia será assimilada num contexto epistemológico. Como exemplo disso, temos o estudo que realizamos recentemente sobre a circulação das abordagens autobiográficas na formação de professores no Brasil. Naquele momento, tínhamos apontado que a repetição da “crença autobiográfica”¹ era realizada em diversos domínios de estudos sobre formação de professores, isto é, em estudos sobre as didáticas

¹ Interpretação do núcleo comum de questionamento sobre si e o relato de experiências positivas e afirmativas dos sujeitos, ou seja, parte-se do pressuposto que a experiência autobiográfica é necessariamente afirmativa para os sujeitos. Ver Josso (2004), Pineau (2006) e Dominicé (2006).

específicas – linguagem, matemática, ciências da natureza e sociedade; em estudos envolvendo preocupações identitárias, tais como os problemas relacionados ao gênero e à afrodescendência; em estudos sobre a inclusão social; etc. Desse modo, percebemos a ocorrência de sujeitos, em variadas situações formativas, questionando-se sobre sua vida e contando suas experiências formativas.

Diante disso, temos duas questões: Por que uma ideia se torna mais importante que outra, num determinado momento? O que faz uma ideia ser facilmente difundida num campo científico? Visando respondê-las, este texto será apresentado em dois momentos. De início, discutiremos algumas razões para estudar os modismos, sistematizadas considerando o seguinte paradoxo: os intelectuais anunciam os modismos na educação, mas tem “receio epistemológico” para incluir esse fenômeno no domínio de seus estudos. O anúncio desse paradoxo surge da identificação da percepção dos modismos de alguns intelectuais no campo da educação, pois, ao mesmo tempo que eles se sentem incomodados com os modismos, isso não se tornou motivação suficiente para realizarem um estudo desse fenômeno. Assim, o que percebemos nos autores, quando se referem aos modismos, são sentimentos que variam entre a lamentação, o menosprezo ou até a indignação.

Em seguida, buscando superar esse receio e assumindo o posicionamento de que o estudo dos modismos exige uma compreensão da forma como as ideias circulam pelo campo, elaboramos um esboço com base em três contextos: emergência, recepção e disseminação, ou seja, como uma ideia circula de um contexto histórico e epistemológico (contexto da emergência), migra para e é recepcionado em outro contexto (contexto da recepção) e, conseqüentemente, é difundida (contexto da disseminação) como uma moda num domínio específico, em nosso caso, no campo da formação de professores no Brasil.

Modas educacionais: para além do receio epistemológico

Há um bom tempo, convivemos no campo educacional com a afirmação, e em alguns casos isso se faz com inquietações, de que alguma ideia está em moda. A ocorrência disso tem sido feita pela repercussão de uma abordagem ao influenciar os discursos educacionais numa época e é possível que encontremos recorrência de uma mesma ideia em propostas formativas, no modo de falar dos docentes, em políticas públicas, em revistas científicas, em anais de congresso, etc. Assim, quanto mais notamos sua veiculação pelos espaços de disseminação do conhecimento, ainda mais nos damos conta de que se trata de uma ideia em moda.

Entretanto, a mesma convicção que temos em reconhecer a ocorrência desse fenômeno no campo não se mantém quando tentamos compreendê-lo, ou seja, admitir questões sobre o que é uma moda de ideia ou o que é uma ideia em moda não é uma opção tão comum quanto à de reconhecer os modismos. Por exemplo, em outro trabalho temos mostrado

as contribuições de alguns autores brasileiros que aceitaram a tarefa de questionar o “construtivismo” como uma moda no campo educacional, e em nenhum deles foi encontrada qualquer elaboração conceitual da noção de moda. Além disso, quando notamos uma ocorrência, ela não é feita com a intenção de estudar a ideia como uma moda, mas se restringe a descrever um mínimo conceito para em seguida abandoná-lo.²

Nesses estudos, encontramos antes algumas percepções importantes quando se trata da ocorrência dos modismos de ideia na educação. A concepção mais comum da noção de moda de uma ideia é aquela que considera os modismos como resultado de uma adesão gregária, decorrente de uma apropriação inconsistente pelo professor (Arroyo 1993; Silva, 1993). Nesse sentido, identificamos que o docente é acusado de não obter o amadurecimento intelectual que seja comparável ao que fazem os intelectuais em suas experiências de pesquisa e, tendo em vista os precários processos formativos aos quais muitos são submetidos, eles são acusados de estabelecerem uma relação com a ideia que em muito se distancia do modo como esta é elaborada nos domínios de sua reflexão epistemológica. Devido a isso, encontramos estudos que acusam os processos rápidos e momentâneos de “formação continuada” de serem responsáveis por introduzirem, de modo também gregário, concepções desenvolvidas prioritariamente nos âmbitos das pesquisas acadêmicas.³

Essa primeira percepção da moda se constitui tomando como base a desvalorização do professor, até porque a distinção (professor x pesquisador) beneficia bem mais o campo intelectual, omitindo alguns problemas que os intelectuais teriam que justificar, tal como o receio em introduzir o conceito de moda no domínio de suas categorias de pensamento, uma vez que, ao fazerem isso, teriam que reformular suas perspectivas teóricas que tradicionalmente não contemplam o fenômeno da moda. Assim, a acusação de apropriação inconsistente parece ser uma saída fácil que livra alguns intelectuais de relutar frente às suas próprias construções e, em nosso ver, tão inconsistente quanto à atitude gregária a que acusam.

Outra concepção que encontramos na literatura no campo educacional é o entendimento de que os modismos são “ilusões da sociedade do conhecimento” (Duarte, 2005; Rossler, 2005). Nessa concepção, percebemos que as ideias em moda são falsas representações erigidas para justificar o novo ideário burguês ou esconder as contradições do capitalismo contemporâneo. Em nosso ver, essa concepção é problemática ao menos em dois pontos. Primeiro, porque sustenta a ideia de que há uma verdadeira representação da realidade e, logo, uma ideia que é mais verdadeira que aquelas submetidas ao efeito das modas. Nesse caso, a acusação de modismo se faz para mostrar que ainda há uma verdade utópica a qual nem todos estão intencionados a ver e que o professor se torna afeito ao modismo por ainda não ter adquirido a consciência adequada, por isso ele se ilude com as novas investidas do capital no campo educacional. Segundo, porque, ao manter a crítica ao capitalismo, os autores mencionados reduzem os modismos a uma espécie de

² Em Rossler (2005), os modismos nas sociedades modernas capitalistas são, no sentido de Agnes Heller, fenômenos de alienação. Ele afirma que o objetivo do seu texto “não é propriamente o de caracterizar o que seja um modismo e, especialmente, um modismo em educação, mas sim o de, adotando como pressuposto o fato de o construtivismo ter-se constituído num modismo, procurar analisar as origens sociais e psicológicas do poder de atração desse ideário” (Rossler, 2005, p. 5).

³ No caso do construtivismo, por exemplo, a tradução do seu ideário para a prática de docentes em muitos casos não tem sido feita mediante uma reflexão sobre as condições diferenciadas entre o laboratório dos pesquisadores no domínio da psicologia cognitiva e a realidade escolar, onde os professores desenvolvem seu trabalho. Ainda notamos, nos dias atuais, pouca problematização da migração dessas ideias entre domínios epistemológicos e práticos distintos.

(epi)fenômeno ideológico igualmente a outros que são inerentes à estrutura da sociedade capitalista, e é por esse motivo que uma postura dessa natureza olha bem mais para o instrumental crítico ao sistema capitalista do que para um fenômeno particular ao campo educacional, tentando estender a este a mesma crítica feita a outros objetos.

Uma terceira concepção que encontramos se nega desde o início a aceitar a moda como um fenômeno que merece atenção do campo educacional (Corazza, 1996). Por isso, faz uma incursão inversa às anteriores, pois rejeita qualquer construção interpretativa tomando como base uma distinção que atribui a alguns o privilégio do recuo crítico e a outros não, ou seja, não há um “grupo” responsável pelos modismos, mas este é um fenômeno do campo. Apesar disso, essa concepção se recusa em tentar problematizar a moda como uma categoria compreensiva, da mesma forma como fazem as outras concepções relatadas. Assim, esse posicionamento reconhece o fenômeno da moda, mas este é um fenômeno para o qual deveremos resguardar nossas ressalvas, e incluí-lo no conjunto de nossas preocupações seria perda de tempo.

O levantamento que aqui apontamos não é exaustivo, mas nos apresenta algumas indicações que permitiram nossa trajetória na relação com o tema. Em primeiro lugar, nenhum dos autores mencionados, e que se posicionaram frente ao fenômeno dos modismos no campo educacional, apontou para questionamentos sobre o que é uma moda, o que é uma moda de ideias ou quais são as particularidades desse fenômeno no campo educacional. Ao ler os trabalhos, percebemos o que denominamos de “receio epistemológico” em incluir a moda na ordem de preocupação do campo, e esse receio parece ser sustentado por sentimentos de revolta, de decepção ou até de indignação diante da ocorrência dos modismos.

Em segundo lugar, esse diagnóstico nos fez reconhecer que não podemos apresentar o problema dos modismos sem uma estenografia conceitual da noção de moda. Somente o anúncio e o sentimento negativo frente à ocorrência do fenômeno não são suficientes; acreditamos que, para o estudo das ideias educacionais em moda, ou seja, para compreender os modismos na educação, precisamos superar o receio epistemológico e tentarmos compreender como as ideias circulam, o fenômeno da moda e as questões que este suscita.

A primeira questão se refere aos processos de legitimação intermediados pelas distinções num contexto da produção intelectual. Diferentemente do que temos visto, nossa posição se distancia da acusação de que há um grupo de não iniciados responsáveis pela difusão das ideias como uma moda. Nossa argumentação visualiza que essa acusação é uma postura (pré)conceituosa, uma vez que não avalia o modo como circulam as ideias e como se dão suas formas de apropriação e recepção em contextos diferenciados. Por isso, tentaremos mostrar que as modas resultam da forma como as ideias circulam, mas, ao mesmo tempo, envolvem a legitimação de interesses no campo intelectual. Assim, não rejeitamos que há apropriação inconsistente num modismo, mas também não queremos correr o risco de isentar os intelectuais de seus ganhos na repercussão de uma ideia.

A segunda questão se relaciona àquilo que é próprio desse fenômeno: sua contradição inerente. Procurando entender como teóricos sociais da moda apreenderam esse fenômeno – o que nos fez percorrer por autores como Simmel, Bourdieu, Lipovetsky, Tarde e outros –, identificamos nos estudos realizados, embora ressaltando suas particularidades, que todos esses autores faziam referência a um paradoxo inerente ao processo moda, ou seja, a moda é a ocorrência da repetição e da originalidade, pois, ao mesmo tempo que tenta imitar o mesmo, tem, também, a pretensão contínua de diferenciação. Foi esta estrutura que fomos tentar apreender nos estudos sobre modismos no campo educacional: o que se repete e o que se diferencia na ocorrência de uma ideia em uma moda?

A melhor contribuição teórica foi encontrada na obra de Gabriel Tarde, pois ele foi o primeiro autor que conseguiu teorizar a moda para além das aparências frívolas e a ter dado uma dignidade conceitual ao assunto, reconhecendo nela uma lógica e um tempo social específicos. Na elaboração tardiana de uma teoria da imitação, percebemos nos processos de imitação (*imitação-costume*, *imitação-moda*) a diferença e a repetição, uma vez que os exemplos descritos por Tarde eram processos ao mesmo tempo de continuidade e diferenciação.

Tentamos apreender isso ao estudar a difusão da “crença autobiográfica” na formação de professores no Brasil e, com isso, pudemos perceber como circula um discurso com forte apelo à defesa das experiências individuais e, ao mesmo tempo, levando em consideração a aceitabilidade irrestrita dos pressupostos do Movimento Pesquisa/Formação,⁴ apostando bem mais nos efeitos de unicidade – aceitabilidade incontestável da crença autobiográfica – do que na valorização das diferentes experiências que tanto anuncia. Gabriel Tarde, nesse caso, foi de suma importância para que pudéssemos apresentar uma compreensão da circulação de ideias, o que tentaremos mostrar nas próximas nas sessões deste texto.

Esboço de uma compreensão da circulação de ideias educacionais

Por que algumas ideias são mais importantes que outras?

A sensibilização de uma ideia em relação às significações sociais de uma época parece ser aspecto importante para fornecer algumas indicações para que uma ideia se torne mais importante que outra. Visando dar conta disso, buscamos em Lipovetsky (1989) o argumento de que o “Império da Moda” anda ao lado da personalização dos indivíduos e, conseqüentemente, é por isso que as lógicas das novidades atingem os discursos de sentido e, de forma semelhante, o efeito de moda, comum aos objetos de consumo e da cultura, tem chegado às esferas consideradas até então mais refratárias, fazendo as ideologias circularem segundo a lógica da moda.

⁴ Nos últimos 20 anos na Europa, as autobiografias e/ou as histórias de vida têm sido apropriadas pelo campo da educação com o sentido de uma experiência teórico-metodológica de construção existencial, valorizando a vida e a experiência no processo de pesquisa enquanto formação de uma experiência existencial. Ver Pineau (2006), Josso (2004) e outros autores que têm denominado esse Movimento de Pesquisa/Formação.

Entretanto, façamos logo um contraponto que o próprio Lipovetsky não deixa esquecer. É importante esclarecer que o “processo frívolo” não consegue se anexar inteiramente à vida das ideias e que as reviravoltas ideológicas sejam comandadas por uma lógica da inovação gratuita. Ele explica que chegamos ao momento em que as ideologias se reciclam na órbita moda e não naquele em que todas as ideias se sujeitam à moda, como se fosse possível falar num processo de moda em que as ideias flutuassem numa total indiferença.

Lipovetsky ainda afirma que as ideias sob a orientação da moda consumada só são possíveis numa sociedade na qual os valores edificantes da ideologia moderna se estabelecem consensualmente, isto é, em que os valores de igualdade e liberdade e os direitos do homem como base ideológica de fundo fixam os princípios da ideologia individualista. Essas condições das sociedades contemporâneas, segundo o autor, permitem a inconstância nos discursos, as pequenas variações individuais, seguidas da pacificação e da neutralização dos antagonismos.

Essa argumentação encontra respaldo em Tarde (2001),⁵ ao apresentar as formas de imitação social, especificamente quando ele se questiona: “Por que algumas ideias se tornam mais importantes que outras numa época?”. Com essa pergunta ele vai mostrando que a difusão das imitações exige um tipo de disposição mais abrangente que influencia na adesão e nas escolhas das imitações mais importantes. Nesse sentido, Tarde (2001, p. 199, tradução nossa)⁶ apresenta a seguinte indagação:

... Por que, entre cem inovações diversas e simultaneamente imaginadas – quer se trate das formas verbais, das ideias mitológicas ou dos procedimentos industriais e outros –, há dez que se difundem no público, assim como seus autores, e noventa que permanecem no esquecimento?

Com essa problemática, o autor compreende que a imitação está submetida ao que denomina de motivação lógica ou teleológica, ou seja, é quando a inovação é escolhida e levada à propagação por seu caráter intrínseco, por julgá-la mais útil do que as outras, relacionadas às questões do seu tempo e submetidas aos fins e princípios nele estabelecidos.

Essa consideração nos levou a perceber duas condições relevantes para a análise da circulação das autobiografias nos tempos recentes. Primeiro não podemos esquecer a interpretação de Lipovetsky da valorização da individualidade na sociedade contemporânea. Tal como temos visto nos últimos anos, a literatura em diversos campos do saber nos tem apresentado o argumento da crise do modelo moderno de racionalidade global e, como contraponto a este, ela nos fornece a interpretação de que as sociedades contemporâneas se orientam por uma miríade de racionalidades ou, como afirma Santos (1996), ao notar que a crise da modernidade envolve um processo de reelaboração da concepção de subjetividade pela qual reivindicações modernas, orientadas pela emancipação da razão, dão lugar a novas reivindicações

⁵ Destacamos aqui que a relevância atribuída aos estudos sobre a imitação em Gabriel Tarde para compreender as sociedades contemporâneas é apresentada pelo próprio Lipovetsky (1989).

⁶ ...Porquoi, parmi cent innovations diverses simultanément imaginées, - qu'il s'agisse de formes verbales, d'idées mythologiques, ou de procédés industriels et autres, - y en a-t-il dix qui se répandent dans le public à l'exemple de leurs auteurs, et quatre-vingt-dix qui restent dans l'oubli ?

pautadas por formas diversificadas de racionalidade. Além disso, essa configuração enseja também o debate nas ciências humanas sobre as novas formas de identidades, orientado pela argumentação de que as formas de identificação numa condição dita pós-moderna são marcadas por negociações mais flexíveis (Hall, 1998).

Em Lipovetsky (1989), a individualização está associada a um processo mais amplo nas sociedades contemporâneas de despadronização sem precedentes da vida coletiva. Para ele, os sujeitos já não lamentam a perda contínua da subjetividade, uma vez que isso não os leva ao sofrimento.

Especificamente no campo da formação de professores no Brasil, a expressão de valorização da individualidade é encontrada naquilo que alguns autores denominaram de "reivindicação da subjetividade". Tomando como base uma breve revisão realizada nesse campo,⁷ percebemos que a repercussão das autobiografias vai encontrar um contexto favorável a sua circulação tendo em vista duas exigências postas à individualização dos sujeitos.

Uma delas é marcada pelo forte discurso de responsabilização do professor no âmbito das políticas educacionais, pelo qual percebemos como condição para a melhoria da qualidade do ensino a atuação individual do docente no contexto escolar, notado, por exemplo, com a aceitabilidade irrestrita das pedagogias das competências na formação de professores no Brasil e/ou com as políticas de incentivos mediante premiações à atuação individual de profissionais e unidades escolares.

A outra exigência é posta ao âmbito da produção intelectual. Uma das argumentações favoráveis à introdução das autobiografias para formação se justifica pela afirmação de um posicionamento contrário ao excesso dos discursos sobre a educação e a formação dirigidos ao professor.⁸ A reivindicação da voz do professor é um contraponto a esse discurso e, com isso, notamos, ao mesmo tempo, a valorização do cotidiano escolar e a construção pelo professor dos referenciais de suas teorias e práticas educacionais, tendo como centralidade sua própria vida.

Portanto, um cenário composto pelo esgotamento dos discursos no campo educacional e que incentiva uma busca incessante pelos sujeitos de sua individualidade parece ser um pano de fundo que enseja um contexto no qual a circulação de ideias é mais sensível às produções que tornam favoráveis as expressões desses sujeitos. Assim, nada mais útil para esse cenário do que uma concepção que solicita ao professor que busque as referências de sua formação nas próprias narrativas, pois às perguntas "por que uma ideia se torna mais importante que outra?" e "por que as autobiografias se tornam importantes para a formação de professores?" encontramos uma resposta adequada às exigências postas pelo nosso tempo e aos fins estabelecidos nele, ou seja, esse cenário prepara de certo modo as condições favoráveis à reivindicação da subjetividade no discurso sobre a formação do professor.

⁷ A respeito disso, ver Borges (2001), Nunes (2001) e Freitas (2002), que fazem uma boa revisão do cenário da produção intelectual na formação de professores nos anos 80 e 90, assim como Bueno (2002), que mostra que esse período é marcado pelo que denomina "reivindicação da subjetividade", no qual as produções se tornam mais sensíveis à expressão dos sujeitos.

⁸ Sobre o excesso dos discursos dirigidos ao professor no campo educacional, ver Nóvoa (1999).

Do superior ao inferior: a lógica da imitação-moda e a legitimação das ideias

Temos falado da moda de forma generalizada e, com certeza, muitas afirmações feitas sobre esse tema tomam como exemplo histórico as análises do objeto que tem sido seu referencial indispensável – que é a roupa. No entanto, mesmo um produto a se consagrar como uma moda propõe, indispensavelmente, um pacote discursivo como embalagem, a fim de que os clientes possam racionalizar suas preferências diante de fins imprecisos, instáveis e, às vezes, contraditórios, pois não se adere a uma moda apenas pela expressão visível que determinado objeto possa oferecer, mas por aquilo que o produto propõe ao sujeito, tal como o fato de consumir o objeto porque ele carrega o signo da novidade e/ou porque inclui determinado sujeito no conjunto daqueles que se diferenciam ou que ocupam posições diferenciadas na hierarquia do consumo.

De acordo com isso, mesmo em relação aos objetos de consumo, a moda se consagra pela adesão dos sujeitos a um discurso ou a uma ideia que tende a justificar suas escolhas funcionais. Alguns dos autores nas ciências humanas têm dado ênfase à segmentação do espaço social no consumo de um produto da moda, a qual tem sido apresentada pelo paradoxo entre a imitação e a distinção, ou seja, uma imitação com necessidade de originalidade que é resultado da rivalidade entre grupos.

Encontramos análises nesse sentido com as contribuições de Veblen (1983) e Simmel (1988), por exemplo, ao mostrarem que a significação ou a posição social que os objetos da moda forneciam ao seu possuidor resultavam num processo de seleção coletiva no qual o sucesso de determinados objetos – roupas, automóveis, cantores, métodos científicos, políticos, etc. – é fruto de uma construção coletiva mais ou menos organizada que reflete duas tendências da sociedade moderna: o peso da conformidade e o da diferenciação.

Outra contribuição foi a de Bourdieu (2006) quando analisou que os gostos e as opiniões de um grupo social são estabelecidos de acordo com um sistema de preferências que lhes é próprio. Os julgamentos e os comportamentos coletivos e a aceitação ou a rejeição de um objeto de moda são decorrentes dos *habitus* de cada um dos grupos representados, pois os objetos da moda fornecem aos grupos sociais um sistema de classificação que assegura, ao mesmo tempo, o reconhecimento interno de seus membros e a distinção comum em relação aos outros grupos. Assim, pode-se aceitar que, para Bourdieu (2006), a variação do gosto está associada, sobretudo, à das posições sociais.

Num primeiro momento, a análise de uma ideia em moda segue orientações semelhantes, entre elas a de examinar sua forma de legitimação, isto é, o que permite que uma ideia ganhe adesão e como ocorre sua difusão por parte de um grupo de profissionais num campo particular de produção do conhecimento, assegurando entre eles a

distinção ao inserir-se como um membro que compartilha de uma mesma crença.

Ao lado desse processo, consideramos importante analisar, também, a função dos recém-chegados, expressa no que Bourdieu (2006) denomina de *antinomia da sucessão*. Para ele, os recém-chegados adquirem a capacidade de legitimar símbolos se eles tiverem vínculos estabelecidos com outros legitimadores mais antigos, obtendo, com eles, capital de autoridade e relações, até atingirem o poder exclusivo de constituir e impor símbolos de distinção legítimos.

Com esse objetivo, no estudo que realizamos recentemente sobre a circulação de ideias na educação, temos identificado os autores legitimadores no interior do campo da formação de professores e analisado seus posicionamentos na função de legitimar a ideia autobiográfica. Com isso, verificamos que a ação dos intelectuais como intermediadores de uma ideia num campo científico parece ser bastante significativa para desviar a atenção do campo para um conjunto de significados.

Como exemplo, temos as considerações que apontamos ao analisar as produções socializadas nos Congressos Internacionais de Pesquisa Autobiográfica (Cipa) realizados no Brasil. Nesses eventos, não foi difícil identificar nos autores, responsáveis pela introdução da ideia de formação pelas autobiografias, que a perspectiva do Movimento Pesquisa/Formação já figurava em seus argumentos. Por isso, ao passo em que foram aumentando os trabalhos sob a influência desse movimento na realização das atividades de elevada distinção do evento, o que denominamos de “nível superior”, do mesmo modo, também aconteceu em “nível inferior”, quer dizer no conjunto das comunicações e de outros trabalhos socializados.⁹ Isso significa dizer que na organização dos eventos notamos que a constituição dos espaços de distinção passa imediatamente pela posição que ocupa a atividade diante das outras ações, pelo espaço destinado a essa atividade, assim como pelo tempo atribuído a cada autor para a socialização do trabalho.

No Cipa I, por exemplo, a influência do movimento era bem restrita em “nível superior” e, por esse motivo, os trabalhos de pesquisa expressavam senão o conjunto da própria diversidade das pesquisas no campo, pois dentre os trabalhos analisados, localizamos apenas um autor que foi responsável pelo anúncio dos pressupostos do Movimento Pesquisa/Formação. Assim, da ausência de trabalhos em “nível inferior” resultava o isolamento desse movimento em “nível superior”.

No Cipa II, a expressividade do movimento se dá de forma mais efetiva, e o principal organizador desse evento, quem bem o representou no primeiro, já tinha aceitado incontestemente as influências dos pressupostos do Movimento Pesquisa/Formação. A repercussão disso em nível inferior foi o aumento da socialização de trabalhos nessa perspectiva. Não há uma relação direta entre a atuação dos organizadores desse evento e o aumento de produções em nível inferior, mas apenas podemos nos lançar pela hipótese de que a expectativa da realização do próximo evento e o trabalho, em conjunto com outros autores no campo educacional em

⁹ A superioridade de alguns trabalhos (nível superior) que figuravam como conferências ou mesas introdutórias sobre temas orientadores do evento era socializada em espaços destinados a receber um grupo de pelo menos 200 pessoas e com um tempo de apresentação de no mínimo 30 minutos para cada trabalho. A grande maioria dos trabalhos (nível inferior) tinha 10 minutos para apresentação e discussão. Essa diferenciação marca a qualidade de inferior e superior na organização de uma atividade.

diversas instituições, contribuíram para a consolidação dessa perspectiva, e isso se fez mediante a circulação de uma ideia nos processos formativos, pela atuação de grupos de pesquisas, assim como pela publicação em espaços de disseminação da literatura pedagógica. Além disso, vale a ressalva de que uma compreensão mais detalhada desse processo deve envolver um estudo da atuação dos grupos de pesquisas e de autores legitimadores não somente nos espaços dos eventos, mas também nas instituições das quais fazem parte.

No terceiro evento, da mesma forma, vimos que seu organizador principal, juntamente com outros autores, dá continuidade à expansão desse movimento e, para isso, são criadas novas formas de legitimação, pois pela primeira vez identificamos atividades ligadas a grupos de pesquisa sobre formação, já consolidados em programas de pós-graduação, e essa configuração cria novas condições para a disseminação porque, ao mesmo tempo que dá visibilidade aos grupos criados com a finalidade de realizarem estudos nessa perspectiva, atrai outras pesquisas para o centro do debate, permitindo a constituição de novas inter-relações no campo educacional.

Ao estudar a circulação das abordagens autobiográficas na formação de professores no Brasil, pudemos verificar que, ao buscarmos a consolidação de um domínio de estudos no campo da formação, os autores tiveram que se apropriar dos pressupostos do Movimento Pesquisa/Formação já disseminados na Europa desde os anos 80, mas também adquiriram, mediante a presença dos autores europeus nos eventos, a autoridade para constituir significados legítimos no campo da formação no Brasil. Tudo isso decorreu da presença marcante dos autores brasileiros nos eventos, coordenando as principais conferências, organizando e compondo as principais publicações, assim como orientando a criação de novas organizações para a consolidação desse movimento no Brasil. Além das vinculações institucionais, percebemos também nos autores brasileiros apropriação irrestrita do ideário desse movimento, uma vez que são bem presentes neles os fundamentos já apresentados pelos autores europeus.

Essa breve exposição nos levou a indicar a primeira consideração sobre a circulação das ideias em moda. De início, vale a ressalva de que nossos estudos ratificaram nosso posicionamento, o qual afirma que o modismo é um processo iniciado pela ação intelectual de negociar relações de autoridade e se estabelece de cima para baixo, tal como Tarde (2001) nos mostrou em uma das suas leis lógicas da imitação, ao apontar que esta desce necessariamente do superior ao inferior, ou seja, de início uma imitação se estabelece entre aqueles considerados superiores numa hierarquia e só depois ela mutualiza. Em nosso caso, a ideia é apropriada entre os reconhecidos intelectuais, ganha legitimação entre eles e depois é recepcionada entre os não iniciados.

