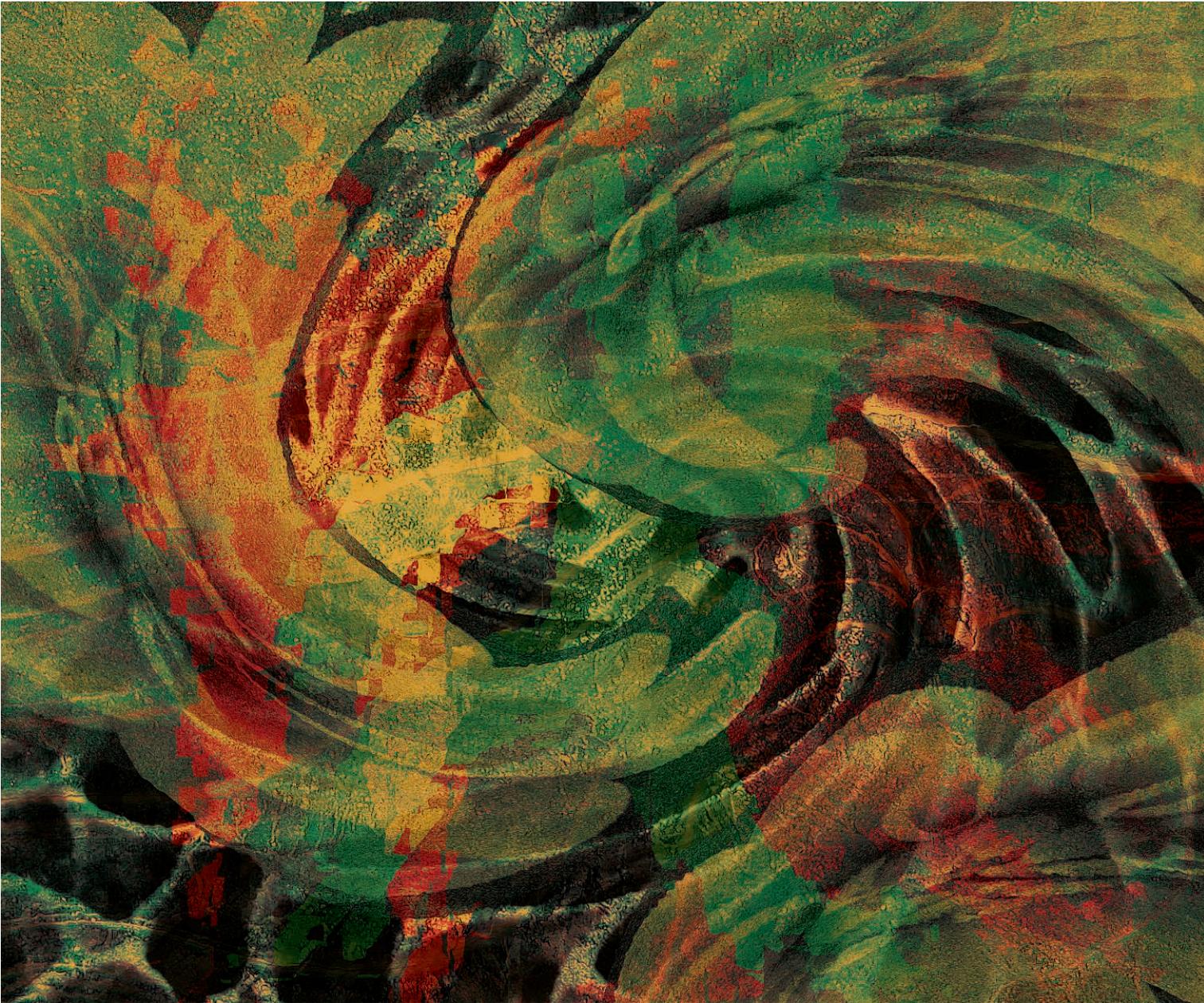


**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**  
volume **96** número **243** maio/ago **2015**

**RBEP**

ISSN 0034-7183  
ISSN 2176-6681  
Online



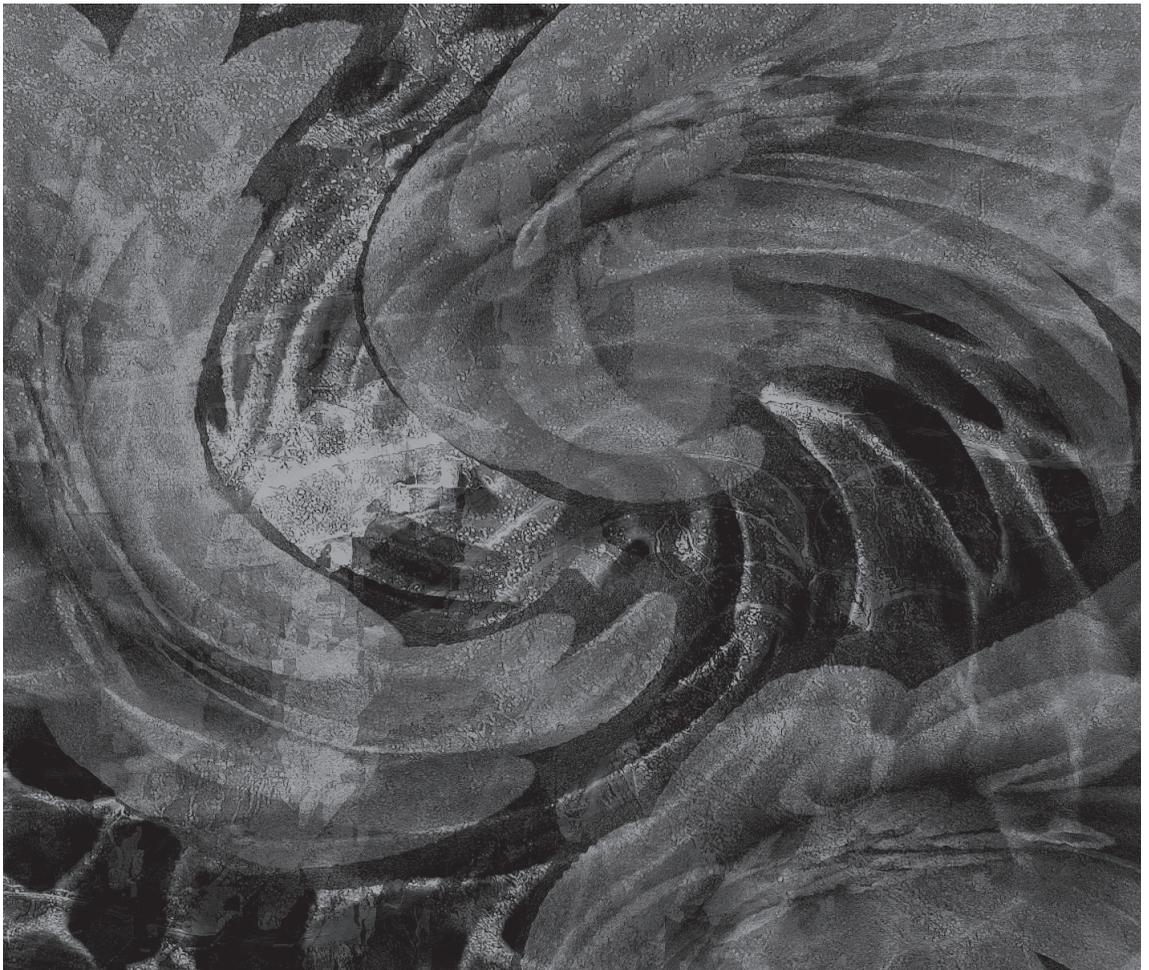
**INEP**

Ministério da  
Educação

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PÁTRIA EDUCADORA

REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**RBEP**



ISSN 0034-7183

ISSN 2176-6681 *Online*

Rev. bras. Estud. pedagog. (*online*), Brasília, v. 96, n. 243, p. 233-490, maio/ago. 2015.

## **EDITORIA CIENTÍFICA**

Ana Maria de Oliveira Galvão – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil  
Ana Maria Iório Dias – UFC – Fortaleza, Ceará, Brasil  
Flávia Obino Córrea Werle – Unisinos – São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil  
Guilherme Veiga Rios – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil  
Maria Clara Di Pierro – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil  
Rogério Diniz Junqueira – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil  
Wivian Weller – UnB – Brasília, Distrito Federal, 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  
Bernardete Angelina Gatti – FCC – 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  
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

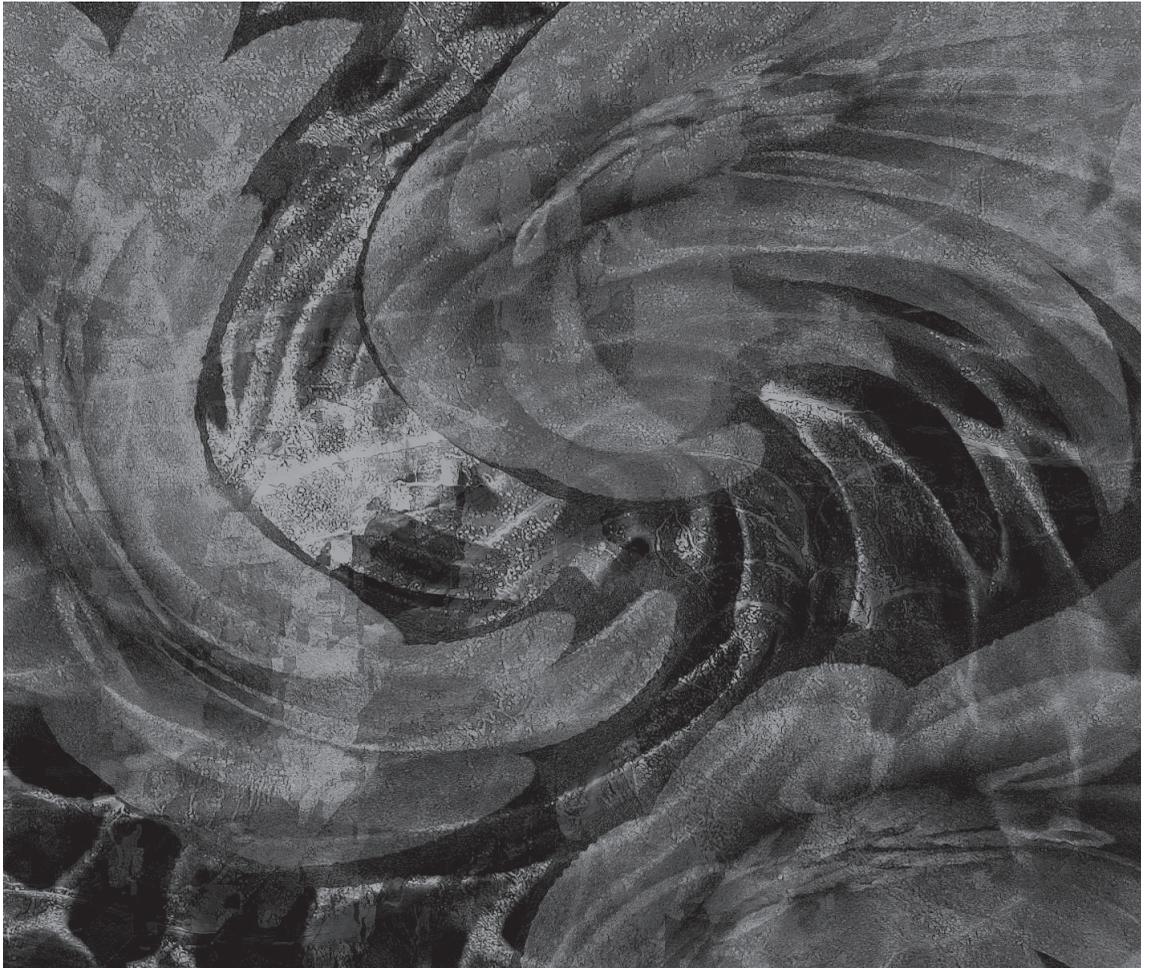
### *Internacional:*

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 – IIEP/Unesco, Buenos Aires, Argentina  
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIEP/Unesco, Buenos Aires, Argentina

**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**  
volume 96 número 243 maio/ago. 2015