A segunda consideração tardiana e que caracteriza o processo de imitação como uma *imitação-moda* refere-se à influência do estrangeiro, quer dizer, à consideração de que as imitações oriundas de outros locais sejam mais válidas e exerçam um poder de atração mais efetivo. O que

acrescentamos com essa proposição de Tarde é o fato de que as ideias migradas do estrangeiro já são traduzidas e imitadas como superiores às imitações existentes. Isso não foi difícil encontrar, pois os autores estrangeiros vinculados ao Movimento Pesquisa/Formação sempre aparecem nos eventos organizados no Brasil em posições de elevado destaque, ao mesmo tempo que a percepção da aceitabilidade de suas ideias é bem mais expressiva que sua refutação.

A circulação da ideia em três contextos: emergência, recepção e disseminação

Mostramos na seção anterior que a análise de uma ideia em moda nos exige, inicialmente, um olhar para as formas de constituição de interesses. Esse primeiro momento já nos é suficiente para dizer que a moda de uma ideia tem um ponto de partida: permitir a alguns intelectuais instituírem significados legítimos num campo.

No entanto, esse tipo de análise apenas se atém a mostrar as formas de negociação para a adesão de uma ideia entre os intelectuais da educação, mas não é suficiente para justificar a sua difusão num campo de saber. Nesse sentido, indicamos uma análise da circulação da ideia autobiográfica para formação de professores no Brasil, considerando três contextos: *contexto de emergência*, compreendendo a origem da ideia, depois, como ela é apreendida no *contexto da recepção* e como ela se difunde no *contexto da disseminação*.

Algumas contribuições teóricas nos permitem esboçar o que estamos denominando, neste trabalho, de *contexto de emergência*. De início, a emergência de uma ideia acontece pelo fato de que algo novo surgiu e que precisamos dar conta dessa novidade. Kuhn (2005) reconheceu que existe uma dificuldade em distinguir um "fato" de uma "invenção teórica", ou seja, entre algo que passou a existir ou que passou a existir para nós naquele momento. A noção de emergência de uma ideia, um paradigma ou uma perspectiva vincula-se ao contexto que permitiu aos sujeitos se voltarem para um fato que ainda não teriam incluído no domínio de sua percepção.

O exemplo relatado por Kuhn da pesquisa sobre a experiência perceptiva com as cartas de baralho é notório. Ele menciona que num estudo realizado por Burner e Postman (*apud* Kuhn, 2005, p. 89) se solicitou que entrevistados identificassem uma série de cartas de baralho, as quais obedeciam a uma sequência e a um tempo de apresentação. Cartas alteradas foram introduzidas entre as de naipes de mesma cor e forma e, depois de muito tempo, os entrevistados perceberam as diferenças – isto é, até fazerem parte da forma de percepção das pessoas, as anomalias não eram identificadas.

Para Kuhn, tanto na ciência como na experiência com cartas de baralho a novidade emerge com dificuldade contra um pano de fundo fornecido pelas expectativas. De início, os sujeitos são levados pelo hábito e pelo que

é previsto, até que a consciência da anomalia é inclusa nas expectativas e se converte em previsto (Kuhn, 2005, p. 91).

Do mesmo modo, em Foucault (1999) percebemos que a emergência dos saberes modernos nas ciências humanas foi possível pela forma como o homem aparecia, quer dizer, outro regime de positivities permitiu que o homem fosse abordado em determinado momento segundo a forma como a *epistémê* lhe deu lugar. O autor realiza uma crítica às condições de surgimento dos discursos no campo das ciências humanas, e uma das questões ressaltadas por ele relacionava-se à condição da linguagem, por meio da qual se tornam visíveis muitas positivities, mas também se ofuscam as condições de aparecimento dos saberes dos quais essas positivities são constitutivas.

Foucault coloca em *As palavras e as coisas* que a linguagem é a representação do saber, que já é uma representação, ou seja, o que é “visível” e o que é possível se tornar “dizível” em função das condições que permitem aos saberes se constituírem em positivities. Com o exemplo da *taxionomia chinesa*,¹⁰ o autor nos coloca frente àquilo que em nosso pensamento ocidental é recusado dizer. Na obra de Velásquez, as condições de visibilidade, criadas pela presença do autor na cena, demonstram a função estratégica dele como imanente à construção do saber: ele faz parte da configuração das positivities no interior de um campo.

Por fim, no outro exemplo, Dom Quixote de Cervantes, Foucault mostra o caráter da linguagem nas sociedades modernas, referindo-se à separação entre as palavras e as coisas, ao deslumbramento de Dom Quixote pelas palavras quando tenta encontrar territorialidade para os romances de cavalaria: onde estão as coisas referentes às minhas palavras?

Portanto, no exemplo em pauta, num contexto de emergência procuramos encontrar as justificativas que permitiram as autobiografias entrarem no âmbito da percepção dos pesquisadores de um campo, ou seja, quais condições possibilitaram incluir as autobiografias no regime de positivities do campo educacional e da formação de professores. As autobiografias, historicamente, aparecem de diversas formas e com particularidades em seu uso em cada campo de conhecimento ou numa obra de determinada época, e nesses muitos outros momentos elas não aparecem para o campo educacional do modo como sugere o Movimento Pesquisa/Formação. Por isso, para a delimitação do contexto de emergência, deve-se questionar e buscar responder: Por que e por quais razões as autobiografias aparecem de forma tão significativa para a formação de professores naquele momento? O que permitiu à abordagem autobiográfica ocupar o lugar da percepção dos educadores para estes pensarem sua formação e sua ação educativa? Quais os sentidos atribuídos à vida e à formação no conjunto das reflexões desse movimento?

Assim, o contexto da emergência é aquele em que as respostas a essas perguntas permitem vincular a abordagem autobiográfica para a formação de professores ao Movimento Pesquisa/Formação iniciado na Europa nos anos 80. Nosso posicionamento assume que a emergência da crença autobiográfica para a formação de professores é o espaço aberto

¹⁰ A citação da taxionomia da enciclopédia chinesa é uma referência que Foucault faz ao poema de Borges: “Esse texto cita certa enciclopédia chinesa onde será escrito que os animais se dividem em: a) pertencentes ao imperador, b) embalsamados, c) domesticados, d) leitões, e) sereias, f) fabulosos, g) cães em liberdade, h) incluídos na presente classificação, i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pêlo de camelo, l) etc, m) que acabam de quebrar a bilha, n) que de longe parecem moscas”.

por esses pesquisadores que deu lugar epistemológico para se falar da vida de docentes ao tratar de sua formação.

O segundo contexto de nossa análise é o da *recepção* e tem aproximações com a noção de “campo de acolhida” ou da “recepção” em Bourdieu (1990). Nesse momento, nossa atenção esteve voltada para a migração da “crença autobiográfica” e como ela foi apropriada pelo campo da formação de professores no Brasil.

Parafraseando Bourdieu (1989), percebemos que a internacionalização de ideias é um processo que não se faz sem o risco de atribuir significados a obras e autores distantes do seu contexto de origem e, ao buscar compreender a migração da ideia de formação na recepção das abordagens autobiográficas para a formação de professores no Brasil, tentamos apreender suas formas de significação construídas no contexto da recepção. Partimos do pressuposto de que existe nesse contexto um conjunto de problemas e ideias que situam a discussão sobre a formação de professores no Brasil e que essa significação é uma construção histórica constituída nesse campo, no qual posições já estão determinadas e legitimadas quanto às formas de percepção e compreensão da formação. A entrada de uma nova perspectiva sugere que as legitimações das ideias venham dar espaço a novas posições e, com isso, alterar a lógica da dominação e da definição das formas de percepção no campo.

Portanto, a análise do contexto da recepção é a análise da recepção dessas abordagens no campo da formação de professores no Brasil e, para isso, identificamos as justificativas de apropriação mediante as produções que introduziram a abordagem do Movimento Pesquisa/Formação ao debate da formação de professores no País. Diante disso, propomos elaborar um esboço das justificativas que levaram alguns intelectuais a problematizarem a vida dos professores para estudar sua formação e apontar as justificativas do vínculo dessas produções com o Movimento Pesquisa/Formação, quer dizer: delimitar como a abordagem autobiográfica, que emerge no campo da formação na Europa nos anos 80, é recepcionada no Brasil nos anos 90 no contexto da formação de professores.

Tomamos como pressuposto neste trabalho que as ideias, sujeitas à migração entre contextos, são condições para que se possam identificar os seus “modismos”. Não se quer afirmar que toda ideia migrada será uma moda, mas apenas que a forma como elas se estabelecem no contexto da recepção é condição para que venham a se tornar uma moda.

Para isso, realizamos uma história social da problemática das autobiografias para a formação de professores no Brasil, apontando os sentidos delas para os estudos e as pesquisas nesse domínio. Nessa incursão, pudemos perceber que as ideias migradas de outros contextos tendem a circular pelo contexto da recepção como um modismo, porque os sentidos dessas ideias estão cada vez mais distantes daqueles identificados na história social do problema.

Por exemplo, tomando como base um estudo realizado com a literatura sobre formação de professores e o uso das abordagens autobiográficas,

podemos notar que se utilizaram as autobiografias para anunciar um problema específico do contexto da formação de professores no Brasil, ou seja, as pesquisas tentavam mostrar o problema do gênero, discutindo a feminização do magistério no País e as trajetórias de professoras em escolas públicas; a questão da afrodescendência e da inserção do negro nas escolas e nas universidades no Brasil; a questão da leitura e do acesso ao conhecimento, etc. Assim, o uso das autobiografias encontra justificativa nos problemas inerentes à educação e às escolas brasileiras.

De modo diferente, encontramos as autobiografias nos estudos influenciados pelo Movimento Pesquisa/Formação, no qual elas tiveram o interesse de (re)significação da vida dos sujeitos. Nesse movimento, os autores querem antes colocar os docentes para contar sua história visando a uma avaliação dos significados de suas vidas do que mostrar problemas que eles enfrentam no contexto das escolas e da sociedade brasileira. Essa mudança de enfoque no uso das autobiografias fez com que o ideário do movimento de valorização da experiência narrativa como processo de formação se afastasse cada vez mais dos problemas da formação vivenciados pelos professores no Brasil. Em muitos estudos, encontramos o uso das autobiografias justificado apenas na crença de que “contar sua história a si” revela sentidos ainda não percebidos, isto é, o uso das autobiografias se justifica pela potencialidade que tem essa experiência em oferecer situações para a constituição dos significados de uma vida.

O conflito gerado pela circulação dessas percepções distintas é interpretado, no horizonte do trabalho de Tarde (2001), quando ele afirma que a adesão a uma imitação ocorre quer seja por meio de uma substituição, envolvendo um “duelo lógico” (*le duel logique*) e a luta entre as duas alternativas, quer seja por meio de “acumulação” (*l'accouplement logique*), que é um processo ligado a uma união lógica de imitações. Para Tarde, a adoção de uma imitação só é possível pelo progresso, e as revoluções sociais são a causa deste. Ele esclarece que o progresso não tem cérebro próprio e que resulta da solidariedade “intermental” – em termos mais recentes na literatura, intersubjetivo – dos vários inventores que realizam troca de suas descobertas e invenções. Nesse caso, o pensamento individual continua a existir (afirmação da subjetividade), no entanto, tem-se como resultado uma permuta de descobertas mediante a comunicação intersubjetiva – o progresso social e o individual são, conseqüentemente, substituídos por meio dos duelos lógicos ou resultado da acumulação.

Tarde não economiza argumentos passando por diversos objetos para fazer entender suas leis lógicas da imitação. Em relação à linguística, assinala os duelos quando uma língua tenta se impor sobre um dialeto; quanto à religião, destaca os duelos religiosos entre o dogma oficial e o herético – trazendo como exemplo o conflito entre as religiões proselitistas e não proselitistas –; assinala os duelos jurídicos quando dá ênfase à luta para a aprovação de uma lei ou à luta no tribunal entre um autor e um demandado; destaca os duelos industriais entre uma invenção já

estabelecida há algum tempo e as inovações que tendem a se espalhar; e evidencia os duelos artísticos quando uma escola afirma um gênero de beleza negado por outra escola.

Em relação às uniões lógicas (*l'accouplement logique*), nas quais se verifica a acumulação das invenções, Tarde nos traz o exemplo das línguas, das mais antigas organizações políticas, da religião e da ciência. Passando pelos exemplos, ele mostra o esforço lógico da imitação em unificar, acumulando as invenções. Nas línguas, percebe-se isso com a aquisição sucessiva de palavras, de formas verbais, que, exprimindo ainda ideias não expressas, não encontram qualquer rivalidade a vencer para se estabelecerem. O autor afirma, também, que o ideal seria que cada ciência fosse redutível, de modo que as diferentes fórmulas tivessem como ligação uma fórmula superior, ou seja, que houvesse ciência, e não ciências; entretanto, para Tarde, o processo de diferenciação não cessa e a diferenciação segue depois da acumulação.

É isso que acontece quando analisamos a difusão da “crença autobiográfica” no contexto que chamamos de *disseminação*, isto é, uniões seguidas de diferenciação. Nesse contexto, propomos estudar a ideia autobiográfica para a formação num aspecto que a caracteriza como um fenômeno de moda, que é o estudo da repetição de sua combinação com os problemas sobre a formação de professores no Brasil, isto é, identificando os sentidos das autobiografias para os estudos sobre os docentes. Nesse momento, interessou-nos localizar um espaço de disseminação específico para verificar as ocorrências de repetição e diferenciação dessa crença e, para tanto, escolhemos os Congressos Internacionais de Pesquisa Autobiográfica realizados no Brasil em 2004, 2006 e 2008, para difundir os pressupostos do Movimento Pesquisa/Formação.

Em todos os autores estudados, identificamos, ressaltando as especificidades do pensamento de cada um, a moda como um processo que é movido por um paradoxo: a repetição com necessidade de originalidade. Em Tarde, encontramos esse aspecto de forma mais aprofundada, pois há uma teoria de compreensão do processo de imitação e sua específica forma, que é a *imitação-moda*. Para apresentar argumentos que expliquem esse processo nas sociedades, Tarde faz uma crítica à repetição como similitude, própria ao procedimento de construção do saber moderno baseado em dados estatísticos.

De acordo com isso, Tarde defende o pressuposto de que repetição é diferente de similitude, aquilo que é repetido e realizado não é senão um fragmento do realizável e, diferentemente de pensar a repetição como similitude, ele a entende como uma imitação, que é uma multiplicação, na qual há processos de continuidade, mas também de diferenciação. Para esse autor, os fenômenos de imitação partem da diferenciação e seguem para a diferenciação, embora os processos de uniformização estejam no intermédio do inacabado processo de continuidade e diferenciação.

Um aspecto importante para a compreensão da ideia como moda, segundo orientações do pensamento de Tarde, é a definição do que considera como aspecto da imitação. Para ele, o que é imitado são

crenças e desejos. Numa ideia, como em nosso exemplo, as crenças são pressuposições e os desejos são interpretados como intencionalidades. Quando o autor nos coloca frente a essa definição, põe-nos diante do entendimento de que a análise de uma ideia sob a moda é a dos pressupostos e das intencionalidades inscritas nela.

A forma de análise do efeito da moda passa pela análise das maneiras de repetição-diferenciação da ideia autobiográfica para a formação, mas também pela explicação de sua difusão. Eis aqui o aspecto mais característico da contribuição de Tarde, pois, dentre as teorias apontadas, muitas se preocupam com o aspecto inclusivo ou exclusivo dos sujeitos no acesso aos objetos sob moda, mas é ausente nelas uma compreensão das motivações pelas quais as ideias se difundem.

Desse modo, levando em consideração o argumento de Tarde, dedicamo-nos a compreender as formas de apropriação da “crença autobiográfica” – autoafirmação pelas narrativas de si – por estudos e pesquisas realizadas no campo da formação de professores. Em nossa análise, pudemos notar a circulação dessa mesma crença em diferentes conjuntos de interesses em pesquisas sobre a formação. Percebemos que o uso das autobiografias se faz em variadas situações de estudos, nas quais encontramos em comum a invariável questão sobre a construção de si.

Para exemplificar, em pesquisas sobre educação matemática, o professor começa a questionar as razões pelas quais se tornou docente dessa disciplina, quais as relações históricas ele estabeleceu com a matéria como aluno e se isso de certo modo altera a sua atuação como professor. Do mesmo modo, encontramos essa incursão em pesquisas sobre docentes de outros conhecimentos em domínios específicos das didáticas, em reflexões sobre temáticas pedagógicas, tal como a questão de problematizar as experiências de estágios de alunos mediante a história de suas vidas. Encontramos ainda pesquisas que tentam aproximar diferentes áreas de conhecimento pelas autobiografias, isto é, estudos envolvendo áreas da saúde e da educação, por exemplo, bem como pesquisas autobiográficas que apresentam a trajetória formativa de sujeitos em campos nos quais a problematização sobre os percursos da vida é quase inexistente, levando em consideração um histórico da produção desse campo. Também encontramos estudos socializados em eventos sobre pesquisas autobiográficas em que bibliotecários apresentavam questionamentos sobre a “construção de si” e a experiência formativa na sua trajetória como bibliotecário.

Assim, o que aproxima essas pesquisas é a circulação da “crença autobiográfica”, ou seja, este é um elemento comum, que se repete entre os vários estudos apreciados em nossa pesquisa. Temos percebido que invariavelmente a “crença autobiográfica” é aceita como núcleo de questionamentos que permitem aos sujeitos indagarem suas vidas em variados domínios de estudos e pesquisas e apostarem, ao mesmo tempo, na crença de que há sempre um resultado afirmativo desse processo. Percebemos, também, que a circulação das ideias se faz pelo anúncio autojustificado dos pressupostos do Movimento Pesquisa/Formação, isto

é, o uso dessa abordagem encontra em sua potencialidade significativa as razões de sua apropriação, deixando de lado as especificidades dos domínios das pesquisas e dos estudos em que são introduzidos.

Por fim, visualizamos com essas formas de apropriação da “crença autobiográfica” mais uma das condições, segundo Tarde, para a difusão de uma imitação como uma moda que é a ruptura com a tradição, interpretada em nossas pesquisas quando os autores se afastam da forma como os estudos vêm sendo realizados no campo da formação e, levados pela significação da novidade fornecida pelo Movimento Pesquisa/Formação, começam a direcionar seus estudos segundo as orientações dessas perspectivas.

Segundo Tarde (2001), a superioridade pela qual um exemplo é preferido diante de outros trata da relação dos sujeitos com as influências que se originam em seus antepassados ou naqueles que lhes são contemporâneos, e isso justifica a formulação do autor da passagem do costume à moda, ou seja, do “*tout antique, tout bon*” ao “*tout nouveau, tout beau*”, o que pressupõe, além disso, uma mudança na forma como a imitação se impõe aos sujeitos, no primeiro caso (imitação-costume) pela autoridade dos antepassados aos iniciados e, no segundo (imitação-moda), por persuasão: “... Verdadeiramente, é simplesmente e após a aceitabilidade cega das afirmações tradicionais que se impõe pela autoridade que a acolhida das ideias estrangeiras se impõe pela persuasão” (Tarde, 2001, p. 302).¹¹

Além dessa ruptura com seus antepassados, os sujeitos submetidos à *imitação-moda* rompem também com as influências de sua localidade, e o efeito de moda no processo de imitação é uma junção das influências sobre os sujeitos que se fazem pela suposta superioridade do estrangeiro e do tempo presente sobre o tempo passado, como diz Tarde (2001, p. 304, tradução nossa):¹²

... Quando a história da família ou da cidade não é mais considerada venerável, por causa de uma razão mais forte, todo o passado deixou de existir e o presente parece dever inspirar o respeito, mas, pelo contrário, desde que seja suficiente serem pais ou compatriotas para se julgarem iguais, o estrangeiro sozinho, em geral, parece produzir a impressão amigável que dispõe a imitar. À época onde presente o costume é mais influenciada pelo seu país que pelo seu costume, porque ventila, sobretudo, o tempo passado. As épocas em que predomina a moda tornam-se mais fiéis a seu tempo do que a seu país.

Para o autor, esse caminho que segue da *imitação-costume* à *imitação-moda* é uma alternância necessária e universal, pois chega a definir que, em diferentes épocas ou sociedades, as imitações variam entre os modelos oriundos da tradição e os atuais, do estrangeiro. Ele explica que a *imitação-moda* não confirma nem contradiz uma ideia já estabelecida pela tradição, mas o contato com o estrangeiro tem sido suficiente para certa curiosidade. Diante disso, afirma que as sociedades tradicionais, predominantemente rurais, recebem influências porque nos povos primitivos rurais permanece a imagem forte de sua infância, ainda

¹¹ “...À vrai dire, c’est simplement, après l’acceptation aveugle des affirmations traditionnelles qui s’imposent par autorité, l’accueil fait aux idées étrangères que s’imposent par persuasion”

¹² “...Quand le passé de la famille ou de la cité n’est plus jugé vénérable, à plus forte raison tout autre passé a-t-il cessé de l’être ; et le présent seul semble devoir inspirer le respect ; mais, à l’inverse, dès lors qu’il suffit d’être parents ou compatriotes pour se juger égaux, l’étranger seul, en général, semble devoir produire l’impression respectueuse qui dispose à imiter. – Aux époques où prévaut la coutume, on est plus infatué de son pays que de son temps, car on vante surtout le temps jadis. Aux âges où la mode domine, on est plus fier, au contraire, de son temps que de son pays.”

sob a determinação paternal, enquanto aos adultos da vida urbana é permitido se modelar em acordo com tipos exteriores, abalando o equilíbrio costumeiro e restabelecendo como costume aquilo que se tornou moda: "... Mas este retorno final do espírito da moda ao espírito do costume não é de forma alguma um retorno" (Tarde, 2001, p. 306, tradução nossa).¹³

Por conseguinte, a vida social, nesse sentido, é um processo universal no qual há a alternância, inicialmente, da *imitação-costume* – imitação dos modelos antigos e autóctones – com a *imitação-moda*, caracterizada pela invasão das novidades estrangeiras que abalam o equilíbrio do costume e por uma temporalidade legítima, o *presente social*, para, em seguida, voltar a ser costume, variando do superior ao inferior.

Considerações finais

A primeira consideração de nosso trabalho visa apontar contribuições teóricas que deem conta de realizar uma interpretação dos modismos, distante do que temos identificado no campo educacional. Tal como relatamos, as modas são vistas seja como "apropriações inconsistentes", ou "ilusões", ou ainda um tipo de "degeneração" das ideias, cuja atenção dada seria perda de tempo. Discordamos desses posicionamentos e tentamos apreender o fenômeno da moda como um processo de apropriação e difusão das ideias que reflete o peso da conformidade e da diferenciação, ou seja, de unicidades, seguidas necessariamente pelas diferenciações.

Quanto à segunda consideração, queremos continuar mostrando que a disseminação de ideias pode propiciar efeitos de unicidade num campo científico, cuja finalidade é a eliminação da diferença e da pluralidade. No estudo sobre as abordagens autobiográficas na formação de professores no Brasil, apontamos que elas circularam pelo campo da formação marcado por um sentido introduzido pelo Movimento Pesquisa/Formação, cujo núcleo de consolidação dessa proposta estava na difusão do que denominamos de "crença autobiográfica", levando em consideração que as narrativas de vida encontradas no seio desse movimento eram sempre tomadas como valorações positivas, ou seja, contar sua história a si mesmo era sempre um processo de afirmação de si, considerado formativo.

Visualizamos em nosso trabalho que a aceitabilidade dessa concepção em domínios específicos no campo da formação se tornou o meio pelo qual os autores começavam a negociar a sua entrada nesse movimento, pois bastava os pesquisadores introduzirem questionamentos sobre a vida do autor, envolvendo os mais diversos problemas de pesquisa e universos teóricos, para fazer com que seu estudo adquirisse a condição de uma "pesquisa autobiográfica", ainda que as trajetórias de investigações nesse domínio específico do campo da formação e dos próprios autores tivessem pouca ou quase nenhuma relação com as questões históricas ou autobiográficas.

¹³ ... Mais ce retour final de l'esprit de mode à l'esprit de coutume n'est nullement une rétrogradation".

Conseguimos notar, ainda, que os Encontros Internacionais de Pesquisa Autobiográfica foram espaços de negociação da entrada de muitos autores nos estudos autobiográficos e, para isso, adotaram o núcleo de questionamentos da “crença autobiográfica” como linguagem necessária para se ter acesso ou até para figurar com posição de destaque na estrutura do evento. Desse modo, percebemos as autobiografias circulando pelo campo da formação, cuja pretensão foi a afirmação dessa perspectiva como uma metodologia adequada a variados domínios de estudos. Em nosso entendimento, essa pretensão é a expressão de uma intenção de unificar as diversas pesquisas por meio de uma única metodologia, uma pretensão de unicidade que vai ao encontro da negação da diferença e da pluralidade, que são contraditoriamente reiteradas no seio do Movimento Pesquisa/Formação.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. Construtivismo: teoria séria, moda preocupante. *Revista da AMAE Educando*, Belo Horizonte, n. 238, p. 13-15, set. 1993.

BORGES, Célia. Saberes docentes: diferentes tipologias de classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 74, abr. 2001.

BOURDIEU, Pierre. Les conditions sociales de la circulations des idées. *Cahiers d'Histoire des Literatures Romanes*, v. 14, n. 1-2, p.1-10, 1990

BOURDIEU, Pierre. O costureiro e sua grife: contribuição para uma teoria da magia. In: _____. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. 3. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

BUENO, Belmira Oliveira. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CORAZZA, Sandra Maria. Construtivismo: evolução ou modismo? *Educação & Realidade*, v. 21, n. 2, p. 215-232. jul./dez. 1996.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

DOMINICE, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Nouvelle édition Paris: L'Harmattan, 2002.

DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DUARTE, Newton (Org.). As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 18, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates de projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. p. 136-167.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

JOSSO, Marie-Cristine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Cristine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

KUHN, Tomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

LIPOVETSKY, Gilles. Sedução, publicidade e pós-modernidade. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n.12, p.7-9, jun. 2000.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, António et al. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006

ROSSLER, João Henrique. As origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). *Sobre o construtivismo*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, jul./dez. 1993.

SIMMEL, G. La mode. In: _____. *La tragédie de la culture*. Paris: Rivages, 1988.

SIMMEL, G. As grandes cidades e a vida do espírito (1903). *Revista Mama*, v. 11, n. 2, p. 577-591, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v11n2/27459.pdf>>.

TARDE, G. *Les lois de l'imitation*: v. I: les Empêcheurs de penser round. Paris: Editions du Seuil, 2001. (Deuxième Série)

VARGAS, Eduardo Viana. *Gabriel Tarde e a emergência das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

VEBLEN, Thornstein. *A teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

Luiz Artur Santos Cestari, doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), Itapetinga, Bahia, Brasil.
lacestari@hotmail.com

Recebido em 25 de julho de 2013.

Aprovado em 11 de março de 2014.

Implantação e implementação do Proinfo no município de Bataguassu, Mato Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação

Carla Busato Zandavalli
Dirceu Martins Pedrosa

Resumo

Expõe resultados de uma pesquisa desenvolvida em 2012 e 2013, com intuito de analisar o processo de implantação e implementação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), em Bataguassu/Mato Grosso do Sul. O estudo de caso foi realizado em três fases: (a) revisão bibliográfica, análise de documentos do Estado de Mato Grosso do Sul e da legislação em vigor; (b) aplicação de questionários aos professores regentes e entrevista semiestruturada aos professores das Salas de Tecnologia Educacional (STEs) das referidas escolas; (c) sistematização e análise dos elementos coletados. Confrontados os dados obtidos, constatou-se que existe o reconhecimento dos professores pesquisados sobre a importância das STEs para o ensino, entretanto ele não se traduz na utilização adequada das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), em função da resistência às TICs, da descontinuidade dos cursos ofertados pelo Proinfo, fragmentando a formação continuada desses docentes, bem como da carga horária trabalhada, considerada excessiva pelos sujeitos da pesquisa. Os resultados obtidos revelam a necessidade de mudanças nas políticas educacionais específicas quanto à melhoria das condições de trabalho dos professores e às condições efetivas de formação em serviço, para que seja concretizada a utilização crítica e criativa das TICs como instrumentos de mediação de conhecimentos.