**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  
**Clara Etienne Lima de Souza** clara.souza@inep.gov.br  
**Roshni Mariana de Mateus** roshni.mateus@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA  
**Andreza Jesus Meireles** andreza.meireles@inep.gov.br  
**Cinthyá Costa Santos** cinthya.santos@inep.gov.br  
**Tânia Maria Castro** tania.castro@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

**Aline Ferreira de Souza**  
**Amanda Mendes Casal**  
**Elaine de Almeida Cabral**  
**Josiane Cristina da Costa Silva**  
**Mariana Fernandes dos Santos**

Inglês:

**Andreza Jesus Meireles**

NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO  
**Clarice Rodrigues da Costa**  
**Elisângela Dourado Arisawa**  
**Lilian dos Santos Lopes**  
**Sâmara Roberta de Souza Castro**

PROJETO GRÁFICO  
**Marcos Hartwich**

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL  
**José Miguel dos Santos**

CAPA  
**Marcos Hartwich**

APOIO ADMINISTRATIVO  
**Luana dos Santos**

TIRAGEM 2.000 exemplares

EDITORIA

**Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**  
Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B  
CEP 70.610-908 – 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 70.610-908 – 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

Directory of Open Access Journals – DOAJ

Edubase/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Educ@/Fundação Carlos Chagas (FCC)

Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)

E-Revistas

Hispanic American Periodicals Index (HAPI)

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

Scientific Electronic Library Online – SciELO.