Palavras-chave: políticas educacionais; Programa Nacional de Tecnologia Educacional; tecnologia educacional; rede estadual de ensino; Bataguassu; Mato Grosso do Sul.

Abstract

Establishment and implementation of Proinfo in the municipality of Bataguassu, in Mato Grosso do Sul: the view of education professionals

This paper presents results of a survey conducted in 2012 and 2013 and analyzes the deployment and implementation of the National Educational Technology Program (Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo) in urban state schools in Bataguassu, in the state of Mato Grosso do Sul. The case study was conducted in three phases: (a) literature review, analysis of documents related to the state of Mato Grosso do Sul, and the legislation in force; (b) application of questionnaires and semi-structured interviews to school teachers and to teachers of the Educational Technology Rooms (Salas de Tecnologia Educacional – STEs) of the investigated schools; (c) systematization and analysis of the collected data. Based on the data obtained, it was found that the research participant teachers recognize the importance of STEs for teaching. However, that fact does not necessarily correspond to the appropriate use of information and communications technology (ICT), due to the resistance to ICT, the discontinuity of courses offered by Proinfo, which interrupts the continuous training of these teachers, as well as teachers' workload, considered excessive by the research subjects. The results show the need for changes in specific educational policies: the improvement of working conditions of teachers; effective conditions of in-service training, in order to realize the critical and creative use of ICT as an instrument of mediation of knowledge.

Keywords: educational policies; National Educational Technology Program; educational technology; state education network; Bataguassu; Mato Grosso do Sul.

Introdução

Nas últimas décadas, a reordenação do setor produtivo tem provocado mudanças sociais, econômicas e culturais significativas, tendo como instrumentos importantes as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), que não são fins em si mesmas, mas ferramentas presentes nesse processo. Elas geram a necessidade do domínio de novos saberes para

a interação no meio social e o exercício do trabalho. Essas mudanças adentram as escolas e as salas de aula, trazendo novas demandas, pois a comunidade escolar reclama pela atualização e capacitação de professores.

As TICs, quando utilizadas com base em pressupostos teóricos claros e coerentes, mostram-se relevantes no campo educacional e podem proporcionar ao docente novas ferramentas para sua prática pedagógica, o que requer, necessariamente, a formação dos professores, haja vista que são eles os principais atores, no âmbito escolar, na mediação do conhecimento e no estímulo ao desenvolvimento intelectual e social do aluno. Se o computador pode ser uma das ferramentas para auxiliar esse desenvolvimento, o professor necessita saber utilizá-lo com competência e clareza de princípios e objetivos.

A capacitação em serviço está prevista como um dos fundamentos na formação de professores, como aponta o parágrafo único do art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996):

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009):
[...]

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Desde a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituída por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, os currículos vêm sofrendo modificações e contemplando a utilização das TICs:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:
[...]

VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores [...]. (Brasil. CNE, 2002).

A partir dos anos 2000, uma parcela de professores tem recebido mais informações sobre as TICs na sua formação inicial, melhorando sua qualificação para o uso crítico e pedagógico das tecnologias. No entanto, tais conhecimentos, muitas vezes, não estão sendo colocados em prática na mesma proporção em que chegam à sociedade contemporânea, pois há uma série de condicionantes que dificulta essa prática, como a própria infraestrutura tecnológica das escolas.

Pesquisas realizadas por Cysneiros (1999), Valente (1998; 2005) e Valente e Almeida (1997) imputam grande parte dos problemas

constituídos na área educacional ao despreparo dos profissionais, à falta de aporte teórico-metodológico e prático e à inconsistência das propostas de ensino.

Além dos problemas relativos à formação inicial e continuada de professores, não é possível ignorar as condições de trabalho inadequadas, materializadas em salas superlotadas, baixos salários, longa jornada de trabalho – que chega a superar 60 horas semanais – e trabalho extra ao da sala de aula. Todos esses aspectos se fundem para trazer dificuldades ao processo de ensino e de aprendizagem, e a eles se somam as dificuldades em acessar e utilizar as TICs.

Saviani (2003, p. 75), ao tratar sobre o papel da escola, afirma que ela deve “[...] possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade”.

As TICs são ferramentas importantes para favorecer tal mediação, mas são inúteis nas mãos de profissionais que não dominam as bases teórico-metodológicas da educação. Cysneiros (1999, p. 18) corrobora com tal ideia:

A presença da tecnologia na escola, mesmo com bons *softwares*, não estimula os professores a repensarem seus modos de ensinar nem os alunos a adotarem novos modos de aprender. Como ocorre em outras áreas da atividade humana, professores e alunos precisam aprender a tirar vantagens de tais artefatos. Um bisturi a laser não transforma um médico em bom cirurgião, embora um bom cirurgião possa fazer muito mais se dispuser da melhor tecnologia médica, em contextos apropriados.

As políticas públicas voltadas à formação continuada de docentes devem abranger as TICs, mas não podem descurar das lacunas existentes na formação inicial dos professores no que toca aos fundamentos da educação, aos próprios conteúdos a serem ensinados e suas metodologias. A situação ideal implicaria trabalhar a articulação desses elementos nos processos de formação continuada.

Valente e Almeida (1997, p. 11) consideram que há uma forte contradição entre a entrada dos computadores nas escolas, objetos modernos, acompanhados de velhas práticas transmissoras:

A análise das experiências realizadas nos permite entender que a promoção dessas mudanças pedagógicas não depende simplesmente da instalação de computadores nas escolas. É necessário repensar a questão da dimensão do espaço e do tempo da escola. A sala de aula deve deixar de ser o lugar de carteiras enfileiradas para se tornar um local em que professor e alunos podem realizar um trabalho diversificado em relação ao conhecimento. O papel do professor deixa de ser o de “entregador” de informação, para ser o de facilitador do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações, para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento.

No âmbito do uso das TICs na escola, observam-se ainda a resistência de professores às tecnologias, a necessidade de aquisição de equipamentos,

capacitação dos professores, produção de *softwares* educacionais de qualidade, disponibilização de recursos, entre outros. Tais problemas já eram relatados por Cisneyros (1998, p. 12, *apud* Velanga, 2010, p. 146) no final dos anos 1990, momento da implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) em muitos Estados brasileiros:

[...] embora haja o interesse na formulação de políticas públicas de introdução de novas tecnologias nos sistemas educacionais, [...]. Novos estudos apontam como prováveis causas do insucesso: falta de recursos, resistência dos professores, burocracia institucional, despreparo dos professores e equipamentos inadequados.

A partir da observação dessa problemática mais ampla e das condições concretas de realização das práticas pedagógicas nas escolas públicas em Bataguassu, delineou-se como principal objetivo deste estudo identificar e analisar a percepção dos professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul sobre a implantação e implementação do Proinfo na zona urbana do município de Bataguassu.

A relevância desta investigação se dá mediante a importante entrada das TICs na sociedade contemporânea, no mundo do trabalho e nas práticas sociais, inclusive em municípios pequenos e com predomínio de áreas rurais em seu entorno, como é o caso de Bataguassu. As características econômicas do município acentuam ainda mais a importância deste estudo, em razão da ênfase na base essencialmente primária, o que gera maior resistência e dificuldade de acesso às TICs. Destacam-se, também, a presença cada vez mais acentuada das redes sociais no cotidiano dos estudantes, dos professores e da sociedade em geral e a inexistência, nas bases de dados selecionadas para este estudo, de pesquisas sobre o desenvolvimento do Proinfo em Bataguassu.

Dado o corte específico, foi realizado um estudo de caso – tendo como público-alvo professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e os profissionais (gestores ou monitores) das Salas de Tecnologias Educacionais (STEs) da rede pública estadual urbana de Bataguassu – visando atender algumas finalidades específicas: a) analisar se as ações realizadas na rede estadual urbana do município cumprem os objetivos do Proinfo e identificar a percepção dos professores acerca da qualidade e da adequação dos processos de capacitação direcionados para o uso do computador na escola; b) verificar os fatores que facilitam e os que dificultam o desenvolvimento do professor para integrar esse recurso à sua prática pedagógica; c) identificar o nível de conhecimento dos profissionais da educação que atuam na referida rede estadual de ensino, considerando os aspectos da tecnologia educacional.

O município de Bataguassu possui quatro escolas da rede estadual na zona urbana, as quais contam com STEs e aderiram ao Proinfo.

Este artigo está estruturado em cinco partes: na primeira, abordam-se a origem e a implantação do Proinfo no Brasil e em Mato Grosso do Sul; na segunda, consta a metodologia da pesquisa; na terceira, descreve-se

a percepção dos profissionais de educação de Bataguassu acerca do uso das TICs nas STEs. Nas partes finais, seguem a análise dos resultados e as conclusões.

1 A implantação do Proinfo no Brasil e em Mato Grosso do Sul

O Proinfo, criado pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância (Seed)¹ em parceria com os governos estaduais e municipais, surge como uma expansão do Programa Nacional de Informática na Educação (Proninfe), tendo como principal atribuição a de introduzir o uso das TICs nas escolas públicas:

Art. 1º Fica criado o Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo, com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal. (Brasil. MEC, 1997, p. 1).

A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a publicação do Decreto nº 6.300, o Proinfo passou a denominar-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica, conforme preceitua o artigo 1º, nos itens I a III:

Art. 1º O Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo, executado no âmbito do Ministério da Educação, promoverá o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

Parágrafo único. São objetivos do Proinfo:

- I – promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II – fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
- III – promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa. (Brasil. MEC, 2007).

O Proinfo tem na preparação de recursos humanos – os professores – sua principal condição de sucesso. Eles são capacitados em dois níveis: os multiplicadores (responsáveis pelas capacitações) e os de escolas (aqueles que trabalham junto aos alunos). Adota-se no programa, portanto, o princípio de o professor capacitar o professor.

1.1 O Proinfo em Mato Grosso do Sul e em Bataguassu

Em Mato Grosso do Sul, a implantação do Proinfo começou a partir de 1997, por meio do Projeto Estadual de Informática na Educação.

¹ A Seed foi desativada em janeiro de 2011.

A adesão da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) ao programa ocorreu com o intuito de

[...] instrumentalizar as escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul com recursos tecnológicos e humanos, no sentido de proporcionar a incorporação adequada das tecnologias computacionais e de rede, como suporte do processo pedagógico e administrativo. (Mato Grosso do Sul, 1997, p. 8).

Para oferecer maior suporte à implementação do Proinfo e à capacitação do pessoal da área de educação, foram criados os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs), por meio do Decreto nº 9.271, de 17 de dezembro de 1998. Os NTEs foram instalados abrangendo quatro regionais: Campo Grande (capital), Corumbá, Dourados e Três Lagoas. Cada qual atuando nos municípios sob sua jurisdição.

O Decreto nº 9.271/1998 foi revogado pelo Decreto nº 12.437, de 31 de outubro de 2007, que definiu a nova organização dos NTEs, determinando:

- I – acompanhar, orientar e avaliar o processo de implantação e implementação das salas de tecnologias educacionais;
- II – responsabilizar-se pela formação continuada dos profissionais da educação em tecnologias educacionais;
- III – oferecer subsídios técnicos e pedagógicos aos professores que atuam nas salas de tecnologias educacionais de forma que as atividades propostas contribuam para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem;
- IV – prestar assessoria técnico-pedagógica às escolas e Municípios no que diz respeito às tecnologias educacionais. (Mato Grosso do Sul, 2007).

Com a revogação do decreto anterior, os NTEs passaram a ser vinculados à Coordenadoria de Tecnologias Educacionais da Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação, com sede nos municípios de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas. No Decreto nº 12.437, de 31 de outubro de 2007, aponta-se a criação de um NTE em Campo Grande, para atendimento aos municípios do entorno da capital.

Contudo, no segundo mandato do atual governo, foram realizadas algumas mudanças no que diz respeito aos NTEs. Revogou-se o Decreto nº 12.437/2007, entrando em vigor o Decreto nº 13.421, de 18 de maio de 2012, que trouxe como alteração a criação de mais dois NTEs, nos municípios de Jardim e Glória de Dourados.

No Quadro 1, estão identificados os municípios jurisdicionados em cada NTE. O novo decreto não alterou a jurisdição do município de Bataguassu, que permanece sob o NTE da cidade de Três Lagoas, conforme determinado em seu anexo.

Quadro 1 – Jurisdições dos Núcleos de Tecnologias Educacionais em Mato Grosso do Sul

Aquidauana	Campo Grande Capital	Campo Grande Regional	Corumbá	Coxim	Dourados	Naviraí	Nova Andradina	Ponta Porã	Três Lagoas	Jardim	Glória de Dourados
Aquidauana	Escolas Estaduais de Campo Grande	Bandeirantes	Corumbá	Coxim	Dourados	Naviraí	Nova Andradina	Ponta Porã	Três Lagoas	Jardim	Glória de Dourados
Anastácio	-	Camapuã	Ladário	Figueirão	Caarapó	Eldorado	Anaurilândia	Antônio João	Água Clara	Bonito	Deodópolis
Bodoquena	-	Corguinho	-	Pedro Gomes	Douradina	Iguatemi	Angélica	Amambai	Bataguassu	Guia Lopes da Laguna	Jateí
Dois Irmãos do Buriti	-	Jaraguari	-	Rio Verde de M. Grosso	Itaporã	Itaquiraí	Batayporã	Aral Moreira	Brasilândia	Maracaju	Vicentina
Miranda	-	Nova Alvorada do Sul	-	São Gabriel do Oeste	Rio Brilhante	Japorã	Ivinhema	Coronel Sapucaia	Santa Rita do Pardo	Porto Murtinho	Novo Horizonte do Sul
-	-	Rochedo	-	Sonora	Laguna Caarapã	Juti	Taquarussu	-	Selvínia	Nioaque	-
-	-	Sidrolândia	-	Alcinópolis	Fátima do Sul	Mundo Novo	-	-	Cassilândia	Bela Vista	-
-	-	Terenos	-	Chapadão do Sul	-	Paranhos	-	-	Aparecida do Taboado	Caracol	-
-	-	Rio Negro	-	Costa Rica	-	Sete Quedas	-	-	Inocência	-	-
-	-	Ribas do Rio Pardo	-	-	-	Tacuru	-	-	Paranaíba	-	-

Fonte: Mato Grosso do Sul. Anexo do Decreto nº 13.421, de 18 de maio de 2012.

As STEs e as atribuições dos professores das salas de informática foram instituídas por meio das seguintes resoluções emitidas pela SED/MS:

- a) Resolução SED/MS nº 1.570, de 4 de setembro de 2002. Dispõe sobre a lotação e atribuições de professor da educação básica para exercer a função de professor em sala de informática nas unidades escolares da rede estadual de ensino, e dá outras providências.
- b) Resolução SED/MS nº 1.842, de 8 de abril de 2005. Revoga a Resolução SED/MS nº 1.570/2002. Dispõe sobre a criação das Salas de Tecnologias Educacionais, a lotação e atribuições de professor da educação básica para exercer a função de professor regente nessas salas nas unidades escolares da rede estadual de ensino, e dá outras providências.
- c) Resolução SED/MS nº 2.127, de 5 de junho de 2007. Revoga a Resolução SED/MS nº 1.842/2005. Dispõe sobre a implantação, implementação, monitoramento e avaliação das Salas de Tecnologias Educacionais na rede estadual de ensino, e dá outras providências.
- d) Resolução SED/MS nº 2.491, de 8 de dezembro de 2011. Revoga a Resolução SED/MS nº 2.127, de 5 de junho de 2007. Dispõe sobre o Projeto de implementação das Salas de Tecnologias Educacionais (STEs) e a utilização das diversas tecnologias midiáticas nas unidades escolares da rede estadual de ensino, e dá outras providências.

Segundo os arts. 3º e 4º da Resolução nº 2.491/2011, as STEs estão vinculadas aos NTEs e às escolas em que estão instaladas da seguinte forma:

Art. 3º As STEs constituem-se em dependências escolares, administrativas, pedagógicas e financeiramente vinculadas às escolas onde se encontram instaladas.

Art. 4º As STEs são tecnicamente vinculadas aos Núcleos de Tecnologias Educacionais – NTEs/Coordenadoria de Tecnologia Educacional/Superintendência de Políticas de Educação/Secretaria de Estado de Educação. (Mato Grosso do Sul, 2011).

O capítulo II, da mesma resolução, dispõe sobre a seleção e a lotação dos professores das STEs e trata do processo seletivo para compor o banco de candidatos, observando as seguintes etapas: (a) avaliação; (b) análise de currículo; e (c) entrevistas. Somente poderão participar professores com formação superior, habilitação e licenciatura plena. A seleção se dará mediante comprovação técnica e pedagógica, conforme vaga disponível na unidade escolar.

A implantação do Proinfo como iniciativa do governo estadual traduz-se numa perspectiva empreendedora no caminho para a modernidade e a inclusão digital, entretanto, é preciso que essa expectativa avance para além da instalação de equipamentos nos laboratórios de informática.

1.1.1 Proinfo em Bataguassu

A cidade de Bataguassu possui quatro escolas que compõem a rede estadual urbana do município: as escolas estaduais Professor Braz Sinigália e Professor Luiz Alberto Abraham, que atendem do 1º ao 9º ano do ensino fundamental; e as escolas estaduais Manoel da Costa Lima e Peri Martins, que ofertam o ensino fundamental do 1º ao 9º ano e o ensino médio.

O Quadro 2 mostra a distribuição de computadores nas escolas da zona urbana de Bataguassu. A primeira escola contemplada foi a Professor Braz Sinigália, no ano de 2000, a distribuição continuou esporadicamente após o ano de 2006.

Quadro 2 – Relatório de Distribuição por Programa e Contrato do Proinfo no Município de Bataguassu – Mato Grosso do Sul

Inep	Razão social	Contrato	Data da entrega
50013050	EE Professor Braz Sinigália	02/2000	N. Consta
50013025	EE Manoel Costa Lima	105/2006	23/03/2007
50013033	EE Peri Martins	105/2006	23/03/2007
50013025	EE Manoel Costa Lima	105/2006	20/08/2012
50013033	EE Peri Martins	142/2008	10/06/2010
50013050	EE Professor Braz Sinigália	89/2007	13/07/2009
50024019	EE Professor Luiz Alberto Abraham	89/2007	01/08/2008

Fonte: MEC/Sigetec.

Nota: EE = Escola Estadual.

Todas as escolas de rede estadual urbana de Bataguassu estão aparelhadas com STEs e integradas no programa Banda Larga na Escola (BLE), como exposto no Quadro 3.

Quadro 3 – Relatório de Distribuição do Programa Banda Larga na Escola (BLE) no Município de Bataguassu – Mato Grosso do Sul

Inep	Razão Social	Contrato	Data de Entrega
50013025	EE Manoel da Costa Lima	100/2008	30/06/2009
50013033	EE Peri Martins	100/2008	30/12/2008
50013050	EE Professor Braz Sinigália	100/2008	30/06/2009
50024019	EE Professor Luiz Alberto Abraham	100/2008	30/09/2009

Fonte: MEC/Sigetec.

Nota: EE = Escola Estadual.

As consultas ao Sistema de Gestão Tecnológica (Sigetec), detalhadas nos Quadros 2 e 3, indicam que as escolas estaduais de Bataguassu foram contempladas com todos os equipamentos previstos e necessários ao funcionamento das STEs.

A metodologia da pesquisa é descrita a seguir.

2 Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa possui como foco central de investigação a implantação e a implementação do Proinfo, sendo que o processo de implantação foi identificado e registrado a partir da consulta às bases de informação oficiais do Ministério da Educação (MEC), à legislação vigente e aos documentos oficiais do Estado de Mato Grosso do Sul. A implementação foi descrita considerando as percepções dos professores da rede pública estadual de ensino e dos docentes das STEs, que trabalham com turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, na zona urbana do município de Bataguassu.

Por se tratar de um grupo específico de pessoas e escolas, a investigação constitui-se em um estudo de caso (André, 2005, p. 17-18). Optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, pois, em concordância com Minayo (2001), considera-se que os aspectos qualitativos e quantitativos não se opõem, mas se complementam, sendo essenciais nos processos de pesquisa.

As origens do município campo da pesquisa – Bataguassu – datam de 1932, quando a Companhia Viação São Paulo-Mato Grosso, firma comercial de Jan Antonin Bata, fundador da Cidade, adquiriu uma gleba, desenvolveu a criação de gado e tentou a colonização em vários pontos, fixando-se, em 1941, na área em que se ergueu, posteriormente, a cidade de Bataguassu (Instituto..., 2010).

Bataguassu foi elevada à categoria de município por meio da Lei Estadual nº 683, de 11 de dezembro de 1953, desmembrando-se de Rio Brillhante e sendo constituído de quatro distritos: Bataguassu, Anaurilândia, Bataiporã e Ivinhema. Após inclusões e exclusões, desde 1979 é composto de dois distritos: Bataguassu e Porto XV de Novembro (Instituto..., 2010).

O município está situado às margens da rodovia BR-267, a 320 quilômetros da capital do Estado – Campo Grande. Sua dimensão territorial é de 2.415,297Km² e sua população é de 19.839 habitantes, com densidade demográfica de 8,21hab/Km² (Instituto..., 2010).²

Embora tenha sua base econômica no setor primário, com grande destaque para a pecuária, o Município, nos últimos anos, conta com crescimento no setor secundário, com a instalação de duas grandes indústrias, uma frigorífica e uma indústria e comércio de descartáveis e produtos domésticos e profissionais para festas e eventos. Ambas exportam para países da América Latina e para os Estados Unidos, a Europa, a Índia, a África e a Ásia. O Município possui outras indústrias de pequeno e médio porte nos setores de parafinas, laticínios, enlatados e matérias plásticas (Bataguassu, 2013).

O desenvolvimento da pesquisa em questão se deu em três etapas, sendo que na primeira foi realizada a revisão bibliográfica a partir do tema, com levantamento nas seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO); *sites* públicos dos governos federal, estadual e municipal; e banco de teses e dissertações da Coordenação de

² Os referidos dados são relativos à coleta com a data-base do ano de 2010, a mais recente pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). No levantamento das fontes, foram utilizadas as seguintes palavras-chave ou descritores: Proinfo; Salas de Tecnologias Educacionais; uso das TICs na prática pedagógica; e rede estadual urbana de Bataguassu. Também foram usados livros sobre a temática. Procurou-se utilizar, primordialmente, materiais publicados nos últimos cinco anos.

No segundo momento relativo à pesquisa de campo, foram aplicados os instrumentos de coleta, abrangendo: um questionário com perguntas fechadas e abertas para os professores regentes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e um roteiro semiestruturado de entrevista (Laville; Dionne, 1999, p. 188) para os professores das STEs.

A população da pesquisa abrangeu 100% das escolas urbanas da rede estadual de ensino; 54% (16) dos professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, do universo total de 30 profissionais; e 100% (4) dos professores responsáveis pelas STEs, denominados na rede estadual de Professor Gerenciador de Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos (PGTERM). O percentual de participantes representa o índice de adesão, já que os instrumentos e a solicitação de participação foram disponibilizados para 100% dos professores. A adesão à pesquisa se deu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para garantir o anonimato dos professores respondentes da pesquisa, os questionários distribuídos foram codificados, adotando-se os seguintes critérios: a) para os professores regentes, foram utilizadas as siglas P1, P2 etc.; b) para os professores da STE, utilizaram-se PSTE1, PSTE2 etc.

3 A percepção dos profissionais da educação de Bataguassu acerca do uso das TICs nas STEs

Serão expostos a seguir o perfil dos profissionais sujeitos da pesquisa e a percepção que possuem sobre o processo de implementação do Proinfo em Bataguassu, iniciando-se com os professores regentes da rede estadual e, depois, com os Professores Gerenciadores de Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos (PGTERMs), responsáveis pelas STEs.

3.1 Professores regentes da rede estadual

Os professores regentes pesquisados nas quatro escolas estaduais, que atuam na rede pública do município, são do sexo feminino (100%), com predomínio na faixa etária de 41 a 50 anos (43%). Os demais situam-se na faixa etária de 26 a 30 anos (19%); 31 a 40 anos (19%); e acima de 50 anos (19%).

Não foi verificada disparidade significativa na faixa etária dos professores regentes das quatro escolas (Tabela 1), pois a maioria (81%) situa-se na faixa acima de 31 anos, ou seja, pessoas experientes no âmbito pedagógico, mas nem sempre familiarizadas com as TICs, dadas a formação inicial e as práticas sociais locais.

**Tabela 1 – Faixas Etárias (em Anos) dos Professores,
por Escola Pesquisada**

Escolas Estaduais	19-25	26-30	31-40	41-50	Acima de 50
Professor Braz Sinigaglia				2	1
Professor Luiz A. Abraham			1		1
Manoel da C. Lima		2		3	1
Peri Martins		1	2	2	

Fonte: Questionários da pesquisa.

Quanto ao nível de escolaridade, todos os professores possuem nível superior e formação em Pedagogia, o que atende às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Brasil. Lei nº 10.172, 2001).

Entre os professores regentes, 81% possuem cursos de pós-graduação, sendo que 50% em psicopedagogia e 31% em diversas áreas (metodologia do ensino, educação profissional, avaliação, gestão educacional e pública, especialização em educação infantil e séries iniciais e pedagogia clínica e institucional).

A maioria dos docentes (75%) atua há mais de dez anos na educação. Na data da coleta, 55% dos professores indicaram trabalhar em apenas uma escola, enquanto o restante indicou trabalhar em duas escolas.

Quase a metade dos professores entrevistados possui carga horária superior a 40 horas semanais; observando o predomínio feminino, considera-se que essas professoras passam a maior parte do seu tempo na escola e se desdobram em segunda ou terceira jornada, nos afazeres domésticos. Sobre o assunto, Pereira e Zibetti (2010, p. 270) observam:

Esta sobrecarga evidencia aspectos culturais que se mantêm nas relações familiares, os quais levam as mulheres a assumirem as mesmas demandas que lhes eram atribuídas antes de ingressarem no mercado de trabalho. Mas também é consequência dos baixos salários recebidos pela categoria, pois enquanto outros/as profissionais mais bem remunerados/as encontram tempo livre para a família e o lazer por meio da contratação de mão de obra doméstica, as professoras não têm condições de fazer o mesmo.

Em relação à situação funcional dos professores, 69% são efetivos do Estado e o restante é contratado, ou seja, a maioria dos professores possui estabilidade no trabalho.

Questionados sobre a utilização do computador no seu dia a dia, todos os docentes responderam que, de alguma forma, usam o computador em casa ou no trabalho.

A internet se constitui em uma ferramenta de uso comum e unânime entre os professores regentes pesquisados, em segundo lugar estão os editores de texto (87%). As demais ferramentas somam apenas 13% das indicações de uso (Tabela 2).

Tabela 2 – Ferramentas mais Utilizadas pelos Professores da Rede Estadual Urbana

Ferramentas	Braz Sinigaglia	Luiz A. Abraham	Manoel da C. Lima	Peri Martins	Total	%
Internet	3	2	6	5	16	100
Editor de texto	2	2	6	5	14	88
Planilhas		1			01	6,5
Outros				1	01	6,5

Fonte: Questionários de pesquisa.

A seguir, informações sobre a formação dos professores regentes.