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 2015

---

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.

<b>Editorial</b> .....	<b>241</b>
------------------------	------------

#### **Estudos**

<i>Educação comparada no Brasil: esboço de agenda</i> .....	<b>243</b>
Candido Alberto Gomes	

<i>Tendências, desafios e potenciais da educação internacional e comparada na atualidade</i> .....	<b>259</b>
Marcelo Parreira do Amaral	

<i>Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC)</i> .....	<b>282</b>
Wagner Bandeira Andriola Daniele Cirilo Suliano	

<i>A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia (UFU)</i> .....	<b>299</b>
Zandra Cristina Lima Silva Queiroz Gilberto José Miranda Marcelo Tavares Sheizi Calheira de Freitas	

<i>Materiais e estratégias didáticas em ambiente virtual de aprendizagem</i> .....	321
Andreson Lopes de Lacerda Tatiana da Silva	
<i>Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública</i> .....	343
Emília Freitas de Lima	
<i>A base de conhecimentos dos professores, a reflexão e o desenvolvimento profissional: um estudo de caso a partir da escrita de diários de aula por estagiários de Química</i> .....	359
Leila Inês Follmann Freire Carmen Fernandez	
<i>O aprendizado da Química na concepção de professores e alunos do ensino médio: um estudo de caso</i> .....	380
José Ossian Gadelha de Lima Luciana Rodrigues Leite	
<i>A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do ensino médio</i> .....	399
Jaqueline Aparecida Souza Jairo Antônio Paixão	
<i>Las competencias de comunicación en el inicio de la lectoescritura</i> .....	416
Javier González García	
<i>Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização</i> .....	439
Rielda Karyna de Albuquerque Magna Silva Cruz	
<i>O espelho do gestor escolar do ensino público: relação de poder e governamentalidade</i> .....	457
Isabella Maria Nunes Ferreirinha	
<b>Resenhas</b>	
<i>Educação comparada e o mundo globalizado</i> .....	475
Robert Evan Verhine	
<i>Reverberações da avaliação educacional no Brasil</i> .....	480
Cristiane Machado	
<b>Instruções aos Colaboradores</b> .....	485

<b>Editorial</b> .....	<b>241</b>
------------------------	------------

#### **Studies**

<i>Comparative education in Brazil: an agenda outline</i> .....	<b>243</b>
Candido Alberto Gomes	

<i>Trends, challenges and potential of international and comparative education today</i> .....	<b>259</b>
Marcelo Parreira do Amaral	

<i>Assessment of social impacts resulting from internalization of the Universidade Federal do Ceará (UFC)</i> .....	<b>282</b>
Wagner Bandeira Andriola	
Daniele Cirilo Suliano	

<i>The quota policy in the perspective of academic performance at the Universidade Federal de Uberlândia (UFU)</i> .....	<b>299</b>
Zandra Cristina Lima Silva Queiroz	
Gilberto José Miranda	
Marcelo Tavares	
Sheizi Calheira de Freitas	

<i>Materials and teaching strategies in virtual learning environment</i> .....	<b>321</b>
Andreson Lopes de Lacerda	
Tatiana da Silva	

<i>Analysis of formative necessities of freshman professors at a public university</i> .....	343
Emília Freitas de Lima	
<i>The basis of knowledge of teachers, reflection and professional development: a case study on class diaries written by Chemistry teacher trainees</i> .....	359
Leila Inês Follmann Freire Carmen Fernandez	
<i>The learning of Chemistry in the conception of teachers and students of high school: a case study</i>	
José Ossian Gadelha de Lima .....	380
Luciana Rodrigues Leite	
<i>The practice of good Physical Education teachers from the perspective of high school students</i> .....	399
Jaqueline Aparecida Souza Jairo Antônio Paixão	
<i>Communication skills in early literacy</i> .....	416
Javier González García	
<i>The National Program of Textbook (PNLD) – Complementary Collections: experience of reading strategies in literacy</i> .....	439
Rielda Karyna de Albuquerque Magna Silva Cruz	
<i>The mirror of the school manager of public education: relation of power and governmentality</i> .....	457
Isabella Maria Nunes Ferreirinha	
<b>Reviews</b>	
<i>Comparative education and the globalized world</i> .....	475
Robert Evan Verhine	
<i>Reverberations of educational assessment in Brazil</i> .....	480
Cristiane Machado	
<b>Instructions for the Collaborators</b> .....	485

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/370313556>

Em seus 70 anos de existência, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* registra a memória dos diferentes momentos da educação no País. Ainda são muitos os desafios, mas também não podemos deixar de reconhecer os avanços já alcançados por meio da implementação de políticas e programas de melhoria do acesso e da permanência na educação básica e na superior e de instrumentos de avaliação que fornecem dados mais elaborados e concisos sobre as especificidades do campo educacional, entre outros.

Neste número, os artigos da seção *Estudos* foram agrupados em quatro conjuntos: educação internacional e comparada na atualidade; educação superior; ensino médio; e trabalhos que problematizam aspectos diversos da educação básica.

A seção *Resenhas* apresenta duas análises. A primeira refere-se ao segundo volume do livro *Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectivas*, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); a outra aborda o segundo volume da obra *Ciclo de Debates – Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil*, dando sequência à resenha do primeiro volume, publicada na RBEP nº 242.

Abrimos este número com um artigo nacional e outro internacional sobre educação comparada. No primeiro, reflete-se sobre os focos de comparação de maior destaque nas pesquisas brasileiras e os problemas decorrentes dessas escolhas. O segundo apresenta tendências e desafios da educação internacional e comparada na atualidade, apontando desenvolvimentos conceituais, teóricos e metodológicos da comparação

como método de produção de conhecimento. A comparação, enquanto método de interpretação, não objetiva apenas a análise contrastiva de dados empíricos, mas, sobretudo, a aprendizagem a partir do entendimento do *outro*, do diferente, propiciando um diálogo cada vez mais ampliado no tratamento de problemas educacionais.

Os artigos relacionados à educação superior abordam distintos aspectos, entre os quais, impactos sociais decorrentes da interiorização da Universidade Federal do Ceará, desempenho acadêmico de estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas em universidades públicas, ambientes virtuais de aprendizagem, desenvolvimento profissional de futuros professores e necessidades formativas de docentes ingressantes nas universidades. No conjunto dessas pesquisas, observa-se a existência de um fio condutor, relacionado à reconfiguração do campo com seus novos estudantes e professores. Além de promover ações e programas de inclusão de atores pertencentes à primeira geração de universitários em suas famílias, a universidade precisa também empenhar-se na profissionalização de futuros docentes que atuarão na educação básica e, ao mesmo tempo, desenvolver estratégias de formação continuada para seu corpo docente por meio da atualização de suas metodologias de ensino.