3.1.1 Formação Inicial e Continuada sobre as TICs

Em relação à participação dos professores regentes em cursos relacionados às TICs na escola, a pesquisa mostrou que a maioria (87%) já participou de algum curso e 13% não realizaram nenhum. Dentre esses cursos, os mais citados foram: Aprendendo com as TICs (19%); Ambiente Linux (19%); outros cursos (25%), por exemplo, Planejamento Escolar, Introdução à Educação Digital, Elaboração de Projetos e Informática Básica. O restante dos professores (37%) não lembrou ou não mencionou o nome do curso.

Segundo a avaliação dos docentes, os cursos auxiliam na elaboração das atividades e complementam a prática pedagógica. Porém, destaca-se o comentário de uma professora que considera negativo o resultado do curso sobre as TICs na escola, afirmando que: “o curso não tinha muito a ver com nosso dia a dia e prática pedagógica (P12)”.

Quando questionados se foram capacitados com cursos oferecidos pela secretaria de educação para atuar nas STEs, 69% dos professores regentes responderam que sim e 31% responderam negativamente.

Em relação aos cursos realizados, as respostas foram bem variadas, sendo que 44% mencionaram: Office, Elaboração de Projetos, Introdução à Educação Digital, Linux, Aprendendo com as TICs e Informática Básica. Para 25% dos professores, não houve predomínio de nenhum curso específico e não houve comentários, por parte deles, acerca do curso realizado.

Uma das professoras disse que não havia realizado nenhum curso, esclarecendo: “já tenho conhecimento” (P13). Essa percepção é algo a ser destacado, principalmente na área tecnológica, campo marcado por uma constante mudança e aperfeiçoamento.

Ainda em relação à formação dos professores regentes, foi-lhes perguntado se a escola oferece cursos ou atividades para sua formação continuada referentes às TICs e às STEs, 87% dos professores responderam positivamente e 13% responderam negativamente.

Questionados sobre como é acompanhada essa formação continuada, preponderaram as seguintes respostas: testes e participação (25%); por meio do professor da STE (13%); outros 25% foram respostas diversificadas e estão transcritas logo abaixo, pelas suas peculiaridades: “através de atividades e trabalhos online” (P1); “com cursos e nas aulas aplicando as TICs e a utilização da STE” (P8); “dá suporte pedagógico e tecnologia” (P9); “é aplicado na unidade escolar, ou seja, é desenvolvido um trabalho com os estudantes” (P12)

A seguir, dados sobre a utilização das STEs.

3.1.2 Informações sobre a Sala de Tecnologia Educacional (STE)

A média é de dois alunos por computador na maioria das escolas estaduais de Bataguassu (Tabela 3).

Tabela 3 – Quantidade de Aluno/Computador nas Escolas Pesquisadas

Aluno/Computador	Braz Sinigaglia	Luiz A. Abraham	Manoel da C. Lima	Peri Martins
1			17%	20%
2		50%	83%	80%
3	100%	50%		

Fonte: Questionários de pesquisa.

Essa discrepância no número de alunos por computador provavelmente se deu pelo fato de que há salas de aula com diferentes números de discentes nas quatro escolas, sendo que a Professor Braz Sinigaglia possui maior número de alunos por computador, seguida da escola Professor Luiz A. Abraham.

Além do uso do computador não ser individual, o que dificulta a aprendizagem de todos, o espaço e a distribuição dos equipamentos também geram prejuízos ao atendimento dos estudantes. Embora não tenha sido objeto das questões, a observação direta nas escolas permitiu identificar uma organização espacial bastante inadequada. Como o espaço total da sala é muito pequeno, as máquinas ficam distribuídas ao redor das paredes (Figura 1), dificultando a explicação coletiva e o acompanhamento dos alunos. Embora essa organização seja indicada para melhor aproveitamento do espaço, o ideal seria um computador por aluno e a distribuição em fileiras, de modo que possibilitasse a visão do aluno às explicações dadas pelo professor (Figura 2).

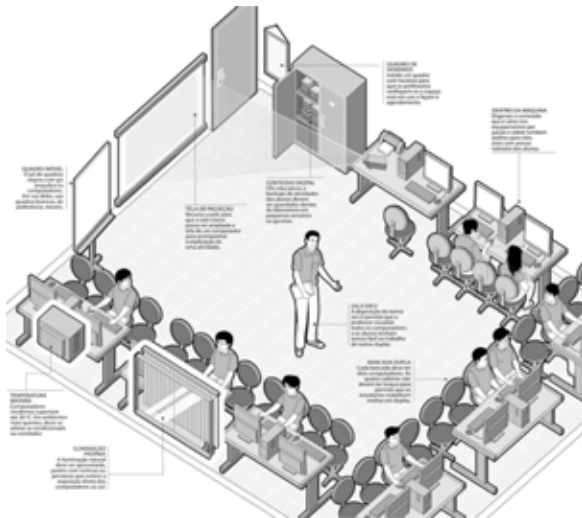


Figura 1 – Laboratórios das Salas de Tecnologias Educacionais

Fonte: Rodrigues (2010).



Figura 2 – Organização Espacial Desejável para as Salas de Tecnologias Educacionais

Fonte: UFRN (2013).

Quanto ao horário de utilização da STE, todas as respostas dos professores regentes convergiram, mostrando que a sala é disponibilizada de forma sistematizada, com agendamento prévio junto ao Professor Gerenciador de Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos (PGTERM).

Sobre o funcionamento das STEs, a Resolução/SED nº 2.491/2001 diz, no Capítulo II, que:

Art. 10 O horário de atendimento das STEs obedecerá aos turnos de funcionamento, ao calendário escolar, ao projeto político-pedagógico e ao planejamento dos professores.

Art. 11 A utilização pedagógica das tecnologias educacionais e recursos midiáticos basear-se-á:

- I – nos referenciais curriculares da rede estadual de ensino;
- II – no projeto político-pedagógico da escola. (Mato Grosso do Sul, 2011, p. 14).

Em relação ao planejamento das atividades desenvolvidas nas STEs, existe um consenso entre os professores regentes. Eles afirmaram que existe uma soma de fatores para a programação das atividades, tais como: o referencial curricular e os conteúdos das aulas; o auxílio dos coordenadores; o auxílio dos PGTERMs e o próprio planejamento *online* da SED.

Quando questionados se e de que maneira os docentes das STEs participam das aulas propostas nesse ambiente, 88% dos professores regentes relataram que participam e 12% disseram que não. Desses 88% que responderam positivamente, 63% afirmaram que os auxiliam com sugestões; 6% somente com auxílio técnico (ligar e desligar o computador); e 19% não se manifestaram.

A afirmação dos professores é coerente com a Resolução/SED n^o 2.491/2011:

Art. 14. Caberá ao professor responsável pelo gerenciamento das tecnologias educacionais e recursos midiáticos nas unidades escolares:

- I – auxiliar os professores regentes no planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas no uso das tecnologias educacionais;
- III – responsabilizar-se pelo gerenciamento das tecnologias educacionais e recursos midiáticos, juntamente com a direção e coordenação pedagógica da unidade escolar, em conformidade com o projeto político-pedagógico, referenciais curriculares da rede estadual de ensino;
- IV – apresentar aos professores regentes sugestões do uso das tecnologias e mídias para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. (Mato Grosso do Sul, 2011, p. 14).

O comentário de uma das professoras regentes vai na contramão das demais observações, quando afirma: “às vezes, porque o governo não quer a presença do mesmo na sala (STE) durante nossas aulas, algo que acho horrível e gostaria que a mesma permanecesse na STE” (P15).

A Tabela 4 contém alguns indicadores da prática pedagógica nas escolas participantes da pesquisa.

Os dados da Tabela 4 indicam percepção positiva quanto à prática pedagógica das referidas escolas, exceto sobre o uso da internet nas aulas, pois 50% dos professores regentes a utilizam com os alunos somente para pesquisas e outros 50% a utilizam de maneira mais versátil, aplicando melhor as suas ferramentas.

Indezeichak (2007, p. 3, grifo nosso) ressalta a necessidade premente de atualização constante do professor em relação à internet:

Muitos professores não sabem usar o computador, portanto, a primeira medida a se tomar é aprender a fazer isso. É preciso dominar o que este recurso pode fazer, para depois saber o que fazer com ele. É preciso, pelo menos, ter intimidade com os editores de textos, apresentações de

slides, entre outros tantos, bem como estar apto para usar a *Internet*. A Internet e as novas tecnologias estão trazendo novos desafios pedagógicos para as escolas. Os professores precisam utilizá-las de forma equilibrada e inovadora. (Indezeichak, 2007, p. 3, grifo nosso)

Tabela 4 – Indicadores das Práticas Pedagógicas na STE nas Escolas Pesquisadas

Indicadores	Braz Sinigaglia		Luiz A. Abraham		Manoel da C. Lima		Peri Martins		Total	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Utiliza internet somente para pesquisa	3		1	1	2	4	2	3	8	8
Emprega softwares educativos nas aulas	3		2		6		5		16	
Conhece algum software educativo	3		2		6		5		16	
Os alunos demonstram interesse nas aulas na STE	3		2		6		5		16	
Os alunos são participativos e constantes	3		2		6		5		16	
Mostram-se desinteressados		3		2		6		5		16
Você abre espaço para as ideias dos alunos	3		2		6		5		16	
Você ou a escola realiza projetos na STE	3		2		6		5		16	

Fonte: Questionários de pesquisa.

Observa-se que há certa contradição de alguns professores ao considerarem positivos todos os indicadores, haja vista que, em algumas questões anteriores, alguns docentes afirmaram não estar capacitados para atuar na STE.

Quando questionados sobre a aprendizagem dos alunos na STE, mais de 50% dos professores regentes a consideraram suficiente (Gráfico 1).

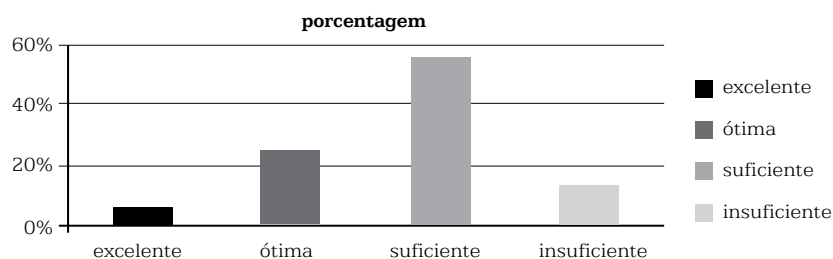


Gráfico 1 – Indicadores da Aprendizagem dos Alunos na STE

Fonte: Questionários da pesquisa.

Na segunda parte da questão, foi solicitado que os professores justificassem suas respostas, 56% deles concordam que a STE auxilia na aprendizagem dos alunos, 31% não justificaram sua resposta e 13%

responderam negativamente, observando: “insuficiente no que depender da tecnologia. Os alunos não conseguem trabalhar sozinhos” (P5). “Porque muitas vezes não está de acordo com nossas expectativas” (P7).

Tais afirmações apontam para a percepção do professor que se ausenta de seu papel de mediador no processo. Outro aspecto a ser observado é que muitos docentes têm menos habilidades para trabalhar nos computadores do que os próprios alunos, esperando autonomia deles para operar as máquinas e realizar atividades.

Valente (1998, p. 2) aborda sobre o assunto:

Assim concebido, o computador é uma ferramenta que pode auxiliar o professor a promover aprendizagem, autonomia, criticidade e criatividade do aluno. Mas, para que isto aconteça, é necessário que o professor assuma o papel de mediador da interação entre aluno, conhecimento e computador, o que supõe formação para exercício deste papel. Nem sempre é isto, entretanto, que se observa na prática escolar.

Posteriormente, os professores regentes foram questionados sobre a motivação e o comportamento dos alunos no ambiente da STE, 87% responderam que os alunos têm um comportamento adequado e se mostram interessados, já que a aula ocorre em outro ambiente. Entretanto, 13% responderam que os alunos são indisciplinados e somente querem brincar em frente ao computador.

Quanto aos fatores que facilitam e os que dificultam o desenvolvimento do professor na interação da STE à sua prática pedagógica, as respostas foram bem diversificadas, mostrando certo descontentamento dos docentes e incidência maior de fatores negativos do que de positivos. Entre os aspectos positivos, destacam-se: a aprendizagem do aluno, indicada por 31% dos professores; o auxílio do PGTERM, apontado por 37%; e outros fatores, como os bons sites de pesquisa, os trabalhos em duplas e a melhora do interesse do aluno, que somaram juntos a indicação de 32%.

Os fatores que dificultam, na percepção dos professores, são os seguintes: poucos computadores (38%); indisciplinados (19%); e falta de interesse do aluno, de tempo para pesquisa, de habilidade no computador, de auxílio do professor da STE, de manutenção das máquinas (43%).

Os professores regentes foram indagados se, de fato, acreditavam que a STE os auxiliava no processo de aprendizagem de seus alunos ou, simplesmente, se a utilizavam por fazer parte do planejamento das escolas e 94% responderam que de fato percebem a STE como dispositivo de auxílio no processo de ensino, o que é expresso nos comentários: “os recursos midiáticos são importantes para ampliar as possibilidades de aprendizagem, porém, o computador não atinge o objetivo, pois são poucos momentos e poucas máquinas” (P2). “Utilizo por acreditar e ver que realmente quando levados a STE com “objetivo” auxilia sim no processo de aprendizagem do aluno (*sic*)” (P15).

Esse dado mostra que os professores, mesmo tendo algumas dificuldades em relação às novas tecnologias, acreditam que elas podem auxiliar de alguma forma o processo de aprendizagem dos alunos.

Quanto à importância e validade do ensino nas STEs, os professores consideram que:

- a) as STEs facilitam o processo de aprendizagem dos alunos (31%);
- b) os docentes desenvolvem novas práticas pedagógicas (19%);
- c) os alunos aprendem de maneira mais prazerosa, pois a inclusão digital ajuda o professor na apresentação de conteúdos e aulas diferenciadas e lúdicas (31%);
- d) abstenções (19%).

Os resultados indicam que as STEs são importantes na escola, na percepção dos professores, mas também apontam falhas no seu uso pedagógico.

Cada vez mais o ambiente de aprendizagem informatizado ganha espaço nas escolas, contudo, para que se tenha bom aproveitamento das atividades a serem desenvolvidas nas STEs, é fundamental que sejam planejadas e estejam condizentes com o que está sendo desenvolvido nas aulas.

3.2 Professor Gerenciador de Tecnologias Educacionais e Recursos Midiáticos (PGTERM)

Dos PGTERMs pesquisados nas quatro escolas estaduais, que atuam nas STEs da rede estadual do município de Bataguassu, 25% estão na faixa etária de 19 a 25 anos; 50%, de 26 a 30 anos; e 25%, de 31 a 40 anos. Sendo 25% do sexo masculino e 75% do feminino.

Quanto à formação *lato sensu*, 50% dos PGTERMs possuem pós-graduação (Educação Especial e Psicopedagogia).

Em relação ao tempo de atuação nas STEs, 50% dos professores atuam na função de PGTERMs mais recentemente (de 1 a 3 anos); 25%, de 4 a 6 anos; e 25% atuam há mais tempo, de 7 a 9 anos (Gráfico 2).

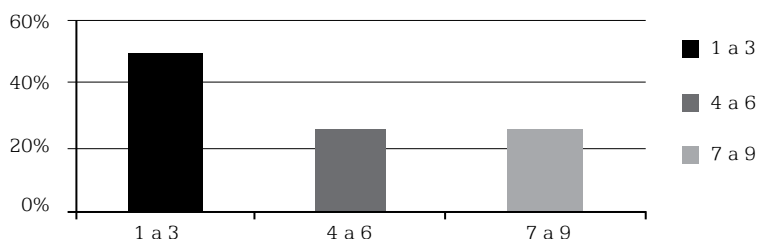


Gráfico 2 – Tempo de Atuação dos Professores Gerenciadores na Sala de Tecnologia Educacional

Fonte: Entrevista da pesquisa.

Quanto à formação profissional dos professores, foi constatado que todos possuem capacitação com diversos cursos vinculados ao Proinfo, destacando-se os relacionados à educação: Introdução à Educação Digital

(100%); Aprendendo e Ensinando com as TICs (75%); Ação de Planejar no Interior da Escola (75%); Elaboração de Projetos (75%); Mídias na Educação (50%); e Tecnologia na Educação Escolar (50%). Ressalta-se que os professores têm outros cursos relacionados às tecnologias em seus currículos.

Questionados quanto à avaliação dessa formação do Proinfo, todos os docentes foram bem positivos, dizendo que a capacitação é de grande importância para o desenvolvimento das atividades nas STEs.

Perguntados sobre a participação da SED/MS na formação dos professores com as TICs, 100% dos entrevistados disseram ser ótima, oferecendo incentivo ao processo de ensino e aprendizagem com os cursos de capacitação.

3.2.1 As TICs na Escola e o Funcionamento da STE

Questionados sobre as políticas nacionais e estaduais para o uso das TICs e como as avaliavam, 75% dos entrevistados responderam que as conhecem e 25% não responderam. Contudo, somente 50% dos professores fizeram uma avaliação, de forma superficial, destacando-se os comentários a seguir: "Sim, são relevantes e essenciais" (PSTE3). "Sim, as TICs contribuíram para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem" (PSTE4).

Quando perguntados por qual motivo escolheram atuar na STE, 50% dos professores disseram que foi o interesse em aprender sobre novas tecnologias, 25% destacaram a oportunidade de emprego e possibilidade de aprender e somente 25% apontaram o interesse em colocar as tecnologias em favor do ensino, destacando-se o seguinte comentário: "habilidade com as tecnologias e o prazer de colocá-las no processo de ensino-aprendizagem" (PSTE3).

Quanto à preparação dos professores regentes para o uso das TICs, 100% dos PGTERMs destacaram que eles precisam realizar mais cursos disponibilizados pelos órgãos de educação e afirmaram que alguns professores ainda demonstram alguma resistência quanto ao uso de tais tecnologias, contudo, ressaltaram que houve uma melhora significativa, pois alguns professores têm demonstrado mais interesse pelas TICs.

Um dos professores salientou que "alguns ainda estão resistentes ao uso das TICs, pois possuem pouco conhecimento e relutam em se aperfeiçoarem, porém, outros têm total domínio" (PSTE1).

Questionados se e de que maneira a escola dá suporte para os trabalhos desenvolvidos nas STEs, 75% responderam que sim, disponibilizando os materiais necessários, auxiliando e dando liberdade, principalmente, no desenvolvimento e na criação de projetos. Entretanto, 25% disseram que a escola não auxilia e que é o NTE que fornece cursos durante todo o ano e faz o monitoramento da STE.

Quanto à organização para o uso da STE, 100% afirmaram que o horário é sistematizado com agendamento antecipado, compactuando com as respostas dos professores regentes.

Perguntados sobre a quantidade de computadores por aluno e se é suficiente para as atividades desenvolvidas e para a aprendizagem, 75% disseram que a média é de dois alunos por computador, concordando com as respostas dos professores regentes, e que a quantidade é suficiente para as atividades e para a aprendizagem; apenas a PSTE1 destacou que na escola em que atua a média é de três alunos por computador.

Sobre a rotina e o planejamento das atividades ocorridas na STE, os professores deram respostas bem convergentes, dizendo que fazem o agendamento das aulas segundo o diário *online*, acompanhando e auxiliando o planejamento dos professores regentes, informando-os sobre cursos e capacitações e zelando pela STE.

A qualidade da interação com os professores regentes é considerada boa por 50% dos PGTERMs, sendo que 25% consideram adequada e os outros 25%, ótima.

Quando questionados sobre a resistência dos professores regentes quanto ao uso das TICs, 75% dos entrevistados disseram que não havia resistência, entrando em contradição com respostas da questão anterior, quando mencionaram que alguns professores não buscavam melhorar seu conhecimento em relação às TICs por ainda resistirem às tecnologias. Somente 25% dos PGTERMs disseram que havia resistência de alguns professores em relação ao uso dessas ferramentas.

Perguntados como avaliavam a motivação e o comportamento do aluno na STE, 100% responderam positivamente: “da melhor maneira possível. Uma aula na STE muda totalmente o comprometimento e até combate a indisciplina, porque o aluno interage muito mais” (PSTE3). “Eles se sentem motivados, pois há possibilidades de novos saberes, permitindo que os estudantes explorem outras formas de conhecimento, uma vez que já nasceram na era das tecnologias” (PSTE4).

Questionados sobre os fatores que facilitavam ou dificultavam a integração das TICs à prática pedagógica dos professores nas escolas que atuam, 50% disseram que o fator que facilitava eram os recursos tecnológicos, porém, um dos PGTERMs relatou que a quantidade desses recursos era fator dificultador, assim como a falta de interesse dos próprios docentes, evidenciado por outro professor gerenciador.

A “hora atividade”³ foi destacada, por outro docente, como fator facilitador, e o dificultador também era a falta de interesse dos professores; outro não respondeu à pergunta.

Nota-se que a metade dos entrevistados acredita que as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas como fim e não como meio no tocante às práticas pedagógicas, incidindo num equívoco comum, como explica Valente (2003, p. 15):

[...] muitos educadores ainda não sabem o que fazer com os recursos que a informática oferece. E, nesse sentido, a chave do problema é a questão da formação, da preparação dos educadores para saberem como utilizar esta ferramenta como parte das atividades que realizam na escola.

³ Lei nº 11.738/2008 – art. 2º, em que um terço da carga horária deve ser dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala.

Questionados se as atividades desenvolvidas sob a supervisão deles nas STEs cumpriam os objetivos do Proinfo, 100% dos entrevistados responderam positivamente.

Foi-lhes perguntado, ao final, sobre a importância e a validade do ensino no ambiente da STE e todos indicaram percebê-las:

"Acho que a STE é mais uma ferramenta pedagógica que o docente poderá utilizar para melhorar suas práticas" (PSTE1).

"Nos dias de hoje, sempre temos que estar por dentro das tecnologias" (PSTE2).

"De fundamental importância, um instrumento revolucionário no processo de ensino-aprendizagem" (PSTE3).

"A sala de tecnologias é um ambiente construtivo, dando a oportunidade de inserir o estudante na era tecnológica, aprimorando seus conhecimentos e abrindo novos horizontes, desenvolvendo a consciência de pesquisador" (PSTE4).

Dados os comentários dos PGTERMs, notamos que 50% acentuam a importância da STE para o ensino, mas não explicam de forma clara como isso é possível. Os outros 50% acreditam que a STE é simplesmente um dispositivo para inserir o aluno no mundo das tecnologias e, também, um mero instrumento de pesquisa.

Considerações finais

Com exceção do uso da internet, os indicadores avaliados pelos professores regentes apontaram para uma prática pedagógica na STE quase perfeita, na qual alunos e professores teriam comportamento ideal em quesitos centrais para atividades naquele ambiente. No entanto, esses indicadores divergem da afirmação dos PGTERMs, que dizem que a maioria dos professores não está preparada para lidar com as TICs nas práticas desenvolvidas na STE.

A descontinuidade da forma de gestão das STEs e do papel dos profissionais responsáveis, que são atualmente definidos no Estado de Mato Grosso do Sul como gerentes de tecnologia, é manifestada nos resultados da pesquisa. Essa percepção se choca com as orientações do Proinfo, que pontuam a atuação dos responsáveis pelas STEs também em uma dimensão didático-pedagógica, no sentido de auxiliar os professores regentes no planejamento e na execução das aulas que ali ocorrem.

Entre os fatores positivos, destaca-se o fato de que 87% dos professores regentes e 100% dos professores da STE consideram que a motivação e o comportamento dos alunos melhoram muito no ambiente da STE.

Observa-se que tanto os professores regentes quanto os PGTERMs acham importante o uso das TICs na escola. Alguns acreditam que auxiliam na prática pedagógica e na aprendizagem, outros, que o objetivo é inserir alunos e professores no mundo tecnológico. Observa-se, assim,

que há clareza da importância e validade do ensino na STE como meio de acesso às TICs, mas não exatamente como mediador do processo de ensino e aprendizagem, o que implicará ampliação e melhoria da formação continuada desses docentes.

Valente (2005, p. 30) vem ao encontro dessa ideia quando afirma:

A formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir.

Os dados da pesquisa revelam que, embora a maioria dos professores conheça as TICs e saiba da sua importância para o ensino, eles não possuem preparo adequado para esse processo, realizando cursos aleatórios, fragmentando, dessa forma, sua formação continuada. Outro fator a ser destacado é que pelo menos 50% dos PGTERMs não concebem o real valor desse ambiente para o ensino e, muito embora tenham conhecimento na área tecnológica, não conseguem relacionar as TICs às práticas pedagógicas com a coerência necessária para auxiliar os professores regentes de forma apropriada nas atividades estabelecidas para as STEs.

Observa-se neste *locus* particular – a rede estadual de Bataguassu – a presença das políticas públicas, induzidas pela União, que buscam implementar as tecnologias nas instituições de ensino dos estados e municípios com a inserção de máquinas e oferta de cursos de formação continuada. As STEs foram e estão sendo implantadas nessas escolas, mas os resultados deste estudo indicam que isso não é o bastante. São necessárias mudanças de paradigmas, de conceitos, que passam pelas condições efetivas de trabalho e de formação continuada que não se dê como fardo aos professores já sobrecarregados. Por exemplo, não é eficaz a oferta de cursos nos finais de semana para docentes que atuam dois ou três turnos nas escolas e se desdobram em outras atividades necessárias à sua subsistência.

Tais mudanças devem priorizar especialmente a formação continuada dos professores, mas, primeiramente, deve haver um trabalho de conscientização a respeito dessas novas práticas de ensino, ou seja, o professor precisa entender o motivo pelo qual é importante utilizar as STEs, nesse caso específico. Segundo Cysneiros (1998), muitos professores utilizam o computador de maneira tão rudimentar para algumas atividades, que tais tarefas poderiam ser realizadas com equipamentos mais simples.

O professor precisa mudar essa cultura de usar o computador apenas para pesquisar trabalhos na internet, preparar *slides* no *power point*

etc. Tais ações remetem a uma perspectiva tradicional do ensino muito diferente do uso proposto pelas diretrizes educacionais. Diretrizes essas que preconizam que o uso do computador possibilitará ao professor criar ambientes de aprendizagem que privilegiam a construção do conhecimento pelos próprios alunos.

Os dados e informações obtidos nesta pesquisa indicam a necessidade de uma conjunção de vários fatores para que se possa garantir a eficácia das políticas públicas no chão da escola, dada a consciência de que a concretização desses fatores demanda tempo, investimentos, avaliação e reavaliação. Vale salientar a necessidade premente da elaboração de políticas que permitam a efetividade das ações e a concretização de objetivos, pois investimentos parciais, com planejamento inexequível, centrados na máxima exploração dos trabalhadores no âmbito da educação, tornam-se muito mais caros ao poder público. Contudo, a gravidade maior reside no custo social, pois a ineficácia da ação pública persiste na esfera educacional, especialmente num mundo globalizado, e tem preço incalculável a ser cobrado num futuro próximo.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: conceito e fundamentos. In: _____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005. p. 13-22.
- ARAÚJO, T. M. de et al. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.11, n. 4, p.1117-1129, 2006.
- BATAGUASSU. *Prefeitura Municipal*: histórico. Disponível em: <www.bataguassu.ms.gov.br >. Acesso em: 15 fev. 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 28 maio 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/marcos_legais/decree_19.php>. Acesso: 28 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997. Criado o Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 1997. Seção 1, p. 7.189. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=236&Itemid=471>. Acesso em: 28 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Sistema de gestão tecnológica: relatório distribuição por programa e contrato*: Proinfo: consulta. Brasília, DF. Disponível em: <http://sip.Proinfo.mec.gov.br/sisseed_fra.php>. Acesso em: 13 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 mar. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 22 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.738, 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? *Informática Educativa*, Bogotá, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

INDEZEICHAK, S. T. *O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia*. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007. p. 1-29. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/19-4.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades@*: consulta data-base 2010. Bataguassu, MS. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). *Projeto Estadual de Informática na Educação*. Campo Grande, MS: [s.n.], 1997.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 9.271, de 17 de dezembro de 1998. Cria os Núcleos de Tecnologia Educacional que menciona, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 18 dez. 1998.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 9.271, de 17 de dezembro de 1998. Extingue o Centro de Informática Educacional, com sede no município de Campo Grande, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, 18 dez. 1998. n. 4921, p. 2.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 12.437, de 31 de outubro de 2007. Reorganiza os Núcleos de Tecnologia Educacional, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, 1 nov. 2007. p. 2.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 13.421, de 18 de maio de 2012. Reorganiza os Núcleos de Tecnologia Educacional, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, 21 maio 2012. p. 6.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). *Projeto Estadual de Informática na Educação*. Campo Grande, MS: 1997.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). Resolução SED/MS nº 1.570, de 4 de setembro de 2002. Dispõe sobre a lotação e atribuições de professor da educação básica para exercer a função de professor em sala de informática nas unidades escolares da rede estadual de ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, 5 set. 2002. n. 5830, p. 7.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). Resolução SED/MS nº 1.842, de 8 de abril de 2005. Revoga a Resolução SED/MS nº 1.570/2002. Dispõe sobre a criação das Salas de Tecnologias Educacionais, a lotação e atribuições de professor da educação básica

para exercer a função de professor regente nessas salas nas unidades escolares da rede estadual de ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, 11 abr. 2005. n. 6463, p. 12.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). Resolução SED/MS n° 2.127, de 5 de junho de 2007. Revoga a Resolução SED/MS n° 1.842/2005. Dispõe sobre a implantação, implementação, monitoramento e avaliação das Salas de Tecnologias Educacionais na rede estadual de ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, 5 jun. 2007. n. 6984, p. 17.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). Resolução SED/MS n° 2.491, de 8 de dezembro de 2011. Revoga a Resolução SED/MS n° 2.127, de 5 de junho de 2007. Dispõe sobre o Projeto de implementação das Salas de Tecnologias Educacionais (STEs) e a utilização das diversas tecnologias midiáticas nas unidades escolares da rede estadual de ensino, e dá outras providências. *Diário Oficial [do] Estado do Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, 9 dez. 2011. n. 8085, p. 14.

MINAYO, M. C. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.

PENTEADO, M. G. Redes de trabalho: expansão das possibilidades da informática na educação matemática da escola básica. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Org.). *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 283-295.

PEREIRA, S.R; ZIBETTI, M. L. T. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 259-276, 2010.

RODRIGUES, Cinthia. Como montar o laboratório de informática e fazer uma boa gestão do espaço. *Nova Escola*, São Paulo, n. 6, fev./mar. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/como-montar-laboratorio-informatica-tecnologia-computadores-539180.shtml>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN).
Descrição da infraestrutura dos laboratórios. Disponível em: <http://www3.ifrn.edu.br/~infolabs-mo/wordpress/?page_id=20>. Acesso em: 10 jul. 2013.

VALENTE, J. A. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: NIED/Unicamp, 1999.

VALENTE, J. A. *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas: NIED/Unicamp, 2003.

VALENTE, J. A. Formação de profissionais na área de Informática em Educação. In: _____. (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. 2. ed. Campinas, SP: NIED/Unicamp, 1998.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador... o papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, José Manuel. *Integração das tecnologias na educação*. Brasília, DF: MEC/SEED, 2005. p. 22-31.

VALENTE, J. A; ALMEIDA, F. J. de. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, n. 1, p. 45-60, 1997.

VELANGA, C. T. Formação de professores a distância: a construção do curso de pedagogia na Universidade Federal de Rondônia: limites e utopias. *Humaitá*, AM, v. 5, n. 2, p. 134-157, 2010.

Carla Busato Zandavalli, doutora em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), é professora adjunta da UFMS. Participa do grupo de pesquisa Universitas/Ries, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas de Educação Superior (Geppes) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Aberta e a Distância (Gepead), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Carlabzandavalli@gmail.com

Dirceu Martins Pedrosa, acadêmico do curso de Pedagogia, da modalidade a distância, polo de Bataguassu, Mato Grosso do Sul, Brasil.
dirkmp49@gmail.com

Recebido em 7 de agosto de 2013.

Aprovado em 11 de março de 2014.

Ações inclusivas no ensino superior brasileiro

Jefferson Olivatto da Silva

Resumo

Partindo de uma concepção etnográfica das práticas escolares da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro-PR), constatou-se a dinâmica de grupos relativa às interações e fronteiras simbólicas que permeavam as aprendizagens. Esses processos abrangiam o ciclo espaciotemporal do ensino superior: acesso, permanência e sucesso inseridos em uma comunidade de aprendizagem ampla. Nesse sentido, um programa foi desenvolvido para coordenar as ações que pudessem desdobrar as aprendizagens em termos de medidas pedagógicas inclusivas nas interações pedagógicas, funcionais e administrativas, compreendendo o espaço universitário como uma comunidade de aprendizagem ampla, que oferece diversas fontes para otimizar a formação profissional e acadêmica.

Palavras-chave: antropologia educacional; pesquisa/ação; inclusão; aprendizagem.

Abstract

Inclusive actions in Brazilian higher education

Based on an ethnographical conception of school practices applied in Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), in the state of Paraná, group dynamics related to the interactions and symbolic boundaries that permeated learning were verified. These processes included the time-space conception of higher education: access, permanence and success inserted in a community of ample learning. Thus, a program was developed in order to coordinate actions that could unfold the learning processes in terms of inclusive measures among pedagogical, functional and administrative interactions, conceiving the university space as a broad learning community, which offers different sources to maximize professional and academic formation.

Keywords: educational anthropology; action research; inclusion; learning.

Introdução

O ensino superior, em sua concepção de formação de profissionais que desenvolvam, estimulem e ampliem as áreas de ciências, tecnologias e cultura, tem como legitimidade social o diploma expedido por instituições reconhecidas pelo Ministério de Educação (MEC) e, para os cursos que contam com conselhos profissionais, é necessário que os diplomas sejam enviados para o reconhecimento de pertença aos referidos grupos, como aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil. Lei nº 9.394, 1996), norte legitimador da educação brasileira. Os fatores de legitimidade social devem ser o foco da modalidade da educação superior como questão a ser especificada na formação universitária de alunos com necessidades especiais.

Em meio à complexidade administrativa e didática, haja vista que se deve ter em mente que há pouca informação e poucas práticas educativas inclusivas voltadas diretamente ao ensino superior, pretendeu-se partilhar a experiência de implantação de uma política inclusiva à frente de um programa universitário. Assim, vislumbrou-se um programa que tivesse como mote central medidas pedagógicas inclusivas para essa modalidade de ensino. O aluno é refletido como aquele que precisa ter acesso às informações referentes ao cotidiano acadêmico e às diferentes abordagens e teorias, pelo menos, pertencentes ao curso matriculado. Nesse sentido, a inclusão precisa criar novas perspectivas no funcionamento institucional para que a totalidade de seus alunos tenha a garantia de sua formação profissional, científica, cultural e tecnológica, como pressupõe a LDB.

Este debate sobre a inclusão no ensino superior tem como pano de fundo a coordenação de um novo programa que atendeu alunos com necessidades educacionais especiais durante um período de 24 meses, entre os anos de 2010 e 2012. Tomando por base outras experiências em pesquisas pedagógicas (Glat, 2011; Silva, 2012), empregou-se a etnografia educacional para o desenvolvimento desse novo programa. Felizmente, a instituição já possuía programa de apoio cujo enfoque eram os alunos com deficiência sensorial, surdez e cegueira. Contando com o suporte administrativo da instituição, foi confiada a tarefa de administrar a política de inclusão da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Paraná, no sul do Brasil, com o auxílio da extensão do programa já existente nos *campi* do Centro de Desenvolvimento Tecnológico de Guarapuava (Cedeteg) e na cidade de Irati.

Em termos espaciais, a dinâmica institucional da Unicentro deve ser considerada pelo conjunto dos 32 cursos de graduação, articuladores de suas pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*. Além dos seus três *campi* universitários, a Universidade possui mais quatro *campi* avançados – Chopinzinho, Laranjeiras do Sul, Pitanga e Prudentópolis – e polos de educação a distância – Bituruna, Palmital, Coronel Vivida, Goioerê e Paranavaí.

Para entender os nativos da Unicentro atendidos pelo programa, é preciso contextualizar a dinâmica institucional que especifica a complexidade da inclusão no ensino superior, tanto pela historicidade inclusiva da Universidade quanto por conversas exploratórias com os grupos internos, para então ser observada a instalação do novo programa. A instituição foi examinada tendo por base dois momentos: no primeiro, a etnografia foi utilizada para constatar a aprendizagem enquanto fenômeno decorrente de múltiplas interações e ambientes institucionais; no segundo, em virtude da operacionalidade do que fora constatado na constituição de grupos, ambientes e sua interação, foi desenvolvida uma proposição por meio da pesquisa-ação (Tripp, 1993; Oliveira; Santos, 2005; Glat, 2011), visando a processos de aprendizagens descentralizados, isto é, fontes de aprendizagens que estão além da relação professor e aluno em sala de aula.

Como será apresentado pela pesquisa-ação, o programa passou do atendimento restrito aos alunos com determinadas necessidades para o atendimento mais abrangente, o que não significou a resolução de todas as questões relativas à aprendizagem do alunado, mas sim o aprimoramento de ações que hodiernamente precisam ser realizadas enquanto medidas institucionais inclusivas.

Com efeito, o universo simbólico também é assegurado pela fronteira temporal característica do ciclo do ensino superior, que compreende o acesso, a permanência e o sucesso. Esses três momentos apresentam características educacionais interatuantes do ciclo. O acesso promovido pelo vestibular caracteriza a escolha institucional dos atributos que os alunos deveriam ter incorporado dos ciclos escolares anteriores, ao passo que o sucesso seria a legitimação dos atributos que seriam determinantes para a conclusão do ciclo formativo. Todavia, o entremeio ainda era

o ponto ascendente das reivindicações de adaptação do alunado, pois apenas alguns processos de aprendizagens institucionais detinham o reconhecimento dos atributos que deveriam ser assimilados. Esses processos figuravam os impasses da inclusão em seu todo, tanto para restringir a permanência quanto a atuação profissional.

Nossa atitude de entendimento antropológico da aprendizagem significou retirar a ênfase da sala de aula como o único espaço ou o espaço ideal de aprendizagem. O *campus* universitário oportuniza, em sua totalidade, circunstâncias para que os alunos tenham acesso a elementos culturais, tecnológicos, científicos e humanos, desdobrando as aprendizagens cuja exposição lhes é cotidiana. Pensando na descentralidade dos processos cognitivos, afetivos e sociais, a instituição universitária foi concebida na qualidade de comunidade de aprendizagem, cujos nativos são alunos, professores, estagiários e funcionários com necessidades especiais ou não. Perante essa dinâmica, os estudos etnográficos relativos à interação de grupos étnicos (Barth, 2000; Pozo, 2002; Cunha, 2010) puderam ser utilizados no meio educacional para a compreensão de autoatribuições, interações de interesses específicos e articulações institucionais a fim de que fosse compreendida a dinâmica universitária: diferentes interesses perpassam o cotidiano escolar, que, por meio de uma historicidade, congrega ações promotoras da formação profissional, tecnológica, científica e cultural. Mesmo havendo distâncias entre cursos, setores, professorado, alunado e projetos de pesquisa e extensão, há legitimadores, como o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti) do Paraná, para pré-determinar o modelo educacional e administrativo.

À medida que o programa conseguia identificar sinais predominantes dessas interações e seus respectivos atores, a universidade poderia responder por uma política inclusiva efetiva. Embora sem a configuração de grupos étnicos, a utilização desses estudos antropológicos na educação demonstra de que maneira os vínculos e interesses entre atores denotam limites e noções de aprendizagem.

O cotidiano do ensino superior

A chegada de alunos com necessidades especiais à universidade precisa ser compreendida para além do caráter inclusivo, posto que os antigos ambientes de ensino restritos deixaram de ser os únicos em que o aluno teria acesso ao conhecimento e buscaria “ser alguém” (D’Ávila et al., 2011), quer pelo signo social que implica ser universitário, quer pela identidade profissional em busca de trabalho. Os conflitos entre aprendizagem, capacitação docente e adaptação ao ensino têm gerado novas situações às IES que há duas décadas eram circunstanciais ou esporádicas: educação do campo, educação ambiental, educação sexual, violência escolar, precarização dos estabelecimentos de ensino etc. A educação especial inseriu-se nesse mesmo panorama universitário,

deixando de ser uma área específica a poucos – familiares e profissionais de instituições especiais – para se tornar temática presente no ensino superior para professores, alunos, funcionários e estagiários (Martins, 2000).

A necessidade de o ensino superior despender maior atenção sobre a educação especial ocorreu por novas políticas de inclusão que fomentaram a inversão da proporção da matrícula de alunos com necessidades especiais, que em 1998 era de 87,0% nas escolas especializadas e classes especiais sobre 13,0% de matrículas em escolas comuns e classes regulares. Embora isso representasse um abalo no investimento estatal nos centros especializados, no censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2009, 60,5% dos alunos passaram a ter suas matrículas nas escolas comuns e classes regulares sobre 39,5% nas escolas especializadas e classes especiais, o que pressupunha a política de inclusão anunciada pela LDB. Com essa característica, o alunado com necessidades especiais e seus familiares, assimilaram novos atributos às possibilidades de aprendizagem, pois participavam de instituições escolares em que informações sobre o ensino superior estavam disponíveis: investimentos em tecnologias de comunicação, capacitação do professorado (especialização, mestrado e doutorado), aumento do número de vagas em instituições públicas federais no período noturno e crescimento da modalidade a distância nas universidades públicas. Vale lembrar que o investimento em educação aumentou substancialmente, pois a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passou a contar com um orçamento de 2,66 bilhões em 2009, superior ao anterior orçamento de 0,85 bilhão, estabelecido em 1998 (Brasil. Inep, 2009).

As leis de que os núcleos e programas de apoio lançam mão para as políticas inclusivas, geralmente, precisam de um alargamento interpretativo para que se possa contemplar o ensino superior, considerando as especificidades elaborativas da legislação, voltadas quer para o ensino fundamental e médio – LDB (Brasil. Lei nº 9.394, 1996), que regulamenta a educação brasileira, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, que reúne metas e objetivos para a educação dos alunos com necessidades especiais – quer para concursos ou políticas nacionais de inclusão, como as Leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000 e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, regulamentadas pelo Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.

Observou-se que as barreiras pedagógicas no ensino superior reproduzem a naturalização da educação básica como suposta limitação de aprendizagem ao alunado com necessidades especiais, segundo pré-julgamentos do modelo avaliativo e autoavaliativo do ensino superior (Sampaio, 2000; Oliveira; Santos, 2005). Esse efeito socioeducativo reproduz sistemas educacionais que restringem qual alunado se pressupõe ensinar, bem como o direito de atuar em uma determinada área, o que caracteriza a menor legitimidade de acesso e de permanência no ensino superior. Mesmo o questionamento sobre a escolha do curso por um

determinado alunado pressupõe não somente habilidades necessárias à área, mas uma concepção determinista de que o conhecimento possa ou não ser apropriado de acordo com a tipologia de aluno ou com o perfil, que é mais comumente descrito. Nesse sentido, a concepção de aprendizagem está vinculada a algum atributo cognoscível imutável que o aluno deve apresentar e sem o qual a aprendizagem é prejudicada ou impossibilitada.

As contradições do processo inclusivo nas IES, o acesso sem a devida preparação para formar, as restrições orçamentárias para mudanças arquitetônicas e comunicacionais e a não capacitação do corpo docente refletem a carência histórica e educacional em incluir alunos que fogem ao escopo das políticas educacionais e às epistemologias de aprendizagem com enfoque no desenvolvimento infantil. Constatou-se que isso ocorre pela ausência de instrumentos normativos que disciplinem a oferta de educação aos alunos com necessidades especiais no ensino superior. Assim, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 – art. 6º –, referente ao projeto pedagógico dos cursos de formação de docentes para a educação básica, que descreve a necessidade de conhecimentos, relativos à realidade da educação básica, a respeito das especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, não possui iniciativa correspondente no âmbito da educação superior, nem suscita práticas pedagógicas executadas entre e para os grupos da universidade (Brasil. CNE/CP, 2002). Ademais, as concepções de desenvolvimento e aprendizagem que predominam na educação básica não podem ser simplesmente transpostas para a educação superior, pelo menos não em seu molde didático-pedagógico, impondo um estado de tutela e/ou dependência na relação professor-aluno. Talvez um dos equívocos reproduzidos é a crença amplificada no “estado de autonomia” que a educação fundamental pressupõe desenvolver, baseada em condição extemporânea às condições socioeconômicas, culturais e psicoafetivas necessárias para o desenvolvimento do aluno no processo educativo.

Com efeito, a compreensão do ensino superior, quando observado somente pela relação didático-pedagógica aluno-professor, gera desvios interpretativos ou simplificações pela insistência em que haja somente aprendizagem na sala de aula (Bisol *et al.*, 2010), sem que se percebam as várias fontes pertencentes à comunidade universitária.

A aprendizagem da cultura universitária

Pensando sobre a necessidade de um tipo de atendimento especializado, a Unicentro criou o Programa de Apoio aos Alunos com Necessidades Especiais (Pape), em 2004, que funcionou no mesmo molde até o início de 2010. Durante esse período, foram desenvolvidas palestras e minicursos voltados diretamente ao grupo de alunos surdos e com cegueira ou baixa visão. Dessa forma, o foco era oferecer ações voltadas para a ampliação do conhecimento e interesse pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), para a introdução ao braille e voltadas para leitores de provas e concursos.

Outro programa criado pela Instituição foi o de tutoria, mantido pela Pró-Reitoria de Ensino, para auxiliar os alunos surdos e com cegueira ou baixa visão que precisavam de apoio pedagógico. Esse programa ainda funciona por candidatura voluntária de um tutor para cada aluno especial – sendo ambos do mesmo curso e ano –, cuja gratificação é uma bolsa para o tutor por 12 horas semanais de atividades, sob orientação e acompanhamento de um professor do respectivo departamento pedagógico.

No entanto, havia situações também administrativas e regionais que não possibilitavam inclusão ampla, posto que faltavam intérpretes de Libras capacitados na região, além da permanência de barreiras mantidas após o ingresso de alunos com diferentes especificidades. Era comum aos alunos com outras necessidades o desconhecimento do programa e aos professores o desconhecimento das implicações da inclusão na formação dos alunos. Com efeito, surgiam retenções e desistências, pois os professores não tinham a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem deveria ser realizado com o auxílio de medidas pedagógicas adaptativas, sem que se prejudicasse a formação profissional.

Não se deve esquecer que à medida que as aprendizagens são evidenciadas no cotidiano escolar, os diferentes momentos, espaços e oportunidades devem ser considerados para a compreensão de sua produção. A educação acrítica das IES e das outras modalidades escolares priorizam uma assepsia educacional, segundo a qual as aprendizagens não precisam relacionar-se com os condicionantes do seu alunado, por apreender o conhecimento como um traço da experiência humana, distante do cotidiano (Certeau, 2000; Bourdieu, 2008). Dessa forma, a descentralidade de aprendizagens, que foi enfatizada anteriormente, refere-se aos diferentes ambientes e interações correntes na instituição, mas que não atingem o patamar de aprendizagem formativa, como é proposto na relação assimétrica professor-aluno: eventos, palestras, minicursos, ambientes virtuais, semanas acadêmicas, amostras culturais, rádio e TV universitárias, boletins informativos entre outros.

Apoiando essa concepção, afirma Pozo (1999, p. 25):

Cada sociedade, cada cultura gera suas próprias formas de aprendizagem, sua cultura de aprendizagem [...] A relação entre o aprendiz e os materiais de aprendizagem está mediada por certas funções ou processos de aprendizagem, que se derivam da organização social dessas atividades e das metas impostas pelos instrutores ou professores.

Após três meses de conversas e reuniões com diferentes setores, alunos, professores, tutores e intérpretes, foram detectados os impasses acadêmicos dificultadores da inclusão, com os quais a Universidade deveria lidar para a composição de uma política inclusiva direcionada à especificidade do ensino superior. Nesse sentido, a aproximação com os grupos para constatar a dinâmica dessas contradições tornou possível

remodelar o programa de apoio da Unicentro. Portanto, instituiu-se como seu pressuposto a operacionalização dos traços sociais utilizados pelos indivíduos e grupos em seu vínculo identitário para criar uma nova visibilidade social e propor ações que rompessem com as barreiras simbólicas e materiais de inclusão e exclusão da comunidade universitária (Barth, 2000; Pozo, 2002; Durham, 2010).

Foi priorizado o caráter de comunidade de aprendizagem para focar o desenvolvimento de uma política institucional de inclusão. Nesse momento, era preciso fazer uso da pesquisa-ação como instrumento de avaliação para a adequabilidade do programa, já que as demandas haviam sido constatadas nos grupos institucionais (Glat, 2011). Dessa forma, sem o conhecimento de sua dinâmica, as propostas inclusivas seriam externas às necessidades dos alunos; por outro lado, essa constatação precisava partir para uma intervenção de maneira efetiva, desdobrando-se em ações que superassem as fronteiras no cotidiano acadêmico.

Quanto ao acesso, os alunos surdos e cegos ou com baixa visão tinham o apoio de uma equipe específica para o vestibular, que contratava intérpretes de Libras e leitores de provas quando solicitado no ato da inscrição do concurso. Outras especificidades, como as relacionadas à limitação física ou a transtornos globais, não surgiram entre as solicitações dos candidatos, que provavelmente desconheciam seus direitos.

Em se considerando que a colação de grau é o fechamento do ciclo acadêmico, as adaptações de medidas pedagógicas seriam responsáveis por sua realização. No entanto, como foi constatado pelo histórico de atendimento aos alunos, esse momento tornou-se uma questão a ser pensada a respeito da inclusão, uma vez que alguns alunos com necessidades especiais não correspondiam aos moldes avaliativos e/ou pedagógicos. A forma mais elusiva e menos pedagógica, tradicional aos outros níveis educacionais, era a pretensa aprendizagem coletiva, visto que recaía no professor que reprovava seus alunos argumentar sobre sua atitude, e não nos professores que aprovavam.

Isso significava que, para não ter de alterar as estratégias de ensino e as formas de avaliação, seria mais conveniente a aprovação dos alunos ou a exclusão do alunado, por suas necessidades especiais, de modo que sua reprovação seria um mecanismo para justificar a pretensa incapacidade de corresponder ao exigido em sua profissão. Esse fenômeno pôde ser observado nos diálogos com departamentos e setores administrativos, quando as narrativas em torno de meritocracia e capacidades cognitivas eram naturalizadas, em decorrência de atributos que compunham fronteiras de exclusão, ao passo que o programa deveria atuar em suas orientações e ações na busca de estratégias inclusivas. Como argumento pedagógico e administrativo, a meritocracia somente seria válida se a história do ensino superior brasileiro fosse deslocada das condições socioeconômicas que explicam a dificuldade de acesso ou a falta de professores, e fossem priorizadas certas habilidades de determinados grupos e regiões. Além disso, todos os pré-requisitos que são impostos

para que os alunos terminem o ensino básico não garantem a todos o acesso imediato.

A imputação de habilidades naturais, por seu turno, busca cercear a escolha dos indivíduos por certas habilidades: se for talentoso para esportes deve ser atleta ou fazer Educação Física; comunicativo precisa cursar Comunicação Social ou seguir carreira política; quem gosta de ler deve escolher a área de Humanas. Trata-se de argumentos defensivos e excludentes, por parte das autoridades didático-pedagógicas, de que se o aluno não tiver as supostas habilidades, deveria escolher outro curso. Se a independência do alunado – e não o caráter hierárquico escolar – fosse prezada, tanto na aquisição quanto na experiência, menor seria a tensão do professorado em buscar o lugar de *expertise* absoluto, a fim de mediar o alunado para as aprendizagens disponíveis. Foi preciso insistir que o direito à educação é anterior a qualquer mérito e capacidade natural, uma vez que corresponde à vivência plena de cidadania.

O programa anterior, desde sua origem enquanto Programa de Auxílio para Estudantes (Pape), em 2004, mantinha um braço no *campus* de Irati. Um dos serviços oferecidos aos alunos inscritos no programa era uma cota de 100 cópias de textos, disponível aos alunos surdos, que dominam ou não a Libras. Outro serviço era a ampliação ou a digitalização de textos para os alunos com cegueira ou baixa visão nos três *campi* universitários. Também, para o acompanhamento do conteúdo das disciplinas dos alunos falantes de Libras, o programa deixava à disposição dos intérpretes cópias dos textos da bibliografia para que tivessem em mãos o material a ser trabalhado em sala de aula.

Muito embora seja utilizada a adaptação dos diplomas legais sobre atendimento especial relacionados à educação básica, repete-se na prática a noção de que o ensino superior é uma continuidade do ensino médio, e não realmente outra modalidade de ensino. Por isso, concepções de aprendizagem ou de desenvolvimento utilizadas nas outras modalidades não podem ser simplesmente incorporadas no sistema universitário. Por conta da especificidade das práticas pedagógicas do ensino superior, observou-se que grande parcela do alunado desenvolveu habilidades que não ocorreram na educação básica.

Pela investigação dos grupos que compunham a comunidade interna, foi possível observar quais sinais identitários redesenhavam fronteiras (Barth, 2000). Esses sinais transitavam tanto internamente quanto externamente à universidade, significando empréstimos culturais, já que vinham de relações anteriores ao ingresso de seus atores na universidade (Cunha, 2010). Evidenciava-se que as relações externas de determinados grupos faziam-se presentes no cotidiano escolar, como era o caso da denominada comunidade surda, cujos vínculos eram mais intensos comparativamente a outros:

- Alunos falantes de Libras: os alunos tinham como prioridade no atendimento à inclusão a presença de intérpretes para auxiliá-los

nos textos, nos trabalhos em grupo, nos estágios e nas diferentes avaliações. A maioria pertence à Pastoral Católica do Surdo.

- Professores surdos: formados em Pedagogia, pertencentes à Pastoral Católica do Surdo; ênfase no domínio de Libras e no acompanhamento de intérpretes durante reuniões institucionais.
- Intérpretes de Libras: com formação, em quase sua totalidade, em Licenciaturas, Pedagogia, especialização em educação, certificação da maioria pelo Pró-Libras. Atuam como intérpretes em outras instituições e participam da Pastoral Católica do Surdo e têm como interesse o reconhecimento do estatuto de professor – não de técnico –, algo que para eles poderia ser alcançado com atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Os outros indivíduos que precisavam de atendimento e acompanhamento, em geral, não produziam vínculos mantidos pelo traço de necessidade especial, temporária ou permanente. No entanto, foi possível identificar similitudes com base em outros sinais, ora atribuídos pela instituição, ora por eles próprios. Por essa constatação, os sinais que abaixo são apresentados têm a função discriminatória, mesmo que não sejam exclusivos, mas orientam a justificativa de buscar auxílio no programa ou de ser encaminhado para ele:

- Alunos surdos oralizados: há heterogeneidade nas áreas do conhecimento e raros pedidos de tutoria.
- Alunos cegos ou com baixa visão: existe simpatia entre eles, mas não estabelecem vínculo intenso ou visível. Cursam Licenciaturas e fazem pedidos de tutoria e adaptações ambientais.
- Alunos com distúrbios psicoafetivos e psiquiátricos: raramente pedem tutoria, mas buscam auxílio para adaptação curricular quanto às avaliações e estágios, principalmente pela dificuldade em acompanhar o ritmo de determinadas disciplinas. Os alunos que buscam orientação são dos cursos de Saúde e Agrárias; alguns contam com o apoio familiar.
- Alunos com deficiência intelectual e motora: pedem tutoria e adaptação curricular quanto às avaliações e estágios, principalmente pela dificuldade em acompanhar o ritmo de determinadas disciplinas.
- Alunos com incapacidade orgânica, permanente ou temporária: procuram adaptação curricular quanto às avaliações e estágios, principalmente devido aos tratamentos.