Dentre as etapas da educação básica, o ensino médio público vem sendo apontado em diversos estudos e pesquisas como “o grande nó da educação”, ou seja, como etapa que apresenta altos índices de evasão e abandono, bem como desempenho em avaliações muito abaixo do esperado, sobretudo quando comparado com o de outros países. Ambos os artigos demonstram preocupação com os sujeitos do ensino médio, trazendo não só a perspectiva dos docentes, mas também a dos estudantes. Estilos de docência e incorporação de práticas interdisciplinares de ensino aparecem como elementos importantes no despertar do interesse para o aprendizado de conteúdos específicos e para a elaboração de critérios que definem o que é um “bom professor”.

Os três textos que encerram a seção *Estudos* abordam aspectos relacionados às habilidades de comunicação durante o processo de alfabetização nos anos iniciais da educação básica, à utilização de obras complementares indicadas no Programa Nacional do Livro Didático e à análise de ações de gestores escolares a partir de aportes foucaultianos.

Esperamos que este número da revista suscite debates instigantes e novos interesses de pesquisa. Nas palavras de Candido Alberto Gomes, autor do primeiro artigo: “Convida-se à qualidade e ao pluralismo teórico e metodológico”.

#### Editoria Científica

*Wivian Weller – coordenadora*  
*Ana Maria de Iório Dias*  
*Ana Maria de Oliveira Galvão*  
*Flávia Obino Corrêa Werle*  
*Guilherme Veiga Rios*  
*Maria Clara Di Pierro*  
*Rogério Diniz Junqueira*

## Educação comparada no Brasil: esboço de agenda

Candido Alberto Gomes

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/359313453>

### Resumo

Partindo de breve histórico da educação comparada no Brasil, rastreamos as publicações da área, isto é, artigos, dissertações e teses. Além da revisão da literatura, foram identificados os artigos de acesso aberto publicados eletronicamente até 2014, de autores brasileiros ou não, em periódicos do Brasil. A distribuição temática mostra que o maior interesse da educação comparada está nas visões macroscópicas e nas suas dimensões internacionais, ou seja, nas políticas educacionais. O número de trabalhos se manteve estável no último decênio, apesar da globalização, e Portugal e os países latino-americanos foram os principais focos de comparação. No sentido da agenda, nota-se que a maioria dos trabalhos se circunscreve ao eixo ibero-americano, possivelmente por dificuldades linguísticas. Um dos temas que requerem massa crítica é a avaliação educacional, inclusive internacional, de que o País vem participando. No rumo de uma agenda, alerta-se para as dificuldades suscitadas por um arco ideológico que tem nas pontas o isolacionismo e a imitação acrítica. Igualmente, aponta-se a necessidade de aplicar os métodos quantitativos, embora sem sacralizá-los. Por fim, convida-se à qualidade e ao pluralismo teórico e metodológico, ainda que a educação comparada mantenha número modesto de publicações.

Palavras-chave: educação comparada; sistemas educacionais; políticas públicas em educação; pesquisa da educação; globalização e educação; Brasil.

## **Abstract**

### ***Comparative education in Brazil: an agenda outline***

*This paper presents, in its first part, a brief history of the Brazilian comparative education and a literature review of the area in this country restricted to journal articles, theses and dissertations. Based on this information, it reports a research on national journals for identifying open access articles electronically published until 2014. Authors are from Brazil and other countries. Its thematic classification reveals a special focus on macroscopic views of international education, with a special focus on educational policies. Comparisons between Brazil, Portugal and Latin American national education systems are the most frequent in the literature, perhaps because of linguistic limitations. Considering a future agenda, this study suggests more geographical and linguistic diversification and further effort in researching international education evaluation, since Brazil is a participant in these processes. It also adverts to obstacles resulting from an ideological arch, which extremes are isolationism and acritical copy. Furthermore, it points out the need to use quantitative methods, considering their limits, as well as theoretical and methodological ones of diverse "comparative educations". At last, it recommends the maintenance of quality, even if the number of articles does not increase.*

*Keywords: comparative education; education systems; public policies in education; educational research; globalization and education; Brazil.*

---

A educação comparada implica basicamente abrir portas e janelas da sua casa (*oikos*) para conhecer outras. Surgiu no século 19, com os visitantes que peregrinavam na Europa em busca de outros sistemas nacionais de educação, a fim de descrevê-los e justapô-los segundo uma tradição humanística da História, e não desta como ciência social (Debesse; Mialaret, 1972; Gomes, 1989; Van Daele, 1993). Como se sabe, o mundo, fragilmente articulado na Idade Média Ocidental, tem se aproximado cada vez mais. As precárias "casca de nozes", que eram as naus, então grande avanço científico-tecnológico, contribuíram para reestruturar a estratificação internacional. Sucessivas ondas de invenções estreitaram tempos e espaços, chegaram a comprimi-los, até a sociedade em rede de hoje (Castells, 1999). Ao mesmo tempo, como uma espécie de avesso dialético da dominação, o mundo habitado se tornou mais interdependente, com repercussões "positivas" e "negativas", dependendo da perspectiva.

Cada vez tem sido maior o envolvimento de países ou unidades políticas em guerras, desde a Idade Média (como nas Cruzadas) até à Grande Guerra, à Segunda Guerra Mundial, à Guerra Fria e talvez a uma nova guerra mundial em curso, atomizada e espasmódica (ao contrário das guerras clássicas), mas nem por isso menos global. No diapasão da crescente interdependência,

ao fim da Grande Guerra fundou-se a Liga das Nações, débil organização multilateral que mantinha um instituto para a educação, já com as raízes da educação comparada. Antes mesmo de encerrada a Segunda Guerra Mundial, aliados já se congregavam para formar o que seria a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), seguida no tempo por uma miríade de organizações multilaterais públicas e privadas (Lourenço Filho, [1961] 2004).

Em linhas gerais, o processo se assemelha a uma pedra lançada a um lago, formando inumeráveis círculos concêntricos. O arquipélago do mundo fica cada vez mais próximo, a partir dos impérios da Antiguidade. Porém, quanto maior o domínio, mais o mundo se torna interdependente: se uma epidemia surge num local recôndito, propaga-se muito mais rápido que a Peste Negra na Idade Média. Tanto que *oikos*, originalmente também a "casa", passa a ser compreendida cada vez mais como a casa da espécie humana, daí emergindo a ecologia e o conceito de cidadão do mundo. Embora, contraditoriamente, nas guerras e em outras situações, o inimigo, o *alter* ou o outro, continue a ser visto como um ser desprovido de humanidade, por isso sem direito aos respectivos direitos. Outra contradição é que a globalização, após a queda do muro de Berlim, estendendo suas redes e apertando suas malhas, não impediu novos muros. Ao contrário, de tão ampla e padronizada, suscitou e avivou identidades culturais, inclusive fundamentalistas, em vários quadrantes ideológicos. Não por acaso, Thurow (1996), cinco anos antes do 11 de Setembro, alertou que o capitalismo alcançara uma vitória pírrica. Provara ser o melhor sistema econômico, mas precisava transformar-se para fazer face às grandes desigualdades internacionais. Por isso, em outra contradição, passava a navegar perigosamente sobre a placa tectônica das identidades, entre outras.