Outra característica relativa ao alunado especial da Unicentro era a predominância da escolha por cursos de Licenciaturas: Pedagogia, História, Geografia, Matemática e Química, e a menor incidência nos cursos de Bacharelado em Administração e Nutrição. Outra tônica observada era a presença de características que compreendiam os Transtornos do Humor em alunos oriundos dos cursos de Saúde e Agrárias. Os alunos eram, então,

encaminhados para avaliação psiquiátrica e psicológica com o objetivo de ter em mãos um laudo para que, assim, fosse possível dialogar com os departamentos pedagógicos sobre o aproveitamento nas disciplinas.

Dessa forma, o novo programa precisou reconfigurar seu regimento, auxiliado diretamente pela Pró-Reitoria de Ensino, para ampliar seu atendimento a outros nativos da universidade. Esse passo foi definitivamente importante para a política inclusiva organizada pelo Programa de Inclusão e Acessibilidade (PIA). Corroborando a pressuposição de barreiras que poderiam dificultar o processo de ensino-aprendizagem ou de funcionalidade, o regimento manteve a política de atendimento a incapacidades orgânicas permanentes ou temporárias, a deficiências sensoriais e motoras, a transtornos do humor e à superdotação/altas habilidades.

Para a efetivação da permanência do aluno no processo ensino-aprendizagem, o programa transferiu para si os intérpretes alocados no Departamento de Pedagogia, de modo que pôde organizar seus horários para o atendimento de alunos e professores em diferentes setores. A sala do PIA foi remodelada com novos computadores disponibilizados pela direção, mesas de reunião e programas livres de leitores de tela, lupa eletrônica e teclados adaptados.

A ampliação de uma política inclusiva precisava reforçar a concepção de comunidade de aprendizagem no sentido de descentralidade de suas fontes formativas e informativas (Pozo, 2002). Isso exigiu que o PIA inserisse novas fontes de aprendizagem na forma de ações extensionistas para efetivar a maior interação entre os grupos e indivíduos atendidos com a universidade. Com efeito, cada ação criada era o desdobramento de novas aprendizagens de acordo com a demanda dos nativos da Unicentro.

Para os alunos com baixa visão, o serviço de digitalização foi aperfeiçoado tornando-se mais ágil pelo uso de contraste – disposição do texto na folha e tamanho da fonte – e pelo pedido de um aparelho de escaneamento que fizesse a conversão de imagens em texto para impressão e de leitores de tela. Observou-se que o braile somente era utilizado para o ingresso, mas durante o curso os alunos preferiam a ampliação ou o uso de leitor de tela.

Quanto ao atendimento dos alunos com Transtorno do Humor, o programa fazia o encaminhamento do aluno para atendimento psicológico e psiquiátrico nos centros ofertados pela cidade, ou, caso o aluno tivesse algum convênio, para clínicas particulares.

Para desenvolver as atividades do PIA, foi criado um Programa de Extensão Permanente, "Acessibilidade no Ensino Superior", vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (Proec), que, com o formato de projeto guarda-chuva, congrega as diferentes ações extensivas inclusivas dentro de um mesmo plano para que, assim, atendam de forma mais pontual as necessidades de cada grupo ou indivíduo, conforme surja a demanda.

Assim, surgiram projetos de extensão temporários e recorrentes, como o curso preparatório intensivo de Libras (240 horas) para a formação de intérpretes e tradutores. Em razão da necessidade local pela capacitação

e ampliação do quadro de intérpretes para a comunidade surda interna e externa, esse curso contou com o apoio dos intérpretes, professores de Libras e instrutores surdos. Por esse empenho coletivo, o curso teve seu custo reduzido de forma expressiva. Também se pensou na divulgação da Libras e no acesso a ela como uma nova fonte de aprendizagem, por meio da organização de um projeto de extensão de cursos introdutórios de Libras de 20 horas, semestralmente.

Juntamente ao curso de Ciência da Computação, foi desenvolvido outro projeto de extensão para a capacitação dos técnicos institucionais e do público externo sobre "Acessibilidade na Web", visto que ainda é um grande desafio tornar acessíveis programas de gestão institucional ou de páginas virtuais para os usuários de leitor de tela.

Outra ação foi direcionada para o processo ensino-aprendizagem por meio de dados etnográficos educacionais apresentados por funcionários do PIA e intérpretes de Libras. Tornou-se necessário confeccionar uma "Cartilha Explicativa de Medidas Pedagógicas Inclusivas" para orientar os professores quanto a medidas pedagógicas inclusivas. Em geral, são explicações sobre o trabalho de intérprete de Libras, a necessidade do envio com antecedência de materiais bibliográficos para que alunos com deficiência sensorial possam acompanhar apropriadamente, como também sobre o efeito de medicamentos no comportamento dos alunos com Transtornos do Humor.

Além disso, o programa de extensão mantém como ação a preparação de materiais adaptados que possam configurar um banco de informações de disciplinas comuns à totalidade dos cursos de Licenciaturas: Psicologia da Educação e correlatas, Didática e Fundamentos de Educação. A adaptação se dirige a alunos surdos e a alunos cegos ou de baixa visão das Licenciaturas por meio do apoio de materiais bibliográficos extras.

Outros atendimentos foram intensificados para que os departamentos pedagógicos viessem compreender as implicações didático-pedagógicas dos Transtornos do Humor no ensino. Sem corroborar a medicalização do ensino, constatada pelo uso indiscriminado de antidepressivos e ansiolíticos pela comunidade acadêmica, a visita aos departamentos e as conversas com alunos e seus professores tinham como intuito evitar distorções, preconceitos ou descaso quanto a problemas reais que necessitavam de encaminhamentos.

A respeito de algumas situações, principalmente em relação a estágios nas diferentes áreas, o PIA orientava o ensino superior, em adaptação à LDB:

§ 2º Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino. (Brasil. Lei nº 9.394, 1996, art. 47).

Isso poderia ser aplicado igualmente a fim de adaptar o currículo para uma prática avaliativa que abarcasse a condição do aluno com necessidade

específica, dando oportunidade de ele ser avaliado sem o conflito da aprovação ou reprovação por motivos escusos, mas por meio do apoio de uma banca que tenha como pressuposto o aspecto pedagógico sobre o futuro profissional e o aprendizado necessário.

Uma prática discutível seria a prescrição da terminalidade específica no art. 59 da LDB, que enfatiza as oportunidades de aprendizado apropriadas às condições do alunado ou então a restrição no diploma do egresso como mais uma esquivada administrativo-pedagógica em viabilizar sua colação de grau, já que repassa a problemática da aprendizagem para o indivíduo e para a sociedade. Nesse caso, é mister a consulta aos conselhos profissionais para saber o que poderia ou não constar no diploma para seu credenciamento. Tomada como uma medida generalista, a terminalidade específica, ou a restrição no diploma, como a desenhada para o ensino fundamental (Brasil. Lei nº 9.394, 1996, arts. 24, 26, 32), não deixaria de ser uma atitude elusiva por parte das instituições de ensino superior para manter a centralidade do processo educativo do ensino superior (Lima; Mendes, 2011).

Considerações finais

A etnografia educacional e a pesquisa-ação demonstraram a complementação entre a necessária constatação dos grupos, interesses e tensões que atravessam os diferentes setores universitários e a busca por efetivar ações inclusivas como política de cidadania. O desdobramento desse processo precisou, em toda sua evolução, manter uma proximidade com os atores que procuravam auxílio, ao mesmo tempo que deflagrava distorções em relação à atitude de alunos especiais, bem como distorções em relação ao que a universidade poderia executar efetivamente. Isso significou que as barreiras constituintes do cotidiano universitário apreendiam sinais identitários do meio externo, ora como força de vínculo em prol de determinadas adaptações, próprio à comunidade dos surdos, ora como instrumento de destaque para identificar os alunos que precisariam de um acompanhamento diferenciado, quando determinados cursos adotavam uma atitude de proximidade com o PIA.

Observou-se que a justificativa da dificuldade encontrada, em alguns casos, não provinha de um traço identitário – qual seja, apresentar surdez, cegueira ou depressão – mas de algo que atingiria a outros alunos e/ou a toda comunidade interna. A escuta a respeito do programa que ocorria em espaços institucionais distintos era capacitada para entender como o vínculo a um determinado traço, pessoal ou de grupo, modelava os interesses e reivindicações, sem que, necessariamente, as medidas necessárias fossem restritas a tal particularidade.

Assim, conforme medidas inclusivas eram engendradas junto aos setores, como adaptações de avaliações e outras estratégias funcionais,

a aprendizagem passava a ser destacada em seu caráter múltiplo, tanto em diferentes fontes quanto em diferentes processos de aquisição. Ao invés de simplificar o ensino superior, isso o tornava mais complexo, mais amplo, porém, apontava, por meio de seus atores, novas concepções, que tornavam as interações e seus vários ambientes uma grande fonte de aprendizagem descentralizada. Tal ambiente auxiliou o PIA a criar novas ações para evidenciar que a noção de comunidade de aprendizagem era um forte instrumental organizativo e pedagógico para a instituição.

Com dois anos de ampliação do programa de inclusão da Unicentro, percebeu-se que as ações ainda precisam ser expandidas para atender outras necessidades específicas que comprometam tanto o sucesso acadêmico quanto funcional da comunidade acadêmica, o que depende da amplitude de adesão de novos setores institucionais e do rompimento de barreiras que mantinham a exclusão, pela historicidade de grupos e indivíduos, próxima à tensão entre luta e caridade, sujeito e vítima.

Ao longo do período, o PIA buscou manter uma proximidade com os departamentos de todos os *campi* da universidade, enviando memorandos a fim de explicar os serviços e auxílios que estavam à disposição da comunidade, bem como veicular o apelo para que os professores ficassem atentos a alunos que eventualmente apresentassem algum tipo de barreira nas atividades escolares. Baseados na temporalidade do ensino superior – acesso, permanência e sucesso –, o programa desdobrou suas ações na modelação de uma ação extensiva permanente e interventiva para maximizar e direcionar novas ações inclusivas conforme a formação dos alunos configurava novas adaptações. Porém, há ainda problemáticas relativas ao acesso, como o ingresso do aluno com necessidades especiais, que precisariam de ações para auxiliar a capacitação de professores do ensino médio, bem como para auxiliar os próprios alunos em uma melhor preparação para o vestibular.

O diálogo entre as instituições de ensino superior (IES) e os conselhos profissionais poderia auxiliar na seleção de aprendizagens a serem adaptadas, alteradas ou substituídas. Todavia, esse diálogo geralmente é moroso, quando há algum tipo de resposta (Nunes; Carvalho, 2007). Se a avaliação dos conselheiros do Ministério da Educação autoriza os vestibulares praticados, retorna para a instituição toda a responsabilidade em prover meios pedagógicos adaptativos para que os alunos tenham a formação escolhida. Porém, torna-se coerente que o diálogo entre IES, MEC, conselhos profissionais e sociedade possa avaliar quais aprendizagens são necessárias e podem ser adaptadas para questões micro e/ou macro regionais.

Referências bibliográficas

BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BISOL, Cláudia Alquati et al. Estudantes surdos no ensino superior. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/23/2004/5296.htm>>. Acesso em: 15 out. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2009*. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 nov. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm>. Acesso em: 15 out. 2010.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*,

Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1 – artes do fazer*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

D'ÁVILA, Geruza T. et al. Acesso ao ensino superior e o projeto de "ser alguém" para vestibulandos de um cursinho popular. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 350-358, 2001.

DURHAM, Eunice Ribeiro. *A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

GLAT, Rosana. *Educação especial no contexto da educação inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. (Financiamento CNPQ – Prociência).

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Eniceia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 2, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 ago. 2012.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801>>.

NUNES, Edson; CARVALHO, Márcia Marques de. Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxo e dilemas brasileiros. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 190-215, jun./jul. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a08n17.pdf>>.

OLIVEIRA, Katya Luciane; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos Santos. Avaliação da aprendizagem na universidade: avaliação da aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 37-46, 2005.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SAMPAIO, Helena. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: FAPESP/HUCITEC, 2000.

SILVA, Jefferson Olivatto da. *Educação especial e práticas escolares: novos caminhos pedagógicos*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012.

TRIPP, David. *Critical incidents in teaching: the development of professional judgement*. Londres; Nova York: Routledge, 1993.

Jefferson Olivatto da Silva, doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Marília, é docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Guarapuava, Paraná, Brasil.

jeffcassiel@yahoo.com

Recebido em 22 de agosto de 2013.

Aprovado em 11 de março de 2014.

Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras *Set Game*

Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho
Francismara Neves de Oliveira

Resumo

Embasado no aporte da Epistemologia Genética, teve como objetivo identificar e analisar as implicações pedagógicas do jogo *Set Game* para alunos avaliados com dificuldades de aprendizagem e que frequentam a Sala de Apoio à Aprendizagem, um programa oficial do governo do Paraná. De natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso descritivo-interpretativo, o estudo ocorreu em uma escola estadual da cidade de Londrina (PR). Dele participaram dez alunos frequentadores do programa no ano de 2012, em 18 encontros na modalidade de oficina. Os resultados indicaram a importância de oportunizar, por meio do jogo, a construção de processos cognitivos por alunos que frequentam programas de apoio à aprendizagem escolar.

Palavras-chave: educação; jogo de regras; processos cognitivos; Jean Piaget.

Abstract

When the game at school is more than a game: possibilities of pedagogical intervention in the game of rules Set Game

The present research, based on the theoretical-methodological work of Genetic Epistemology, had as objective to identify and analyze the pedagogical implications of the game of rules Set Game, among students identified with learning difficulties attending Learning Support Classes, an official program of Paraná's government. The work, of qualitative nature, is classified as a descriptive-interpretative study of case and has taken place at a state school in the city of Londrina (in the state of Paraná). Ten students, who attended the program in the year of 2012, participated of the research in 18 workshop meetings. The results indicated the importance of offering opportunities, using games as an instrument, to develop cognitive processes in students who attend Learning Support Classes.

Keywords: education; game of rules; cognitive processes; Jean Piaget.

Introdução

A utilização de jogos de regras tem sido uma alternativa metodológica para estudos em várias áreas do conhecimento. Ao tentar resolver os problemas originados no desenvolvimento do jogo, o sujeito cria estratégias e as avalia em função dos resultados obtidos e das metas a alcançar na atividade. Brenelli (1996) destaca que, ao se deparar com um objeto desconhecido, o sujeito passa por perturbações cognitivas que podem ou não gerar desequilíbrio. Se o sujeito fracassa diante dessa nova situação e a encara como uma situação-problema, essas ações originam conflitos e contradições por parte do indivíduo e desencadeiam mecanismos de equilíbrio cognitiva. Nesse momento, os mecanismos de regulação atuam buscando a reequilibração do sistema cognitivo, compensando as perturbações resultantes da interação do sujeito com o objeto de conhecimento e promovendo sua adaptação à realidade. Esse processo tem caráter construtivo, em razão da elaboração de novos conceitos, procedimentos e estruturas mentais mais complexas, ou seja, do aprimoramento das estruturas mentais já existentes. Dessa forma, o desequilíbrio cognitivo permite ao sujeito ultrapassar o estado atual de conhecimento, realizando construções e reconstruções conceituais.

Baseando-se na Epistemologia Genética, Brenelli (1996) e Macedo, Petty e Passos (2000) assinalam que, além do processo de equilíbrio, no jogo pode ser promovida a tomada de consciência, dentre outros mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento.

Brenelli (1996) assinala que conhecer os meios empregados para alcançar o objetivo de um jogo e as razões dessa escolha ou de sua modificação significa uma reconstrução no plano da representação do que era dominado pelo sujeito como ação. O processo de tomada de consciência pode ser favorecido, dessa maneira, pela verbalização dos procedimentos de jogo. Sob a ótica da Epistemologia Genética, a verbalização envolve explicações sobre o que, como e por que os sujeitos executaram seus procedimentos. A utilização da fala organizada é capaz de favorecer a compreensão dos conceitos e procedimentos utilizados na resolução das situações-problema enfrentadas pelos sujeitos.

Segundo a autora, uma intervenção com uso de jogos de regras precisa levar em consideração todo esse processo de aquisição do conhecimento para favorecer o desenvolvimento do pensamento e a aprendizagem de conceitos. Para obter êxito nos jogos, é preciso compensar os desafios ou as perturbações que as situações-problema oferecem por meio da verificação de erros ou de lacunas para, finalmente, chegar à tomada de consciência necessária para a construção de novas estratégias de jogo.

A tomada de consciência acontece por meio de regulações ativas que implicam reconstruções sucessivas e conscientes, fazendo com que o sujeito compreenda todas as suas ações no plano do "fazer", interiorizando-as e chegando à conceituação. O conhecimento dos meios utilizados para alcançar o objetivo do jogo, bem como da razão da escolha ou modificação dos procedimentos, ocorre no plano da "representação". Por essa razão, a tomada de consciência pode ser considerada a passagem da ação prática para o pensamento ou, em outras palavras, a transformação dos esquemas de ação em conceitos.

Ação e compreensão da ação são processos autônomos e, ao mesmo tempo, interdependentes. O conhecimento pode ser classificado em três níveis: ação; ação e compreensão; e compreensão. O primeiro nível, da própria ação, não depende da compreensão dessa ação, constituindo-se em um "saber fazer" autônomo, ou seja, com êxito. O segundo nível, da ação e compreensão, consiste em ações que se realizam com a intencionalidade do êxito. O terceiro nível, da compreensão, consiste em reflexão sobre o fazer e o pensar que leva à conceituação.

Nesse contexto, "fazer" significa realizar uma ação, atingindo um fim proposto, construir procedimentos que não dependem necessariamente de sua compreensão; "compreender", por sua vez, significa representar as ações por meio do pensamento, sendo capaz de explicá-las e de justificá-las. Os jogos permitem essa relação entre o fazer e o compreender, pois, ao mesmo tempo em que favorecem a construção de procedimentos e a compreensão das razões de ganhar ou perder, promovem a construção de procedimentos adequados visando ao êxito.

Macedo (1996), apresentando a tradução da obra *As formas elementares da dialética*, de Piaget (1996), considera que os jogos de regras são veículos para o processo de desenvolvimento e solicitam, por sua estrutura e conteúdo, formas de interdependência relacional ou dialética. Na análise dos experimentos e dos jogos, poder-se-ia esperar

que os sujeitos utilizassem inferências discursivas evidentes, respostas já pré-determinadas, mas “as soluções exigem sínteses e a construção de interdependências às quais não se pode negar um caráter dialético” (Piaget, 1996, p. 11).

O jogo é um sistema complexo, que aciona diferentes mecanismos do jogador (motores, afetivos, cognitivos e sociais), além de proporcionar um contexto cujo significado tem sentido imediato para os alunos e os mobiliza integralmente. Além disso, jogar viabiliza aprendizagens que podem ser aplicadas em diferentes situações (escolares ou não), como saber tomar decisões, antecipar, coordenar informações e comunicar ideias (Macedo; Petty; Passos, 2000, p. 66).

É no jogo e por meio do jogo que a criança é capaz de atribuir significados diferentes aos objetos, desenvolver a sua capacidade de abstração e começar a agir independentemente daquilo que vê, operando com os significados diferentes da simples percepção dos objetos.

Na medida em que os jogos provocam um desafio no sujeito, estimulando-o a construir novas formas de pensar, podem ser considerados férteis contextos para favorecer a construção das negações, aspecto necessário ao progresso cognitivo por envolver escolhas, por parte do sujeito, e tomadas de decisão. As duas situações favorecem o jogador a centrar-se nos aspectos positivos e negativos, quer dos observáveis, quer das coordenações de sua ação, favorecendo um equilíbrio mais simétrico entre os aspectos positivos e negativos.

A indiferenciação dos caracteres positivos e negativos da ação ou do objeto gera perturbações que são motivo de desequilíbrio do sistema cognitivo. Esses desequilíbrios têm um papel propulsor, isto é, obrigam o sujeito a ultrapassar seu estado atual, procurando novas direções. Sem eles, o conhecimento manter-se-ia estático, porém, desempenham apenas o papel de arranque, pois a fonte real de progresso, diz Piaget (1977), são as reequilibrações, não no sentido de uma volta ao equilíbrio antigo, mas vistas como aperfeiçoamento das formas precedentes. Os desequilíbrios resultam tanto das leis do real como das ações do sujeito, que se tornam insuficientes em suas coordenações internas ou nas relações com os objetos. Os desequilíbrios podem ocorrer quando a própria realidade é fonte de perturbação – nesse caso, tem-se desequilíbrio por constatação – ou quando há desequilíbrio pela assimetria entre as afirmações e as negações.

Os desequilíbrios acarretam perturbações no sistema, e o sujeito reage a elas por meio de regulações que visam compensar essas perturbações. Porém, nem sempre uma perturbação leva a uma regulação, podendo apenas provocar a repetição ou o término de uma ação, sem modificá-la, ou pode, ainda, mobilizar o sujeito em outras direções. Para haver regulação, é necessária mudança na ação do sujeito, isto é, novas construções.

As regulações podem manifestar-se de duas maneiras: pela correção de uma ação ou pelo seu reforço. Melhor explicando, as perturbações podem ser obstáculos à acomodação quando a resistência dos objetos ou

obstáculos às assimilações recíprocas de esquemas se opõe aos esforços de ajustamento do sujeito e provoca insucessos. Nesse caso, acontece a correção da ação, e a regulação assume a forma de *feedback* negativo. Outro tipo de perturbação é a lacuna, que é provocada pela ausência de um objeto ou carência de um conhecimento indispensável, traduzindo-se pela alimentação insatisfeita de um esquema. A regulação, então, dá-se por reforço da ação, correspondendo ao *feedback* positivo, uma vez que, relacionando-se a um esquema de assimilação já ativado, ao reforçar a ação, prolonga a atividade assimiladora do esquema.

As regulações modificam as ações, procurando manter um estado ou encaminhando a estrutura para um estado ainda não atingido. Pode-se dizer que é um mecanismo de autocorreção dos erros que tende a estabelecer o equilíbrio cognitivo ou a regular a evolução do desenvolvimento na direção de um equilíbrio melhor. Elas podem ser consideradas instrumentos de reequilibrações e apresentam um caráter formador, constituindo mecanismo das novas construções.

Segundo Montangero e Maurice-Naville (1998), podem ser percebidos três aspectos no conceito de regulação. Em primeiro lugar, trata-se de uma capacidade interna do sujeito; em segundo, essa capacidade assegura-lhe o dar-se conta dos erros cometidos e de lacunas; e, por fim, provoca a modificação dos esquemas ou dos passos cognitivos do sujeito. Nesse sentido, compreende-se que as situações-problema provocadas pelo jogo, quando assimiladas pelo sujeito, constituem um desencadeador desse processo. Por isso a necessidade, durante a atividade lúdica, de orientar o sujeito para uma reflexão sobre as suas próprias jogadas e as do adversário, a fim de constatar os erros, valorizar os acertos, buscando compreendê-los, alcançando a tematização de suas jogadas.

Por outro lado, a tematização das situações do jogo leva o jogador a regulações que não são automáticas, mas sim ativas, que, por serem conscientes, acarretam mudanças dos meios usados pelo sujeito. Exemplo disso acontece numa situação de jogo quando o sujeito, ao se sentir perturbado por algum insucesso durante a partida, reflete sobre a situação e compensa a perturbação, modificando seus meios de ação, construindo, para tanto, novas estratégias. A situação do jogo, nesse caso, pode favorecer o sujeito ao constatar estes erros ou as lacunas, em uma tomada de consciência necessária à elaboração de novos meios, mediante a coordenação de suas ações.

Ao jogar, os indivíduos têm a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada; refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo. Por sua dimensão lúdica, o jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Entendemos que a dimensão lúdica envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais e o incômodo por não controlar todos os resultados. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural para

o surgimento de situações-problema, cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e certo esforço na busca de sua solução.

Método

O estudo é de configuração qualitativa, na modalidade descritiva. De acordo com Gil (2008), nesse tipo de pesquisa os dados são recolhidos sem a preocupação com a quantificação, e sua análise deve respeitar a forma como foram registrados.

O planejamento da pesquisa tomou por referência a Resolução nº 196 do Conselho Nacional da Saúde (CNS), de 10 de outubro de 1996 (Brasil. CNS, 1996), que dispõe sobre orientações nacionais relativas aos procedimentos éticos em pesquisa envolvendo seres humanos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEPSH/UEL/HU) com o nº 289/2011.

Participantes

O presente estudo investigou uma situação em que estão envolvidos alunos do ensino fundamental de uma escola estadual em Londrina (PR) que frequentam um programa oficial do governo estadual denominado Sala de Apoio à Aprendizagem. O referido programa é destinado ao atendimento de alunos do 6º e 9º anos do ensino fundamental que possuem dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, logo, são aqueles alunos que, na avaliação de seus professores, não acompanham satisfatoriamente o processo de aprendizagem e, por essa razão, são encaminhados à sala de apoio. A escolha dos alunos participantes adotou o critério de organização da Sala de Apoio na referida escola. Participaram da pesquisa dez alunos do 9º ano que, no momento da coleta de dados, apresentavam idades que variavam entre 13 anos e 10 meses e 16 anos e 10 meses, sendo quatro participantes do sexo feminino e seis do sexo masculino. O esclarecimento quanto aos aspectos éticos, feito coletivamente, favoreceu a compreensão de todos quanto aos objetivos e às salvaguardas frente aos sujeitos, especialmente a garantia de sigilo, a voluntariedade da participação e a promoção de um ambiente de respeito.

Procedimento para coleta de dados

O contexto empírico englobou 18 encontros nos quais as oficinas com o jogo foram realizadas. Os encontros foram realizados no ano de 2012, tendo início no mês de março e término em maio. Para a realização

das oficinas, a escola nos ofereceu uma sala que estava desocupada no momento da coleta de dados. As oficinas eram realizadas duas vezes na semana, nos dias em que aconteciam as atividades da Sala de Apoio à Aprendizagem, com duração de 1h30, distribuídas entre: o momento inicial, com duração média de 15 minutos; o momento do jogo, com cerca de uma hora; e o momento final, nos 15 minutos restantes.

O momento que denominamos como inicial servia para pedir a autorização do professor para retirar os alunos da sala e selecionar os alunos que jogariam naquela sessão. O momento do jogo propriamente dito era dedicado à sua apresentação e exploração e à solução e discussão de situações-problema que envolviam o jogo. O momento final objetivava concluir o jogo, organizar o local e encaminhar os alunos de volta à sala de aula.

Para a nossa pesquisa, como procedimento de coleta de dados, utilizamos oficinas com o jogo *Set*, nas quais foram empregadas a filmagem das situações de jogo e a descrição do observado, em diário de campo. Trata-se de uma proposta de jogo que permite observar o pensamento em construção e não apenas acertos ou erros como resultado final das estratégias elaboradas pelos jogadores. Entendemos que, ao observar os procedimentos adotados pelos jogadores no *set*, é possível inferir como constroem estratégias de enfrentamento dos desafios impostos em situação de jogo.

O jogo tem como objetivo identificar, corretamente, o maior número de *sets* (conjuntos de três cartas vencedoras) com base nas 12 cartas abertas na mesa, sendo o vencedor aquele jogador que formar mais conjuntos no final da partida. Um dos jogadores posiciona 12 cartas na mesa, viradas para cima, em uma formação de 3 por 4. As demais cartas ficam viradas para baixo, em uma pilha no canto da mesa. O jogo comporta de dois a oito jogadores.