### A educação comparada no Brasil

Lourenço Filho ([1961] 2004) aponta, com justiça, como maior ensaio, no século 19, os dois pareceres do relator Rui Barbosa (1882-83), então deputado do Império, sobre a reforma de ensino proposta. Rui pede tempo à Casa para importar os livros necessários, a fim de estudar com afinco o que se passava no mundo. Poliglota, lê-os e escreve pareceres monumentais que nenhum historiador da educação pode subestimar. Indispensáveis para a História e ainda em parte contemporâneos, sequer foram lidos e muito menos votados em comissão ou plenário, mas simplesmente ignorados (Câmara, 1992). Seguindo os fios do tempo, confirma-se que o desprezo pela educação no Brasil é bem antigo.

Como este não se propõe a ser um trabalho de história da educação comparada, assinalemos, com Lourenço Filho ([1961] 2004), que só em 1913 surgiu nova obra da área. A partir de 1926, com o célebre inquérito a vários educadores, o caminho é retomado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, pelo próprio Lourenço Filho e por outros participantes da Educação Nova. Os ventos de arejamento vieram de fora, de um movimento

que se espalhava por vários continentes, utilizando em parte os canais da educação comparada.

Uma comparação significativa é que, em Portugal, nos últimos decênios da Monarquia e nos primeiros da República, educadores viajantes percorreram vários países europeus e teceram as suas redes de colegas, inclusive dos Estados Unidos, do Brasil e de países hispano-americanos. Entretanto, a reforma educacional pretendida não foi avante, enquanto a renovação se fez atomizada em escolas individuais. O golpe militar de 1926 levou à exacerbação do nacionalismo e ao ocaso do movimento. Enquanto isso, no Brasil, o golpe do Estado Novo veio em 1937 e, mesmo antes dele, o enraizamento político da Educação Nova era muito mais robusto que além-mar (Jesus; Gomes, [s. d.]).

Quanto aos currículos, a educação comparada foi introduzida por Anísio Teixeira no Instituto de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e em outras prestigiosas instituições. Mais tarde foi introduzida na Faculdade Nacional de Filosofia (1939), daí irradiando-se para outras, preferentemente no curso de Pedagogia e, neste, em especial na Administração Escolar, mais concernente à visão macroscópica da educação. Todavia, no Parecer nº 252/1969 do extinto Conselho Federal de Educação, sobre o currículo mínimo de Pedagogia, a educação comparada apenas aparece numa lista sugestiva de disciplinas opcionais, por isso mesmo não figurando na sua Resolução anexa, de número 2/1969 (Brasil, 1981). Apesar da fundação da Sociedade Brasileira de Educação Comparada em 1983, da sua afiliação ao Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparada (SBEC) e da realização de um congresso mundial em 1987 no Rio de Janeiro, envolvendo as mais variadas correntes teóricas e metodológicas, os centros de interesse mantiveram a sua relevância, mas a rede, conquanto rica e plural, ainda envolve pequeno número relativo, porém crescente, de profissionais (Castro; Gomes, 2008).

Pode-se interpretar que o pano de fundo histórico da educação comparada envolve, sucessivamente, o movimento da Educação Nova, em um mundo cada vez mais interdependente; a ampliação desse movimento após a redemocratização, no pós-guerra, especialmente com Anísio Teixeira e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, cuja rede envolvia os Centros Brasileiro e Regionais de Pesquisa Educacional. Nos governos militares, como é sabido, o movimento declinou, inclusive com a morte de Anísio Teixeira em 1971 (Nunes, 2010). Entretanto, cabe recordar que a influência da Educação Nova e de Anísio chega à segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996. Com razão, Bomeny (2001) declara Darcy Ribeiro como o último expoente da Educação Nova. De fato, não só Darcy frequentemente lembrava o "Dr. Anísio" durante a tramitação da LDB, como também o seu ideário inspirou numerosos dispositivos da lei (Gomes, 2010).

Retomando o tempo, com a reforma universitária de 1968 ficou clara a inspiração dos Estados Unidos (que não convém exagerar, pois na "tradição" brasileira cava-se um hiato entre o dito, o documentado e o feito). Em 1965, Newton Sucupira, no famoso Parecer do Conselho Federal de Educação, ainda na regulamentação da primeira LDB, se inspirara no

modelo de pós-graduação dos Estados Unidos (Carnielli, 2005) para propor o nosso. O Brasil não foi o único país que o fez; a própria Europa Ocidental, em grande parte, se aproximou desse modelo, antes mesmo dos Acordos de Bolonha. Não se discute aqui para que e para quem isso é “bom” ou “mau”, cumpre apenas identificar o fato.

Iniciada realmente a pós-graduação no Brasil, entre outras providências, criaram-se os regimes de tempo integral e dedicação exclusiva nas universidades federais, bem como se incrementou a política de concessão de bolsas de estudo governamentais, em particular para o doutoramento de professores. O plano de longo prazo envolvia forte investimento em pesquisa, a partir de tais doutores, associando-se à criação de doutorados no Brasil. Contudo, a chamada “década perdida” da América Latina, com a crise das dívidas externa e interna, obrigou à contração das despesas sociais, inclusive da educação. Desse modo, deixou de ocorrer nos anos 1980 a prevista “onda” de investimentos na pesquisa científica e tecnológica, na hora da frutificação dos investimentos em pessoal. O governo federal só pôde manter os custeios com grandes cortes e pouca folga para investimentos.<sup>1</sup>

Ora, pelas qualificações dos sócios fundadores da SBEC e dos que logo se associaram, pode-se sugerir que a Sociedade decorreu dessa onda de ex-bolsistas que, na América do Norte e no Velho Continente, cursaram o mestrado e/ou o doutorado e o pós-doutorado, muitos em educação comparada e internacional, a especialização mais voltada para o acolhimento de bolsistas oriundos dos cinco continentes. Lá, teciam-se redes com os diversos cantos do mundo, falavam-se variados idiomas e discutiam-se as grandezas e misérias da educação em países das mais variadas latitudes. O próprio autor deste se beneficiou muito do enfoque e da convivência com docentes e discentes. Quase sendo atraído para a especialização em educação comparada e internacional, declare-se como depoimento. Apesar disso, foi informalmente considerado comparatista, embora, a rigor, tenha aplicado a sociologia e a antropologia à educação também na perspectiva comparada e internacional, como tantos outros no mundo.