O jogador é convidado a relacionar os possíveis trios que atendem a três possibilidades de formação de *sets*. Para ser considerado um *set*, cada um dos quatro atributos (forma, cor, quantidade e preenchimento) deve ser analisado isoladamente, de modo que os critérios de igualdade ou de diversidade sejam respeitados em cada um dos atributos. Há três possibilidades de formação de *sets*:

- I) primeiro *set*: todas as figuras têm a mesma cor, a mesma forma, a mesma quantidade de figuras e preenchimentos diferentes;



- II) segundo *set*: todas as cartas têm cores diferentes, formas diferentes, quantidades de figuras diferentes e o mesmo preenchimento;



III) terceiro *set*: todas as cartas têm cores diferentes, formas diferentes, quantidades de figuras diferentes e preenchimentos diferentes.



Situação-Problema

Com o objetivo de refletir sobre as possibilidades oferecidas pelo jogo para a mudança do pensamento e as novas construções, foram criadas situações-problema, desafios em forma de situações explicitadas, “congeladas” na mesa, como um recorte de jogo, que permitiram interferência direta da pesquisadora na construção das estratégias dos jogadores.

Foram elaboradas quatro situações-problema que possibilitavam aos jogadores diversas formas de resolução. Optamos por apresentá-las aos alunos perguntando como resolveriam a situação proposta, a fim de observar as estratégias que empregariam para resolver o problema.

Os alunos eram chamados um a um e a pesquisadora montava cada situação e perguntava se era possível a formação de *sets*. A pesquisadora dava algumas informações, se o aluno dizia que não havia conjuntos, então a pesquisadora dizia que havia sim conjuntos na mesa e indicava a quantidade de *sets* possíveis. Se o aluno, mesmo com a informação, não localizava os *sets* possíveis, a pesquisadora denunciava a característica ou o critério de montagem do *set* que estava na mesa. Se, ainda assim, o aluno continuasse afirmando que não havia nenhum conjunto na mesa, então a pesquisadora pegava uma das cartas do *set* possível e falava: “Esta carta é de um *set* que está na mesa. O que está faltando para formar o *set*?”. Se o aluno continuasse dizendo que não era possível, a pesquisadora apresentava a segunda carta e questionava: “E agora, o que precisa para este *set* ficar completo?”. Após a resolução de uma situação-problema, era montada a segunda situação e assim por diante.

Essa atividade possui uma dimensão diferenciada: propiciar a observação, a reflexão e a tomada de consciência, permitindo, ao observador, perceber melhor o modo de pensar e agir de cada jogador/sujeito, com o objetivo de inferir a compreensão do jogador sobre o jogo e o seu desempenho nele.

A seguir, apresentaremos as situações-problema utilizadas para identificar quais estratégias os participantes utilizaram em desafios específicos.

O objetivo principal da situação-problema é focar o olhar do jogador para alguns pontos que podem ser melhorados e para as boas estratégias que adotou, às vezes sem perceber, proporcionando a tomada de consciência das ações. “É interessante, portanto, criar situações que provoquem o olhar numa determinada direção” (Macedo; Petty; Passos, 2000, p. 74). O simples êxito não é garantia de compreensão.

Ao professor interessa o processo de tomada de consciência das ações, a reflexão do aluno. Levá-lo a constatar suas ações é um bom caminho para a compreensão.

Situação	Cartas na Mesa	Possíveis Soluções
1		
2		
3		
4		

Figura 1 – Representação das Situações-Problema

Fonte: Dados da pesquisa.

Uma situação é um problema para o aluno, de fato, se apresentar um desafio intelectual. Pede antecipação, planejamento, representação e elaboração de estratégias de solução. Reforçando essa ideia, Echeverría e Pozo (1998, p. 16) afirmam:

Uma situação somente pode ser concebida como um problema na medida em que exista um reconhecimento dela como tal, e na medida em que não disponhamos de procedimentos automáticos que nos permitam solucioná-la de forma mais ou menos imediata, sem exigir, de alguma forma, um processo de reflexão ou uma tomada de decisões sobre a sequência de passos a serem seguidos.

A resolução de uma situação-problema pelo sujeito corresponde a um instante de reflexão sobre o jogo, desenvolvendo a capacidade crítica e

autocrítica. Essa atitude não permanece circunscrita a um jogo específico, mas pode ser ampliada, projetando-se a outros planos, permitindo ao jogador aprender a formular hipóteses e testá-las, o que, em outras palavras, significa aprender a perguntar e a buscar soluções.

Resultados e discussão

As implicações elencadas como pedagógicas do jogo *Set Game* foram: tomada de consciência das próprias ações; identificação e análise do erro; conflito cognitivo; elaboração de estratégia; análise dos próprios procedimentos; e planejamento das ações.

A primeira implicação que discutiremos na situação a seguir enfatiza que, por meio da situação-problema, o jogador é levado à tomada de consciência.

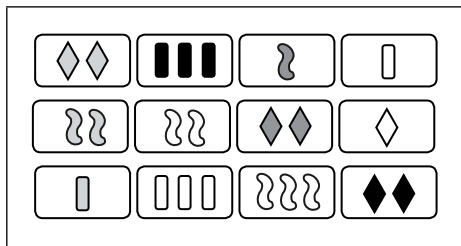

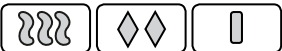



Figura 2 – Situação-Problema 4


Fonte: Dados da pesquisa.

S6 começa a organizar o *set*, pega as cartas  e pergunta para a pesquisadora: “Esse dá?”. A pesquisadora pergunta: “Que *set* você formou?”. S6 pensa um pouco e responde: “Tá certo, sim, as cartas são diferentes”. A pesquisadora pede que S6 descreva o *set* formado. Ele descreve: “As cartas têm quantidade diferente, cor, forma e preenchimento...”. Interrompe a explicação e comenta: “Ah, tem duas cartas com o mesmo preenchimento”. Dessa forma, revela ter percebido que o argumento explicativo não se sustenta. Ao ser dada a tarefa de explicar o critério que adotou na montagem do *set*, ele tem a oportunidade de revisitar a própria ação (pensamento) e é convidado a refletir, o que permite a constatação do erro. Em seguida, devolve as cartas à mesa e pergunta: “Quantos conjuntos têm na mesa?”. A pesquisadora responde que há dois. Observa a mesa por alguns instantes e pega as cartas


. S6 diz: “Ainda tem mais um, né?”. Observa a

mesa e monta o conjunto . S6 comenta: “Tá errado”.

A pesquisadora pergunta: “Porque você acha que está errado?”. Ele responde:

“Essas são da mesma cor ”. A pesquisadora problematiza:

“O que está faltando para esse *set* ficar completo?”. S6 pensa um instante e diz: “Com essas cartas não dá, precisa ser cartas diferentes (sic)”. Devolve

as cartas na mesa e, em seguida, monta o *set* .

S6 realizou ações mentalmente. Podemos dizer que, nessa situação, tomou consciência de suas próprias ações, transformando, assim, o fazer em compreender. Essas relações não se limitam apenas ao jogo, exigem ações mais complexas, que poderão influenciar na aprendizagem do aluno no que se refere aos conteúdos escolares. Diante disso, o jogo é importante e, de acordo com Macedo, Petty e Passos (2005, p. 106):

Praticar jogos – e, principalmente, refletir sobre suas implicações – pode ajudar a recuperar o ‘espírito de apreender’ que está escondido nos conteúdos escolares. Sabemos que os jogos não são semelhantes às tarefas escolares, sobretudo se analisarmos os seus conteúdos, mas veremos que há muitos pontos em comum se considerarmos sua forma.

Para Piaget (1977), a tomada de consciência não se reduz a um processo de iluminação sem modificações no sistema cognitivo. É um processo que exige reconstruções e conceituação, transformando os esquemas de ação em conceitos por meio de coordenações. Envolve, também, regulações ativas, quando as regulações automáticas não são mais suficientes, o que necessita da consciência das ações. Segundo o autor:

O estudo da tomada de consciência na perspectiva geral da relação circular entre o sujeito e os objetos – o primeiro só aprendendo a conhecer-se mediante a ação sobre estes e os segundos só se tornando cognoscíveis em função do progresso das ações exercidas sobre eles. (Piaget, 1977, p. 211).

O mecanismo da tomada de consciência segue uma lei geral que parte da periferia (P) da ação (resultados e variáveis do objeto) e orienta-se para as suas regiões centrais (C) (variáveis do sujeito). A tomada de consciência parte dos resultados exteriores da ação para que, em seguida, seja possível analisar os meios utilizados em busca de coordenações mais amplas (reciprocidade e transitividade) dos mecanismos inconscientes da ação. Essa lei permite ao sujeito compreender os meios empregados nas ações, assim como as escolhas e as modificações ocorridas na própria ação e no objeto.

Esse movimento pode ser definido como “um processo de conceituação que se reconstrói e, depois, ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação” (Piaget, 1977, p. 204). A ação é enriquecida pela conceituação e pelo reforço da capacidade de antecipação e de criação de um plano de utilização da ação imediata.

Diante de uma situação individual, os questionamentos que o professor ou o pesquisador podem desencadear oportunizam esse movimento de tomada de consciência das ações. No coletivo, a tomada

de consciência pode advir da perturbação provocada pelo outro, pelo jogo do outro, pela ação do outro no tabuleiro, pelas emoções provocadas pelo outro (aspecto positivo). Entretanto, no individual, é possível que os diferentes momentos de tomada de consciência sejam considerados. Num jogo coletivo, cada sujeito pode estar vivenciando um processo distinto, e as situações individuais permitem a problematização mais pertinente ao processo de cada um. Alternar situações para que diferentes oportunidades sejam desencadeadas é a condição mais favorável.

Essa passagem dos esquemas de ação para a conceituação inclui, já no plano da ação, construções e coordenações que se sucedem segundo uma ordem, ao mesmo tempo, progressiva e regressiva.

A forma de pensar e agir nos jogos de regras pode vir a ser aplicada em outras situações escolares ou na vida cotidiana. Macedo (1992) lembra que o uso do jogo de regras como recurso escolar exige conhecimento de sua estrutura e clareza de seus objetivos por parte do educador. Essa atuação envolve o conhecimento dos aspectos fundamentais para a utilização escolar de um jogo.

Partindo das considerações de Macedo (1994) e de Brenelli (1996) sobre o uso de jogos e sua repercussão cognitiva e social para os indivíduos, pode-se dizer que o processo ensino-aprendizagem escolar está diretamente vinculado ao conceito piagetiano de tomada de consciência. Nessa investigação, partiu-se do pressuposto de que a atividade cognitiva favorecida pelos jogos de regras pode levar os alunos a uma aprendizagem conceitual. Nesse sentido, afirma Brenelli (1996, p. 141):

A criança, ao jogar, quando depara com uma situação-problema, gerada pelo jogo, e tenta resolvê-la a fim de alcançar seu objetivo (ganhar o jogo), cria procedimentos, organiza-os em formas de estratégias e avalia-os em função dos resultados obtidos, bons ou maus.

A fundamentação teórica de Piaget, Brenelli (1996) e Macedo, Petty e Passos (2000) ressaltam o trabalho com jogos que permitem “espaços para o pensar”, visto que o sujeito ativo, em posse da compreensão das regras do jogo e tendo garantido seu “jogar certo”, pode voltar-se para o “jogar bem”, compensando desafios e perturbações que o movimento dos jogos pode evidenciar. Os erros cometidos nas jogadas podem desencadear tomadas de consciência de novos meios a serem empregados; novas criações e descobertas de estratégias são feitas.

Na tomada de consciência, no jogo, o erro tem uma implicação fundamental, pois provoca o participante a procurar novas estratégias e procedimentos. O erro é necessário para as construções, considerando que não seja sempre o mesmo, já que tanto permite o “diagnóstico” do processo em andamento quanto o avanço por uma aprendizagem advinda da constatação do erro.

O erro, na perspectiva teórica de Piaget, revela um processo dinâmico que dirige o ato de conhecer. La Taille (1997, p. 26), ao se referir à construção do conhecimento na perspectiva piagetiana, aponta que a realidade é filtrada pela consciência do sujeito, “retendo e interpretando

aquilo que é capaz de incorporar a si. Em uma palavra, conhecer é conferir sentido, e esse sentido não está todo pronto e evidente nos objetos de conhecimento: ele é fruto de um trabalho ativo de assimilação”, realizado pelo sujeito. No curso de seu desenvolvimento, o sujeito fará diferentes interpretações sobre o mundo, e a qualidade dessa compreensão dependerá do nível de estruturação de sua inteligência. Nesse caso, muitas interpretações das crianças apresentar-se-ão como erradas sob o ponto de vista do adulto, mas Piaget (1987) as compreende enquanto parte integrante do processo investigativo rumo ao conhecer, uma vez que atesta uma verdade do sujeito. Por esse motivo, o autor considerou o erro como construtivo.

Elegemos a situação-problema 3 para discutir essa questão.

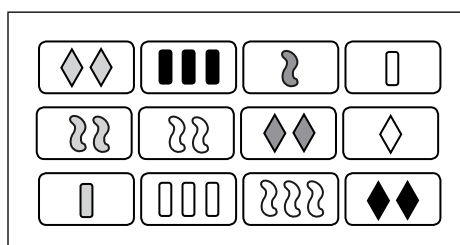


Figura 3 – Situação-Problema 3

Fonte: Dados da pesquisa.

S2 começa a organizar o set e pergunta: “Esse dá?”. A pesquisadora pede que ele descreva o set formado. S4 responde: “Aquele em que as cartas têm o mesmo preenchimento”. A pesquisadora novamente o questiona: “Neste set que você formou, todas as cartas são iguais?”. S2 observa as cartas e comenta: “Ah, tem uma carta com o preenchimento diferente”. A pesquisadora questiona S2: “O que está faltando neste set para ele ficar completo?”. S2 responde: “Uma carta de três quantidades, mas essa carta não tem na mesa”. A pesquisadora pede que ele observe as cartas da mesa novamente. S2 olha todas as cartas da mesa e observa, também, as cartas que tinha separado. Na sequência, diz:

“Achei”. Pega a carta e completa o set .

Na sequência, observa a mesa e comenta: “Ainda tem outro conjunto”. Monta o segundo set e comenta: “Tá certo, né?”. A pesquisadora questiona: “Por que você acha que está certo?”. S2 responde: “Porque as cartas têm o mesmo preenchimento”. A pesquisadora, então, pede: “S2, diz para mim todas as características desse conjunto”. S2 responde: “Olha! Elas têm o mesmo preenchimento, quantidade diferente, forma diferente e cor, ah... errei de novo, tem duas cartas com a mesma cor”. S2 devolve as cartas na mesa e diz: “Com estas cartas não dá”.

Tenta agora montar outro set, pega as cartas e diz: “Agora tá certo”. A pesquisadora pergunta: “Por que você acha que

está certo?”. S2 responde: “Olha, elas têm cores diferentes, quantidades diferentes, formas diferentes e preenchimento igual”.

Nessa situação, o erro se tornou observável ao sujeito, pois criou um contexto em que S2 pôde verificar, por si mesma, contradição, conflito e não coerência entre suas ações e respostas.

Piaget (1990) concebe o erro não como uma oposição ao acerto, mas como invenção e descoberta, portanto, o que é errado em determinada situação pode não ser em outra. Considerando essa perspectiva, o erro pode ser visto como parte do processo, sendo essencial na construção do conhecimento.

Macedo, Petty e Passos (1997, p. 29) analisam o papel construtivo dos erros, destacando que ignorar o erro dentro do processo de construção do conhecimento “é supor que se pode acertar sempre ‘na primeira vez’, é eliminá-lo como parte, às vezes inevitável, da construção de um conhecimento, seja de crianças, seja de adultos”.

O importante no ato de conhecer é que, ao assimilar a realidade, o sujeito a está recriando, conferindo sentido e, ao mesmo tempo, colocando-se em atividade. Piaget (1973) considera fundamental a atividade do sujeito sobre o objeto enquanto processo autoestruturante da atividade humana. É por meio dessa atividade que o sujeito constrói a si (ampliando e flexibilizando seus esquemas), o outro e o objeto de conhecimento.

Nesse contexto, o erro é considerado um comportamento inteligente, possível e necessário para o desenvolvimento e a aprendizagem, na medida em que revela a ação de conhecer. As ações infantis apresentam-se, primeiro, de uma maneira menos elaborada ou errada, inconscientes à criança e, gradativamente, poderão ser ajustadas por regulações do próprio sujeito até atingirem um grau satisfatório cada vez mais consciente (Macedo, 1994).

O processo de tomada de consciência, para Piaget (1977), é considerado como um sistema dinâmico, em permanente atividade, que caminha rumo às operações formais, possibilitando ao sujeito passar de um nível inconsciente à consciência. Na prática, podemos observar um sujeito, primeiramente, realizando ações resultantes de tentativas ocasionais para, num outro momento, atuar num plano de revisão, planejamento e ajustes na própria ação, ou seja, estamos diante de dois planos de atuação do sujeito: o do fazer e o do compreender, tal como discutiu Piaget (1978).

Macedo (1994, p. 74) pontua que a questão do erro, “no plano do fazer, está comprometido com o resultado em função de um objetivo, bem como com a construção de meios e estratégias adequados à solução do problema que se está enfrentando”. Por isso, quando um objetivo estabelecido é frustrado e a criança tem a clareza que errou, o erro se torna um problema, levando-a a buscar novas soluções. O que possibilita à criança compreender o seu erro é a reflexão sobre as próprias ações, tomando, assim, consciência gradativa do erro.

Mais uma inserção de implicação pedagógica para o trabalho individual é que o jogo pode ser um desencadeador do conflito cognitivo. Elegemos a situação seguinte para discutirmos seu papel.

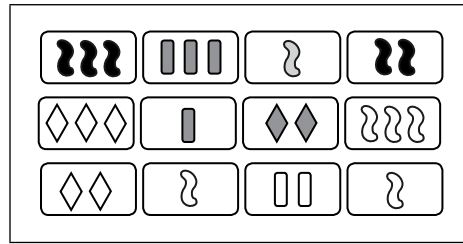





Figura 4 – Situação-Problema 2




Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa situação, S3 comenta: “Não tem *set*”. A pesquisadora indica a quantidade de possibilidades que estão postas na mesa. S3 pensa mais um pouco e pergunta: “É a possibilidade de tudo diferente?”. Olha a mesa e continua não vendo o *set*. A pesquisadora intervém nesse momento, explicando os atributos dos *sets* que estão na mesa. S3 observa mais um instante e diz: “Tem certeza que tem conjunto na mesa? Pois não estou vendo”. A pesquisadora, então, pega uma das cartas de um dos

sets e faz uma provocação: “Essa  é uma das cartas do conjunto que tem todos os atributos diferentes. O que está faltando para esse *set* ficar completo?”. S3 observa as cartas da mesa e comenta: “Que difícil, não tô vendo”. Então, a pesquisadora pega a segunda carta do conjunto,

mostra  e pergunta: “E agora, com as duas cartas do *set*, o que está faltando para o *set* ficar completo?”. S3 observa a mesa e pega a carta , completando, desse modo, o *set*.

Na sequência, S3 pergunta: “O outro conjunto é com o mesmo preenchimento?”. A pesquisadora responde que sim e, então, S3 diz para a pesquisadora: “Acho que você se enganou, não tem outro *set*”. A pesquisadora afirma que há, sim, mais um *set* na mesa e demonstra:

“Essa  é uma das cartas do conjunto”. Na sequência, S3 diz: “Até que enfim, achei”. S3 pega as cartas   e completa o *set*.

S3 precisou da identificação de quantidades de *sets* na mesa, precisou da indicação dos atributos do conjunto e, ainda não sendo suficientes essas informações, precisou que a pesquisadora desse duas cartas do conjunto para que ele construísse o *set*. S3 não percebe o jogo como um todo.

Podemos ver, nessa situação, que não foi só o jogo que promoveu o conflito cognitivo, mas as provocações que a pesquisadora realizou. Para alguns sujeitos, o jogo, por si só, não oferece conflito. Ele joga sem constatações, repete os procedimentos e atribui ao sucesso ou ao insucesso no jogo a casualidade ou o lance de sorte e azar. Provocar o pensamento do sujeito, convidando-o a refletir sobre as próprias jogadas, permite que não se atenha à dimensão de fabulação ou de fantasia posta no jogo como argumento explicativo.

Importante ressaltar, ainda, que, na teoria piagetiana, os desequilíbrios têm o papel de fonte de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos, pois só os desequilíbrios obrigam o sujeito a ultrapassar o seu estado atual e a procurar, sejam quais forem, direções novas. Entretanto, o desequilíbrio só tem um papel formador quando provoca ultrapassagens, isto é, na condição de serem superados e conduzirem a regulações específicas. O que se busca com a intervenção por conflito cognitivo é que a ultrapassagem das perturbações conduza a regulações, e estas à reorganização cognitiva e, conseqüentemente, às reequilibrações majorantes.

Como afirma Piaget (1977), parece difícil aceitar a ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem dependem de desequilíbrios. A escola está acostumada com a ideia de ordem, de estabilidade, de certezas. Os desequilíbrios devem ser provocados unicamente à medida que o nível do desenvolvimento da criança permite um reequilíbrio, em direção a um nível superior, ao precedente. Afirma também:

O jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídos de significado funcional. Para a pedagogia corrente, é apenas um descanso ou o desgaste de um excedente de energia. Mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos seus jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção, por exemplo. (Piaget, 1970, p. 158).

Segundo Macedo, Petty e Passos (2000), o jogar favorece e enriquece o processo de aprendizagem, uma vez que o sujeito é levado a refletir, fazer previsões e inter-relacionar objetos e eventos. Principalmente, aprende-se com situações-problema em que certas posições ou movimentos de um jogo são “congelados”, visando à reflexão e ao aperfeiçoamento de esquemas utilizados pelas crianças.

A prática do jogo pode, portanto, estimular a construção de esquemas cada vez mais complexos, possibilitando, também, a construção de competências que permitam articular tais esquemas com os próprios desafios do jogo e do cotidiano dos jogadores (Fiorot; Ortega, 2009).

Solaz-Portolés e Sanjosé (2008, p. 196), ao analisarem a educação voltada para a resolução de problemas, ressaltam a importância da atitude dos professores, visto que, para eles, “a habilidade em resolver problemas depende tanto da interação das variáveis cognitivas quanto da possibilidade de discutí-las”. Por esse motivo, sugerem que os professores devam incluir materiais concretos para facilitar o aprendizado de conceitos abstratos, em grupos pequenos, lançando sempre desafios e perguntas individualizadas, observando os dados que são fornecidos, os métodos utilizados e os objetivos traçados. O jogo de regras é um instrumento que se encaixa como uma das possibilidades para o trabalho do professor, à medida que cria um contexto lúdico, motivador e desafiador, capaz de mobilizar e desenvolver aspectos cognitivos.

Diante de uma situação desafiadora, como é o caso do jogo, a elaboração de estratégias permite que o indivíduo não se mantenha

sempre repetindo as mesmas ações quando elas não são satisfatórias. Essa característica é importante para resolver problemas e buscar novas soluções que respondam ao que foi solicitado. Se essa tomada de consciência não advém de uma situação coletiva de jogo, os momentos de interferência nas construções individuais podem ser significativos.

Na situação-problema a seguir, a elaboração de estratégias esteve vinculada à capacidade de antecipação, uma importante conquista a considerar nas construções dos sujeitos quanto aos aspectos cognitivos.

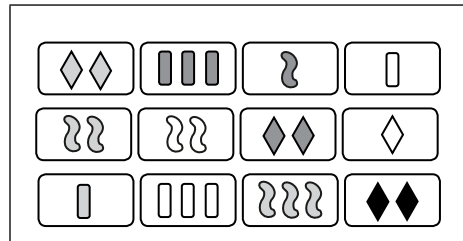


Figura 5 – Situação-Problema 3


Fonte: Dados da pesquisa.



S10 fica em silêncio durante alguns minutos, observando a mesa, e em seguida, diz: "Acho que encontrei". S10 começa a montar o primeiro

set, pega as cartas   e as separa ao lado. Em seguida,

observa a mesa, separa as cartas   e diz: "Fiz assim, que fica mais fácil de pensar". Volta a observar a mesa e pega a carta

, acrescentando-a ao set   , conseguindo completar o primeiro conjunto. Na sequência, olha a mesa e pega a

carta , acrescentando-a às duas cartas que tinha separado

anteriormente,   . Constatamos que S10, por

meio de inferência e de antecipação, mostrou coordenar as cartas da mesa, fazendo arranjos de possíveis sets a serem formados. Podemos dizer que S10 coordenou os observáveis do objeto.

Destacamos, em Piaget (1976), as definições a respeito dos observáveis e das coordenações. Um observável é aquilo que a experiência permite constatar por uma leitura imediata de fatos por si mesmos evidentes, enquanto uma coordenação comporta inferências necessárias e, dessa forma, ultrapassa as fronteiras dos observáveis.

As inferências constituem uma suposição no plano simbólico, nascem e morrem como suposição. Há suposições corretas e incorretas. Para Piaget (1976), inferir é interpretar um dado que não é constatado pela experiência. As inferências não são generalizações indutivas, isto é, não são a passagem extensível de "algumas" observações para "todas", no que se refere às relações observáveis, dependendo, pois, de coordenações.

Essa situação se caracteriza pela possibilidade de coordenar diferentes pontos de vista e integrá-los às escolhas que se faz. Conforme avançam as coordenações, surge a necessidade do jogo de conjunto, no qual todas as peças são consideradas possibilidades e são articuladas na tomada de decisão ou elaboração da estratégia a ser empregada (Oliveira, 2005).

Integrada à condição de elaborar estratégias e analisar os próprios procedimentos, encontra-se a capacidade de planejar as ações a serem realizadas. Esse modo de lidar permite que o jogador revise suas próprias ações, pois o convida a observar se a estratégia que empregou e se as escolhas que fez foram as mais adequadas para a realização do objetivo.

A condição de analisar os procedimentos permite que o indivíduo tome consciência de sua ação, dos observáveis, e consiga fazer inferências e antecipações para futuras ações. Elegemos a situação-problema 4 como exemplo de jogada na qual se evidencia a análise dos próprios procedimentos pelo jogador.

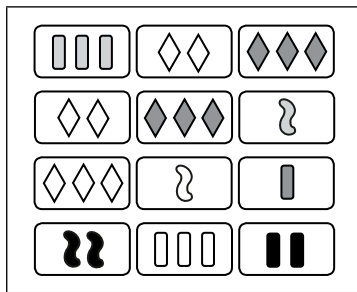










Figura 6 – Situação-Problema 4





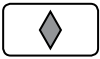


Fonte: Dados da pesquisa.


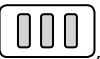
S4 observa a mesa e diz: “Não tem set”. A pesquisadora fala para ela que há, na mesa, três conjuntos. Ela diz: “Nossa!”. Em seguida,

acha o primeiro set:   . Na sequência, monta   .

S4 comenta: “Não tô vendo mais conjunto”. Ela observa as cartas que restaram na mesa e os dois sets que formou e comenta: “Será que tirei alguma carta que atrapalhou a montar o outro jogo?”. Pega um dos sets

que estava formado    e começa a desmembrá-lo.

Retira a carta  e troca pela . Troca também a carta  pela , formando o set   .

Depois, pega a carta  e acrescenta às duas cartas que estavam na mesa , formando o terceiro set.

Observamos, no jogo de S4, uma compreensão das propriedades do jogo e uma análise da situação proposta a ela. Fica evidente que a condição

de perceber algo errado fez com que ela conseguisse desmontar o jogo e construí-lo de forma diferente, qualitativamente melhor em quantidade de *sets*. Além disso, o jogador revela a noção de conjunto, ao conceber que o erro na montagem de um *set* acarreta impossibilidades às demais peças em jogo.