Em 1989, logo após a queda do muro de Berlim e a promulgação da “Constituição Cidadã” no Brasil, a globalização deu grandes passos, configurando a mencionada vitória de Pirro do capitalismo. Como a Guerra Fria estava “vencida”, a América Latina e outros continentes diminuíram a sua relevância no quadro das relações internacionais. Como reflexo, o Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparada pendeu para os países chamados pós-socialistas, organizando significativo congresso na Universidade de Praga, em 1992. Posteriormente, o mencionado Conselho Mundial aumentou expressivamente o número de vozes diversificadas, inclusive pela adesão de sociedades de países em desenvolvimento, tendo organizado congressos mundiais na Cidade do Cabo, África do Sul (1998); em Havana, Cuba (2004); e em Buenos Aires, Argentina (2013). Então, as apologias da diversidade dos anos 1980 traduziram-se cada vez mais em atos.

---

<sup>1</sup> Entrevista inédita do Sr. Edson Machado de Souza concedida ao autor, no Ministério da Ciência e Tecnologia, em outubro de 1988.

Emerge, então, um paradoxo: os comparatistas no Brasil continuam persistentes ao longo do tempo, embora relativamente poucos. A globalização avança, o Brasil adota “fórmulas” de ajuste, inclusive a avaliação educacional externa no País e, depois, a avaliação educacional externa internacional. Entretanto, as pesquisas comparadas pouco cresceram, em particular aquelas sobre a avaliação externa internacional. Para buscar o esclarecimento desse paradoxo, realizamos uma pesquisa sobre os trabalhos publicados no Brasil.

### O fio da literatura

Recuperando as análises da produção científica, Castro e Werle (2004a, 2004b) identificaram 77 artigos publicados em periódicos brasileiros com as palavras-chave *administração comparada* (1995-2000) – 2,2% do total. De 1982 a 2000, localizaram 191 artigos de *administração educacional comparada* – 5,3% do total –, possivelmente resultado da maior inserção internacional do País. Os estudos se preocuparam antes de tudo com as comparações interpaíses, seguindo a tradição da educação comparada. Faltam ou são escassos os trabalhos que, decompondo a realidade, comparem unidades menores, como regiões, estados ou províncias, distritos, escolas, salas de aula etc. (Bray; Adamson; Mason, 2014). Predominaram as comparações com a América Latina (72,7%), esta seguida da Europa, inclusive Portugal (19,6%), o que é compreensível pela similitude de problemas e pelas raízes históricas. Os focos temáticos mais frequentes foram reformas educativas, ensino superior, tendências pedagógicas, globalização, formação de professores e democracia e cidadania.

Recentemente, Castro (2013) identificou 70 dissertações e teses com temática comparativa no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre 2008 e 2011 (0,4% do total). Foram mais numerosas as pesquisas sobre Brasil, Portugal, África e América Latina, acompanhando a política externa brasileira e as linhas de maior cooperação sul-sul. Assim, ganhou fundamentos a hipótese da autora de que a escassez do domínio de línguas estrangeiras facilita a emergência de estudos lusófonos e em países de língua espanhola. Efetivamente, Portugal ganhou a dianteira, com 13 trabalhos, porém, somando os países latino-americanos e do Caribe, foram detectados 16 estudos. Desse modo, a educação e a administração comparadas podem ter sido e continua a ser uma espécie de sal da terra, cujos poucos grãos dão sabor ao conjunto de pesquisas educacionais, pelas suas teorias e metodologias específicas.

### Artigos de acesso aberto

Em face das dissertações e das teses, bem como dos artigos sobre administração comparada, outro trabalho (Gomes, 2014) buscou um novo ângulo, em vez de dar continuidade temporal aos anteriores. A rede lançada

às águas teve malhas mais largas do ponto de vista tecnológico e mais finas quanto às palavras-chave utilizadas. O autor colocou-se na pele do estudioso que dispõe de conexão com a internet e busca trabalhos sobre educação comparada e internacional em português, nos periódicos científicos eletrônicos brasileiros de acesso aberto. Adotou-se a pressuposição de que esse estudioso não conta com canais de acesso a periódicos assinados, pagos. Dessa forma, objetivou-se o acesso mais democrático pelo idioma e pelo custo. Ao mesmo tempo, foram consideradas as mudanças dos estudiosos em sua busca à literatura e a sua renovação por idade. Assim, os resultados a seguir, de fato, mostram novas tendências.

Para a procura dos artigos nos periódicos brasileiros utilizaram-se, em junho de 2014, atualizando-se em janeiro de 2015, as palavras-chave *educação comparada*, *educação internacional* e *educação comparada e internacional*. As buscas se efetuaram na Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil, no Google Acadêmico e no Directory of Open Access Journals (DOAJ), sem limitação de datas. Uma implicação é a subestimativa do número de artigos mais antigos, visto que a digitalização e a publicação na internet são relativamente recentes. Foram incluídos os trabalhos publicados no Brasil, compreendendo também traduções e textos de autores com afiliação institucional fora do País. Passou-se à análise por meio do título e do resumo, o que determinou a exclusão de alguns artigos. Recorreu-se, então, ao conteúdo completo, que em raros casos levou a novas exclusões.

## Resultados

Os 97 artigos identificados vieram a lume nas mais variadas revistas, de penetração e prestígio diferentes, inclusive em algumas não específicas de educação. Os títulos que lideram a lista, pelo número de artigos, são *Educação e Sociedade* e *Revista Brasileira de Educação*. Como o número de títulos de acesso aberto aumentou no Brasil, verificou-se ampla dispersão dos artigos identificados, não se localizando nenhuma revista brasileira de educação comparada (Gomes, 2014). Os periódicos se concentraram, do mesmo modo que a elaboração científica como um todo, nas Regiões Sudeste e Sul, não por acaso as mais globalizadas. Assim, as publicações da área não se circunscrevem a uma espécie de gueto acadêmico, mas passam por uma diáspora, o que lhes facilita ser sal da terra.

Passando à distribuição temática pelo tempo, os trabalhos selecionados, excluindo os publicados até 1999 e que devem estar subestimados pela falta de digitalização, alcançaram, em 2000-14, a modesta média anual de 6,1. A Tabela 1 exhibe a distribuição de artigos por triênio, notando-se uma elevação contínua até os dois últimos triênios. O total desse período corresponde a 56,7%, sugerindo maior interesse, paralelo à interdependência entre os países, no bojo da globalização. Todavia, não se verifica um crescimento contínuo no último triênio, mas estabilidade.

**Tabela 1 – Distribuição Trienal dos Artigos sobre Educação Comparada e Internacional por Periódicos Brasileiros, Segundo o Tema**

Temas	Até 1999	2000-02	2003-05	2006-08	2009-11	2012-14	Total
Políticas educativas	2	2	-	2	5	6	17
Políticas da educação básica	-	-	1	2	6	5	14
Políticas da educação superior	-	1	1	5	4	6	17
<b>Subtotal</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>48</b>
História comparada da educação	1	4	1	3	4	3	16
Teorias e metodologias da educação comparada	1	1	4	-	1	4	11
Gestão escolar e educacional	-	1	1	-	5	2	9
Análise de trabalhos acadêmicos	-	-	3	1	1	-	5
Formação de educadores	1	-	1	2	1	-	5
Avaliação educacional	-	-	-	1	1	1	3
<b>Total geral</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>28</b>	<b>27</b>	<b>97</b>

Fonte: elaboração própria.

A Tabela 1 sugere, ainda, maior ramificação temática no tempo, ocorrendo, contudo, concentração maior nas políticas educativas, incluindo currículos. Assim, a abordagem comparada e internacional continua em grande parte, como nas suas origens, voltada para perspectivas macroscópicas. O seu subtotal no período foi de 49,5%. Ao comparar com a primeira categoria, genérica, verifica-se que a educação superior superou a educação básica. Esse nível tende a ser mais internacionalizado, talvez essa seja uma explicação para o seu percentual.

Segue-se um campo em parte novo no Brasil – a História comparada da educação (16,5% do total). Por sua vez, as teorias e metodologias da educação comparada apresentam-se com 11,3%. Trata-se de área fundamental para o desenvolvimento da disciplina, com efeitos germinativos. Na maioria dos casos, as análises tomam países como unidades: faltam comparações entre unidades menores, já mencionadas, inclusive dentro do Brasil, apesar de este ser considerado País de contrastes.

Mais notável, porém, é o último item: contrariando a realidade, a avaliação internacional chegou a apenas 3,1% do total. Note-se que o Brasil fez a primeira grande avaliação externa, uma prévia do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1989. Em 2000, participou da primeira edição do Programme for International Student Assessment (Pisa), em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, levado a efeito pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ainda que se constitua em parte num pomo de discórdia no Brasil e no mundo, a avaliação educacional externa e internacional foi alvo de

escassos elementos para constituir massa crítica aplicada à nossa realidade. Sob as lentes ideológicas, para uns a avaliação internacional é a chave da competitividade, motor incomparável da melhoria; para outros, chega a ser parte de uma conspiração contra os países em desenvolvimento. As avaliações externas em escala internacional recebem fortes críticas da academia, bem como grandes elogios. Certamente, tanto críticas quanto elogios acadêmicos se supõem cientificamente fundamentados. Se partissem de pessoas comuns, esperar-se-ia delas o que podem oferecer: o senso comum. Ora, se existem críticas e elogios da academia sobre tais avaliações, seria de esperar que se fizessem pesquisas para revelar suas luzes e sombras. Se tais pesquisas existem, não aparecem nas publicações, o que seria útil a todos.

O Brasil é participante do Pisa, tem capacidade para analisar os dados em profundidade e passá-los por crivos críticos. Porém, onde estão os trabalhos publicados? É claro que vários peixes escaparam à nossa rede, já que uma parte dos artigos pode não incluir as palavras-chave aqui utilizadas. Haveria, então, ensaios críticos demais e pesquisa de menos?

Já que continuamos centrados nos sistemas nacionais de educação, com quais países se estabelecem comparações nos artigos acima? Em primeiro lugar, por larga margem, situa-se Portugal, seguido por países da América Latina, em especial a Argentina. Sucedem ainda outros países-membros da União Europeia, Estados Unidos, Canadá, Países de Língua Oficial Portuguesa (Palops), Rússia e outros. Desse modo, esboçam-se dois eixos: um relacionando o Brasil aos países chamados desenvolvidos do Hemisfério Norte, conforme as tradições mais antigas da área, e outro relacionando o Brasil com países do Hemisfério Sul, neste caso com a nova presença de países africanos, sobretudo Palops. Os eixos sul-norte e sul-sul aparentemente acompanham tendências da política externa brasileira.

Outra dimensão das comparações concerne à afiliação institucional dos autores fora do Brasil. Predominam também os de Portugal e da América Hispânica, escrevendo em seus idiomas. Nesse sentido, a hipótese de Castro (2013) sobre as limitações linguísticas brasileiras pode confirmar-se outra vez. Teria sido resultado da educação de massa, "terceirizando" o domínio de idiomas aos cursos livres e acarretando maiores custos aos estudantes e suas famílias? Teríamos erguido, assim, os muros de uma espécie de gueto linguístico e, até certo ponto, cultural, num País de dimensões continentais? Ser um país monoglota, influenciado pela cultura de massa globalizada, levaria a quê? Provavelmente ao enquistamento científico e tecnológico, já que o idioma mais difundido na internet e na ciência é o inglês. Além deste, existem trabalhos em outras línguas, como o francês, o alemão e o espanhol, que abrem perspectivas diferentes das dos anglo-saxônicos. Nelas encontram-se tesouros alternativos para ver a realidade com olhos diferentes. A singularidade é pobre, a pluralidade é rica. No entanto, o que não é publicado na *língua franca*, o inglês, perde alcance e é subavaliado. Então, assistimos ao paradoxo de excelentes pesquisadores de língua portuguesa e espanhola escreverem em inglês se quiserem ter repercussões.

## Espelho, espelho meu...

Teria o Brasil um bifrontismo ou plurifrontismo em relação ao mundo? Numa face, o relativo isolamento cultural como defesa, o receio de importar sem crítica, o temor de o eu diluir-se no do outro, do estrangeiro, já que a identidade nacional tem sido árdua para alcançar e manter. Nesse labirinto, insere-se a busca por Portugal, antigo colonizador, inclusive para chegar a círculos mais amplos na Europa. O termo Finisterra, fim da Terra, aplicou-se a Portugal e à Galícia (da qual ele se diferenciou), porém, espelha a perspectiva geográfica e cultural da Idade Média: deslocando-se de leste a oeste, inclusive pelos caminhos de Santiago de Compostela, ali terminava a Europa, no litoral atlântico. Como no passado colonial, estamos a percorrer a trajetória inversa, fazendo de Finisterra o início da terra europeia? Seguimos esse caminho pelas vantagens linguísticas e culturais? Não deixa de ser uma saída para o labirinto. Mas, como para Alice, as saídas são várias, precisamos primeiro saber aonde queremos chegar.

O fato colonial já merecia ter sido superado em quase 200 anos. De fato, o Brasil é parte da América, um continente imprevisto, equivocado, tanto que se chamou Novo Mundo (até mesmo Índias Ocidentais, em contraste com as almejadas Orientais). Por isso, o desconhecido foi encarado pelo colonizador como um ente vazio, a ser preenchido pela sua cultura (O’Gorman, 1958). Daí a imitação do colonizador, erigido em modelo e assim aceito pelo colonizado, a busca do que se escrevia e fazia na Europa como sendo o melhor, ainda mais, depois, associando modelos de outros colonizadores que não o seu. Não podemos, todavia, ignorar o movimento dialético entre eles: até mesmo a Independência se inspirou em valores importados da Ilustração, ao passo que o colonizado durante séculos aprendeu a conviver com as normas importadas e com o “jeitinho” de acomodá-las à realidade colonial. Por isso, até hoje as contradições entre o Brasil oficial e o Brasil legal.