S4 apresentou condição de analisar os próprios procedimentos. Esse modo de lidar, como já mencionado, permite que o jogador revise suas próprias ações, convidando-o a observar se as estratégias que empregou e as escolhas que fez foram as mais adequadas para a realização do objetivo. Analisamos como jogam os sujeitos em uma determinada situação, como se apresentam o fazer e o compreender. O sujeito envolvido nesse contexto, ao saber jogar, tem conhecimento das propriedades do jogo e das regras. Piaget (*apud* Macedo, 1994) afirma que a nossa ação física e mental depende de dois sistemas cognitivos: o compreender e o fazer.

O sistema cognitivo do fazer está, então, comprometido com um resultado em função de um objetivo, bem como a construção de meios e estratégias adequadas à solução do problema que se está enfrentando. [...] Se o objetivo e o resultado forem claros para a criança, um erro de procedimento ou estratégia, em uma dada situação, pode se tornar um problema, algo a ser alterado, corrigido ou aperfeiçoado. (Macedo, 1994, p. 76).

No plano cognitivo do compreender:

O compreender é o plano da razão, do sentido. É o plano do 'porque algo é assim', da consciência dos meios e das razões que produzem um determinado acontecimento. O plano da compreensão é o do domínio da estrutura, do sistema que regula a coerência de um certo fenômeno. [...] Neste, o erro corresponde a uma contradição, conflito ou falha na teoria (hipótese) que explica determinado fenômeno. (Macedo, 1994, p. 76).

Por esse motivo, jogar é importante, tendo em vista que provoca no jogador uma constante análise de suas ações para atingir o objetivo final. Tomando-se por base esses conceitos, pode-se perceber a especificidade de cada um e, também, a dependência de ambos no processo de aprendizagem.

Integrada à condição de elaborar estratégias e analisar os próprios procedimentos, encontra-se a capacidade de planejar as ações a serem realizadas. O planejamento das ações permite que, diante de um desafio, o indivíduo não o enfrente com impulsividade, de qualquer maneira, pois envolve as antecipações das ações. Assim como discutimos anteriormente, há uma progressão na condição de coordenação de diferentes aspectos envolvidos no jogo, o que resulta na possibilidade de planejar aquilo que fará.

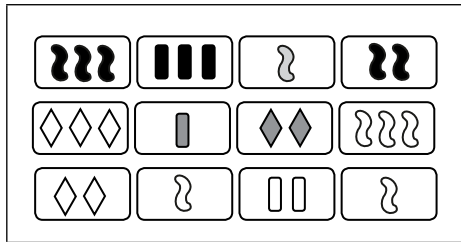
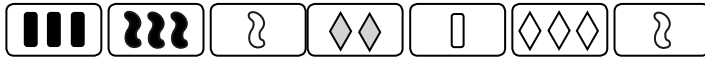


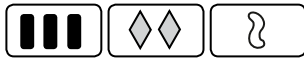
Figura 7 – Situação-Problema 2

Fonte: Dados da pesquisa.


S9 observa atentamente a mesa e, em seguida, pergunta: “Os *sets* que estão na mesa... um é tudo diferente, e o outro é com o mesmo preenchimento?”. A pesquisadora pergunta: “Por que você acha que são esses dois *sets*?”. S9 responde: “Olhei a mesa e vi que não tem como montar outros conjuntos, as cartas são todas diferentes”. Na sequência, pergunta: “Acho que encontrei os *sets*, posso ir montando os dois, para ver se dá certo?”. A pesquisadora sinaliza que sim, e S9 pega as cartas



, separando-as da mesa. S9 comenta: “Esses são os dois *sets* que tem na mesa, deixa eu ver agora como dá para organizar”. S9 pega as cartas



, monta o primeiro *set* e, na sequência, diz: “Estava certo... só dá para montar dois *sets*”. Agrupa as cartas que separou

para formar o outro *set* . Depois, S9 comenta: “Agora não dá mais para formar conjunto, tá faltando cartas de outras cores e quantidades e preenchimentos diferentes”.

É possível observar, nessa situação, que S9 atingiu o jogo de conjunto. Vimos, em Piaget, que a relação “parte e todo” implica associações cada vez mais complexas, possibilitando ao sujeito aproximar-se da objetividade, ou seja, dos possíveis na relação entre sujeito e objeto, sendo que essas associações vão além daquilo que está aparente na mesa, pois implica outras além daquilo que pode ser observável.

Rodrigues (2007, p. 62) afirma:

[...] o processo de superação dessa indiferenciação requer do sujeito coordenações de ações que possibilitem simultaneamente equilíbrios em dois sentidos: no sentido da objetividade ou interiorização, ou seja, na compreensão de si mesmo (das suas coordenações de ações), e no sentido da objetividade ou exteriorização, ou seja, da compreensão do objeto.

O jogador coordenou as diferentes possibilidades antecipadamente, para depois realizá-las. S9 agiu mentalmente, fez relações, e isso é muito importante, pois, por meio delas, revela-se a atividade do sujeito na construção dos esquemas. Nesse caso, a construção de um esquema implica um processo construtivo possível por meio de um trabalho mental.

Por isso, jogar é importante para Piaget, e o jogo *Set Game* possibilita várias construções e relações nos esquemas dos jogadores.

S9 coordenou todos os observáveis e as possibilidades de descarte. Macedo (2009, p. 50) argumenta:

Em uma situação de jogo, o pensamento que reflete, faz inferências, classifica, ordena, toma decisões, teoriza ou contempla simultaneamente o próprio jogo e seu oponente deve se articular com um corpo que olha, escuta, age, sente e consente a cada momento da partida. Nesse processo, como mencionamos, surgem desequilíbrios, surpresas, dificuldades ou lacunas que demandam regulações e compensações.

Ao buscar o equilíbrio e os desequilíbrios diante das perturbações, o indivíduo passa por processos de regulações e compensações. Isso não quer dizer que toda perturbação acarreta uma regulação, mas que as regulações acontecem em reação às perturbações. As regulações podem vir de *feedbacks* negativos e positivos. Assim, ao questionarmos o sujeito diante de uma jogada sua sem a interferência dos demais jogadores, o momento pode vir a oportunizar regulações.

Para compreender a regulação, é preciso considerar a existência de dois processos que atuam em correlação de forças: aquele que atua proativamente e o que atua retroativamente. A força de retroação permite que a ação seja retomada ao processo e que, pela proação, a ação seja corrigida (Piaget, 1976).

O equilíbrio cognitivo não possui um ponto de chegada, pois as estruturas podem se diferenciar internamente ou integrarem-se a estruturas mais amplas. A equilibração tem a necessidade de construção, e sua conservação só se mantém dentro de transformações que ocorrem pelas ultrapassagens, além de progredirem no sentido de um equilíbrio melhor.

Vimos que toda a construção do conhecimento caracteriza-se por um processo de interdependências entre o sujeito e o objeto, entre a aprendizagem *stricto sensu* e *lato sensu*, entre aprendizagem e desenvolvimento, dentre outros. Essas interdependências definem um processo dialético construtivo. Para Piaget (1999, p. 13), “a dialética consistirá em construir novas interdependências entre significações”. Uma das ideias centrais que o autor defende é que existem processos dialéticos em todos os níveis de pensamento e de ação. Nesse processo, as relações que se estabelecem com o meio são fundamentais para a construção do conhecimento e da aprendizagem. Portanto, há um caráter dialético em todas as situações que necessitam de síntese e/ou construção de interdependências.

Por meio do jogo, foi possível apreender a condição dos sujeitos participantes de diversificarem estratégias na busca de uma solução para o impasse colocado. O jogo, por si só, não oferece ao sujeito as condições de elaboração de estratégias, mas evoca e perturba o sistema para que o sujeito manifeste a estrutura de pensamento que possui ou se desequilibre para que novas construções sejam oportunizadas mediante o impasse

vivenciado pelo sujeito (Macedo, 2009; Garcia, 2010). O mesmo pode ocorrer em situações cotidianas escolares.

Considerações finais

O jogo *Set Game* possibilitou trazer movimento, desequilíbrio e conflito cognitivo às interações na sala de apoio e, com os procedimentos dos jogadores, vivenciando os desafios cognitivos presentes no jogo, houve espaço para regulações, transformação das ações e coordenações dos elementos envolvidos.

O jogo de regras possibilitou também aos alunos confrontarem o próprio pensamento. De acordo com Macedo, Petty e Passos (2000), o jogo desafia o pensamento e perturba, incomoda, assim, busca-se compensação, desencadeiam-se progressos no desenvolvimento do pensamento. Ao jogar, são incorporados dados da realidade às estruturas existentes e, para esse fim, realizam-se sucessivas acomodações. Desequilíbrios e contradições são superados pela construção de novas ligações entre o conhecido e o desconhecido, entre a situação atual e a anterior.

Com base na observação das condutas do sujeito no jogo, pode-se verificar de que maneira seu pensamento está estruturado, pois as condutas revelam os recursos de pensamento dos quais o sujeito dispõe. Além do mais, na utilização do jogo como um meio de intervenção, com o papel de facilitar processos de equilibração, percebe-se que sua prática possibilita ao jogador, gradualmente, enriquecer suas estruturas mentais diante dos desafios implicados no jogar em si, de maneira que se supera o sistema cognitivo que determinava a aplicação de instrumentos inadequados ou insuficientes para o alcance de resultados satisfatórios.

Os procedimentos "possíveis" elaborados durante o jogo de regras têm a intenção de preencher uma lacuna, sanar um desafio, buscando diferentes meios para alcançar o êxito. O procedimento considerado o mais adequado para a resolução de um determinado problema constitui-se o "necessário", ainda que provisório, para o sucesso dessa tarefa. Tomando como referência a Epistemologia Genética, a coordenação entre os procedimentos possíveis e o necessário favorece a realização de uma ação mais adequada às limitações e às necessidades da atividade do jogo.

Conforme Ribeiro e Rossetti (2009), alertamos para o fato de que os professores precisam ser preparados para trabalharem com jogos no contexto escolar, pois o jogo, por si só, não é produtor de conhecimento, embora evoque estruturas de pensamento e convide a pensar, a sentir e a relacionar. O jogo tem seu lugar, seu valor pedagógico, mas, por vezes, encontra-se banalizado no contexto escolar, porque, em sua utilização, reflete promessas redentoras e a atribuição utilitária ao seu uso no trabalho com os alunos. Por meio das pesquisas que o utilizam, o jogo tem sido reconsiderado, e as possibilidades que ele oferece para colocar o sujeito a agir e a relacionar-se com o outro e com os objetos de conhecimento

têm sido percebidas não isoladamente, mas integradas aos saberes e fazeres dos professores.

De acordo com Macedo, Petty e Passos (2005), sem a constante presença do adulto, o jogar fica restrito ao senso comum (já muito aproveitado pelas crianças espontaneamente!), e o contexto escolar fica reduzido à sua "má fama". Assim sendo, os procedimentos de intervenção realizados ao longo do trabalho com jogos atuam como desencadeadores de competência despercebidos pelos alunos, o que colabora para modificar a qualidade da participação nas atividades escolares.

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 out. 1996. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm>. Acesso em: 12 out. 2011.

BRENELLI, R. P. Uma proposta psicopedagógica com o jogo de regras. In: SISTO, F. F. et al. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 140-162.

ECHEVERRÍA, M. D. P. P.; POZO, J. I. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In: POZO, J. I. (Org.). *Solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-42.

FIOROT, M. A.; ORTEGA, A. C. Modos de aprender e de ensinar de professoras em situação com o jogo *Traverse*. In: MACEDO, L. de. (Org.). *Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 97-124.

GARCIA, H. H. G. de O. *Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos*. 2010. 275 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) –Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LA TAILLE, Y. de. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola*. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-44.

MACEDO, L. de. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. M. L. S. de. (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 119-140.

MACEDO, L. de. Ensaio construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, L. de. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: MACEDO, L. de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 179-209.

MACEDO, L. de. (Org.). *Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Aprender com jogos e situações problemas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. *Piaget ou a inteligência em evolução: sinopse cronológica e vocabulário*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OLIVEIRA, F. N. de. *Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades, por meio do jogo xadrez simplificado*. 2005. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Trad. M. M. dos S. Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, J. *Fazer e compreender*. Trad. Christina Larroude de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos: EDUSP, 1978.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, J. *As formas elementares da dialética*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

RIBEIRO, M. P. de O.; ROSSETTI, C. B. Os jogos de regras em uma abordagem piagetiana: o estado da arte e as perspectivas futuras. In: MACEDO, L. de (Org.). *Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 13-33.

RODRIGUES, I. B. *Estudo das relações entre desenvolvimento da noção temporal e expressões linguísticas de tempo: a narrativa oral como proposta de intervenção em uma abordagem piagetiana*. 2007. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. 2007.

SOLAZ-PORTOLÉS, J. J.; SANJOSÉ, V. Piagetian and Neo-Piagetian variables in science problem solving: directions for practice. *Ciências & Cognição*, n. 13, v. 2, p. 192-200, 2008. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/228/127>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), é professora de apoio em colégios particulares na cidade de Londrina, Paraná, Brasil.

lucianarr@sercomtel.com.br

Francismara Neves de Oliveira, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil.

francis.uel@gmail.com

Recebido em 5 de setembro de 2013.

Aprovado em 11 de março de 2014.

Gênese das leis e dos princípios da teoria da complexidade em Edgar Morin

Celso José Martinazzo
Óberson Isac Dresch

MORIN, Edgar. *Meus filósofos*. Porto Alegre: Sulina, 2013. 175 p.

No livro *Meus filósofos* (2013), Edgar Morin, pensador francês, faz um relato histórico, analítico e hermenêutico sobre os pensadores¹ e as escolas do pensamento que mais o influenciaram e inspiraram na arquitetura da teoria da complexidade.

A obra tem a marca e a profundidade do pensador Edgar Morin. A leitura flui de forma agradável e compreensível. O autor, nesse sentido, consegue atingir seu propósito de “[...] visitar os espíritos que me formaram e me alimentaram, bem como reconhecer minha dívida múltipla com eles” (p. 9). Permite, assim, que se faça uma leitura sobre a história da gênese do pensamento que constituiu e ainda constitui o referencial da teoria da complexidade.

¹ Dentre os pensadores, Morin inclui não apenas aqueles que são considerados filósofos, mas cientistas, músicos, historiadores, romancistas, escritores e poetas.

Morin nos remete a uma releitura de muitos dos pensadores clássicos, que no seu entendimento contribuíram decisivamente para a (in)completude do seu pensamento, sob o viés da complexidade. Com base num significativo número de pensadores de diferentes áreas do conhecimento, Morin elabora os pressupostos de uma nova racionalidade para um pensar livre, multidimensional, multiocular e, portanto, complexo. Reorganiza a forma de pensar tradicional, linear e binária da cultura dominante, assimilando e superando o que ele denomina de saber simplificador, fragmentado e parcelar do especialista.

O autor explicita a gênese das leis e dos princípios da complexidade e a forma como foi moldando e estruturando a teoria da complexidade e o pensamento complexo.² Indica as diferentes fontes de onde coletou os principais pressupostos e informações. Analisa, com detalhes e à sua maneira peculiar, as frases, os conceitos e os pressupostos inspiradores que absorveu dos “filósofos” e das teorias filosóficas e científicas.

Sem divisão de capítulos, o livro obedece a um critério cronológico para abordar os pensadores, iniciando pelos mais antigos. O autor, porém, explicita que muitas de suas ideias são produto do autodidatismo que o conduziu ao encontro de seus mestres do pensamento, tendo recolhido inspirações em todos os domínios do saber “[...] como uma abelha que produz mel a partir de todas as flores [...]” (2013, p. 18). Ele nos brinda com um esclarecimento interessante: “Não tenho nenhum mestre exclusivo do pensamento, mas uma constelação de estrelas-guias, de Heráclito e Lao Tse, até Breton, Bataille e von Foerster...” (2013, p. 19).

Dentre os pensadores que mais contribuíram para a elaboração de sua perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica, Morin destaca: Heráclito, Buda, Jesus, Montaigne, Descartes, Pascal, Spinoza, Rousseau, Hegel, Marx, Dostoiévski, Proust, Freud (as psicanálises), os teóricos da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse e também Bloch), Heidegger, os pensadores da ciência e os cientistas pensadores (Bergson, Bachelard, Piaget, Von Neumann, von Foerster, Niels Bohr, Popper, Holton, Kuhn, Lakatos, Husserl), Ivan Illich e Beethoven.

Morin insere os pensadores numa retrospectiva da sua própria memória e o faz à medida que os vai compreendendo e assimilando em diferentes fases de sua vida. Registra suas ideias e formata sua postura epistemológica na ordem em que as assimila e as (re)constitui.

Mesmo conscientes de correr o risco de simplificar demasiadamente o conteúdo da obra, destacamos que em Heráclito, Pascal, Hegel e Marx, bem como na filosofia chinesa do Tao, o autor encontra as verdades que se alimentam de contradições insuperáveis que ele denomina de “dialogia”. O pensador, ao se defrontar com as contradições insuperáveis, as unidualidades complementares e as diferentes lógicas que constituem a realidade, escreve: “Eu caminhava inconscientemente na direção da complexidade, ou seja, na direção da conciliação e da complementaridade das ideias, fossem elas antagônicas ou separadas umas das outras” (2013, p. 11). A iluminação hegeliana possibilitou-lhe compreender “[...] que existe outro concreto além da experiência existencial, que é o

² Quem tiver interesse em conhecer com maior profundidade as origens das ideias de Edgar Morin poderá ler outras obras autobiográficas do autor, dentre elas: *Meus demônios* (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000) e *O meu caminho* (Entrevista com Djénane Kareh Tager; Lisboa: Instituto Piaget, 2008).

da complexidade que percebe diversas faces de uma mesma realidade, inclusive a contraditória” (2013, p. 13).

Georges Lefebvre, professor de História da Revolução Francesa na Universidade de Sorbonne, também influenciou na elaboração do pensamento complexo. Morin deve a ele dois ensinamentos cabais: primeiramente, “que as consequências das ações históricas são frequentemente contrárias às intenções daqueles que as decidem” (2013, p. 12). Um segundo ensinamento refere-se à “retroação do presente sobre o conhecimento do passado” (Morin, 2013, p. 12). Em cada época histórica que se sucede, formula-se, em consonância ao seu atual contexto, uma interpretação diferente do que ocorreu. Conclui-se, pois, que não há um ponto de vista soberano para a observação, uma espécie de metaponto, mas sim a necessidade de se historicizar o conhecimento.

Outro elemento ganha força com base nessa perspectiva: o da inclusão da auto-observância do sujeito em suas observações. Tal concepção, elaborada inicialmente por Heinz von Foerster, indica que “o observador deve observar-se em sua observação, que o conhecimento de um objeto deve conter o conhecimento do sujeito cognoscente, que todo conhecimento deve conter seu autoconhecimento” (2013, p. 12). Mais que conhecer e explicar o objeto, o sujeito busca, ao investigá-lo, compreender, pensar, reconhecer a si mesmo nas suas interligações com as outras pessoas e com o mundo.

Tal perspectiva pode ser interpretada como porta de entrada para uma concepção diferente de ser humano. Inaugura-se, assim, a chamada antropologia complexa. Seu intuito é conceber o *antrophos* complexamente, isto é, interligando *bios*, *physis* e *cosmo*. Este conjunto “constitui um circuito recursivo ininterrupto no qual cada termo está implicado no outro, alimenta o outro e depende do outro” (2013, p. 17). Sendo assim, Morin considera fundamental pensar conjuntamente a unidade e a diversidade humanas. Cada uma é indispensável à outra ou, como o autor argumenta, ambas são “tesouro” uma para a outra.

A Antropologia, ao se orientar pela perspectiva da complexidade, não visa unicamente a analisar o ser humano em suas qualidades específicas. Mais do que um ser constituído de inúmeras partes somadas entre si, ele é constituído de aspectos complementares e contraditórios, estando estes presentes tanto em seu todo como em suas partes. É a unidade presente na diversidade e esta, por sua vez, na unidade.

Ao entender o homem como um “tecido de contradições”, a antropologia complexa aponta para o princípio dialógico, o qual possibilita pensar aspectos, que, muitas vezes, são vistos de modo excludente, enquanto complementares e presentes em um mesmo ser ou em uma mesma realidade. O ser humano, por exemplo, é *sapiens* e *demens*; sua sabedoria está relacionada à sua loucura e vice-versa. Parafraseando um ditado popular, pode-se afirmar que “de sábio e de louco todo mundo tem um pouco”.

Morin destaca o princípio da ecologia da ação ao assegurar que toda ação desencadeada participa de um jogo de interações e retroações com

o meio em que está sendo realizada, que pode desviá-la de seus fins e até conduzir a um resultado contrário ao inicialmente projetado. Sempre existe, portanto, uma imprevisibilidade referente às consequências finais da ação.

Em Pascal, Morin encontra elementos para a compreensão de um dos princípios-chave da complexidade que é a hologramaticidade, de onde conclui que tudo está ligado a tudo, de uma forma antagônica, concorrente e intercomplementar. E explica: “Para mim, o maior pensador, o mais próximo (ao mesmo tempo que Heráclito) é Blaise Pascal: Quanta força, quanta completude no inacabamento de *Pensamentos!* Fonte radioativa, cada um dentre eles incita-me a meditações infinitas” (2013, p. 53).

Desse princípio pascalino, Morin continua a tirar sábias conclusões:

Foi assim que fui animado pela vontade de entrelaçar tanto quanto possível filosofia, ciência, literatura, poesia e, bem antes que surgisse em mim a necessidade imperiosa de utilizar esse termo, eu buscava a complexidade, que significa integrar simultaneamente as múltiplas dimensões de uma mesma realidade, a saber, a realidade humana, as incontornáveis contradições e as inelimináveis incertezas (2013, p. 13-14).

O livro de Morin (2013), sem dúvida, contribui substancialmente para a compreensão da tessitura da teoria, do paradigma e da lógica da complexidade na medida em que apresenta ao leitor, em linguagem acessível e clara, até mesmo para o público pouco familiarizado com a temática abordada, importantes aspectos para a compreensão da teoria da complexidade em suas dimensões ontológica e epistemológica.

Recomendamos a leitura da referida obra para todos aqueles que se mostram interessados em compreender a lógica do pensamento moriniano e os princípios cognitivos que regem sua forma própria de pensar. Incluímos nesse rol, especialmente, os professores que atuam diretamente na área da educação e que têm o desafio permanente de veicular, socializar e produzir pesquisa e conhecimento. O livro é de grande valia, também, sem dúvida, para os pesquisadores de todas as áreas do conhecimento humano, que têm o compromisso de promover formas mais criativas e pertinentes de pesquisa e de conhecimento.

Após sucinta exposição do conteúdo do livro, é necessário ressaltar que, quando realizamos uma resenha, priorizamos alguns aspectos por nós considerados os mais relevantes. É somente a leitura do texto integral que pode proporcionar ao leitor a apreensão das valiosas e profundas contribuições do autor para a compreensão e reorganização do pensamento.

Esperamos que a leitura desse livro inspirador auxilie a todos na compreensão e explicação de como conhecemos o que conhecemos e produza em nós os efeitos que levaram Morin a testemunhar: “Meus filósofos me ajudaram a sentir-me religado a todos os domínios da vida e do conhecimento, a rejeitar o que rejeita, a cultivar um sentimento infinito

de solidariedade: o que o Tao denomina o espírito do vale que 'recebe em si todas as águas'" (2013, p. 18).

Boa leitura!

Celso José Martinazzo, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professor do Departamento de Humanidades e Educação e do Programa de Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil.

marti.sra@terra.com.br

martinazzo@unijui.edu.br

Óberson Isac Dresch, graduado em Filosofia e Teologia e mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil.

obersac@yahoo.com.br

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

**RBEP**

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep) é um periódico editado em formato impresso e eletrônico e tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional. Seu público-leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A Rbep compõe-se das seguintes seções:

- “Estudos” – Publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas com educação e áreas afins.
- “Resenhas” – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

A Rbep acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ser encaminhados exclusivamente mediante o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no site www.rbep.inep.gov.br.

Os artigos deverão ter entre 28.000 a 42.000 caracteres (com espaços) e poderão ser redigidos em português ou espanhol e ser encaminhados em qualquer época.

Os artigos são avaliados por consultores ad hoc de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, com parecer final da editoria científica. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria, para garantir imparcialidade na avaliação.

Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são os seguintes:

- Questões referentes à forma: os aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- Aprovado – o artigo é programado para publicação.
- Aprovado com modificações – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- Não aprovado – o artigo é recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da Rbep.

O atendimento das condições especificadas nas "Normas gerais para apresentação de originais" é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais ao Inep, relativos ao trabalho.

NORMAS GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Diretrizes para Autores

1 Tipos de textos aceitos para a Rbep

A Rbep compõe-se de duas seções permanentes:

- a) Estudos, que é destinada à publicação de artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas à área de educação;
- b) Resenhas, que se destina à publicação de análises críticas de livros recém-lançados na área educacional.

2 Normas para submissão de artigos

2.1 Idiomas: os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol;

2.2 Autoria:

2.2.1 O número de autores por artigo não poderá exceder o total de quatro pessoas. Caso mais pessoas tenham participado da construção do artigo, recomenda-se mencionar em nota de rodapé o grau de colaboração de cada participante da pesquisa, caracterizando-as como estagiários, auxiliares de pesquisa, bolsistas etc.

2.2.2 A identificação de autoria do artigo deve ser removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares, conforme instruções disponíveis no site em Assegurando a Avaliação por Pares Cega.

2.3 Mídia: os originais deverão ser encaminhados em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com extensão de 28.000 a 42.000 caracteres, incluindo os espaços. (A extensão do artigo inclui título, resumo e as palavras-chave, nos dois idiomas). Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2MB.

2.3.1 Atenção: os nomes dos arquivos enviados não podem ultrapassar a extensão de 85 caracteres.

- 2.4 Fonte: a fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.
- 2.5 Ilustrações: a revista é impressa em preto e branco e as ilustrações deverão possuir resolução a partir de 300 dpi, acompanhadas das fontes e de título que permitam compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) deverão obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE. As fotografias, desenhos e mapas serão aceitos se em condições de fácil reprodução.
- 2.6 Título: o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, contendo palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.
- 2.7 Resumos: os artigos deverão ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português (ou espanhol) e inglês, com até 1.500 caracteres com espaço.
- 2.7.1 Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:
- a) Descrição – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso);
 - b) Objetivo – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado;
 - c) Metodologia – descreve a abordagem teórica e/ ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis;
 - d) Resultados – descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa;
 - e) Conclusão – descreve as implicações dos resultados, especialmente como se relacionam aos objetivos do trabalho, e pode incluir recomendações, aplicações, sugestões e avaliações.
- 2.8 Palavras-chave: os artigos devem apresentar palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário con-

trolado: Thesaurus Brasileiro de Educação – disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus.

2.9 Citações: as citações devem seguir as normas da ABNT:

2.9.1 As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.

2.9.2 As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.

2.9.3 A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.

2.9.4 A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.

2.10 Notas: as notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.

2.11 Referências bibliográficas: as referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

2.11.1 Quando se tratar de obra consultada on-line, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessado; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.

2.11.2 Todos os endereços de páginas na Internet (URLs), incluídas no texto (Ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos e prontos para clicar.

2.12 Siglas: as siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.

2.13 Destaques: o uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

3 Normas para submissão de resenhas

Em relação aos aspectos formais, as resenhas deverão seguir às mesmas normas indicadas para artigos, observando-se as seguintes especificidades:

- a) devem apresentar título em português e inglês;
- b) devem possuir extensão máxima de 10.000 caracteres, considerando os espaços;
- c) devem apresentar no máximo dois autores.

4 Importante

- 4.1 A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos nos artigos e resenhas são de exclusiva responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editoria da revista.
- 4.2 O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vista a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.
- 4.3 Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

Esta obra foi impressa no Rio de Janeiro,
em 2014.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 75g.
Texto composto em Egyptian505 Lt BT corpo 10.