Nacionalismo, xenofobia, imitação servil, teses de superioridade racial e cultural são muros desse labirinto. Como na história de Branca de Neve, a maior dificuldade é o espelho falante. Olhamo-nos e encontramos desde a imagem de Branca até as da rainha má e das bruxas. A educação comparada, ou melhor, as educações comparadas, com ampla pluralidade teórica e metodológica (Kazamias, 2012), fazem parte desse espelho e dos seus reflexos contraditórios. Situam-se na dobradiça do encontro com o outro, de olhar-se no espelho, como seres autoconscientes.

A caminho do bicentenário da Independência, já deveríamos ter plena consciência de que o mundo, conquanto em rede, mantém a sua estratificação em vários níveis de riqueza, prestígio e poder, hoje muito mais sutil que aquela do século 16, entre colonizadores e colonizados. Desde *A redução sociológica* (Ramos, 1965), sabemos que elementos da ciência tanto são imanentes à sua realidade particular, em que e para que foram gerados, quanto lhe são transcendentais. Cabe-nos “reduzir” à luz da fenomenologia e outras fontes a elaboração científica oriunda de fora e também fazer a autocrítica da nossa. O português Miguel Torga (2013),

escritor universal, declarou que sua inspiração precisava enraizar-se no húmus nativo da sua aldeia natal, caso contrário, o texto ficava insípido, por falta do sal da terra. Cabe a nós, cientistas, seres em situação, em diálogo conosco e com as nossas circunstâncias, caminhar das raízes para o alto da árvore e vice-versa, numa relação local-global-local.

### **Eu e o outro: contradições**

Ver-se no espelho pode ser doloroso. Fácil é contemplar-se e deslegitimar como não apropriados os conhecimentos dos outros: nada temos com eles, então, tratemos de nós. Esse mito serve para ocultar o medo de dissolver o precário eu no do outro. Contudo, só se desenvolve a identidade do eu em contato com os outros. Isolar-se é fenecer.

A globalização é processo real. Com luzes e dilatadas sombras, ela amplia a circulação de pessoas, culturas, bens, serviços e capitais. Não nos relacionamos mais na velocidade das naus. As relações interpaíses se tornam complexas, levando à criação de organizações multilaterais e blocos, como a União Europeia, o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e outros. Assim, há coerência com o estabelecimento de normas para equivalência de créditos, diplomas e qualificações, terminologias comuns, espaços de intercâmbios, como o Espaço Europeu de Educação Superior, resultante dos Acordos de Bolonha, ou ainda metas como as de Educação para Todos (Valle, 2012). Teorias conspiratórias são grosseiras em face das filigranas do poder. É preciso sutileza em vez de ficar na arquibancada vaiando os jogadores em campo. Cumpre entrar no jogo (Teodoro, 2011), com pesquisas e propostas.

Há robustas evidências de que o capitalismo global é concentrador, enaltece a competitividade dos países (o que até certo ponto e sob diversas dimensões é real) e impele-os a reverem os seus sistemas nacionais de educação. Envolvido e envolvente pela ideologia, cria seus dogmas, suas burocracias multilaterais e supranacionais, sua agenda, seus formulários de soluções para todos. Se há ideologias, é possível desvelar-lhes os compromissos com o poder e a riqueza. As ideologias podem ser internamente coerentes, mas a ciência faz luz sobre as suas incoerências externas, com a realidade. Não se trata evidentemente da ciência a serviço da ideologia. Relatórios podem ser isentos de contradições, contudo, a ciência pode achar o seu calcanhar de Aquiles das ideologias na incoerência entre a letra e a realidade.

Que a avaliação não é ideologicamente neutra já se tem conhecimento. Critérios e instrumentos são elaborados pelos que mais “sabem”, mais recursos têm e dispõem de maior poder de barganha. É conhecido que os Estados Unidos puxam a brasa para a sua sardinha, privilegiando na avaliação internacional aquilo que fazem e que acham ter dado certo (Ramírez, 2013). Entretanto, outros países, ao decomporem a sua realidade além do âmbito nacional, também podem puxar a sardinha para a brasa dos

decisores e dos *lobbies*, sejam do setor público ou privado? E os que pouco se encaixam nos moldes, não pagariam até consultores para obter formas de contornar os padrões e sair-se melhor no “formulário”?

De fato, o Estado avaliador (“sucessor” do Estado docente, numa visão subjacentemente evolucionista e modernizadora) torna-se um Estado avaliado, retido pelas grades estreitas de burocracias supranacionais, capazes de influenciar os currículos e desprezar as variações culturais, com a sua criatividade e a sua crítica. Até no que se refere às civilizações, a União Europeia não se encontra hoje em parte enredada nos padrões dos Estados Unidos? (Nóvoa, 2013). Até mesmo as civilizações, que transcendem as culturas, se fragmentam na modernidade “avançada” e se traduzem, na mídia, nos tão relativos e lábeis *rankings*.

Como quase tudo é hierarquizado, que frustração ficar abaixo da média! Que tristeza não escalar até o sonhado conceito AAA, como nos mercados financeiros! *Rankings* levam a quedas de ministros, cortes de recursos e outros fatos. Afinal, quem não soube usar os recursos existentes para ficar melhor, merece tê-los reduzidos. Essa é a mão claramente visível da livre competição, para eliminar os mais fracos, parte dos quais, na realidade real, serão excluídos pela própria inanição. O pressuposto é que, competindo, os melhores serão selecionados e se tornarão ainda mais capazes. No entanto, quais serão os efeitos de um corte de verbas para a ciência e as tecnologias no orçamento da Alemanha e quais em Portugal, Espanha, Grécia ou Chipre? Quais serão os melhores, selecionados nesse círculo vicioso, supostamente virtuoso?

Para a vitória no jogo em campo ou, ao menos, para levar o adversário a suar, cabe traduzir as dinâmicas sutis desses processos. Críticas fundamentadas na ciência são essenciais, ao contrário da vaia das arquibancadas, que pode ter valor catártico, porém, não vai muito além. Nenhum país hoje sobreviverá se tentar ser autárquico, pois está em múltiplas redes, não é autossuficiente nem autônomo, inclusive na educação.

### Um exemplo paradoxal

As críticas às avaliações externas são notórias em grande parte do mundo. Mais comumente, tais críticas se referem ao cortejo de incômodos decorrentes do *ranking* de escolas, regiões e países pela média de aproveitamento e sua publicação. O *ranking* facilita que a mão invisível, tornada visível, aja para melhorar a eficiência e a eficácia. Todavia, essa é a parte mais saliente, em especial para a mídia. No caso do Pisa, as ciências da educação devem enfocar também, e sobretudo, os dados socioeconômicos e escolares, além de verificar a coerência entre os resultados e as recomendações para ação, nas políticas públicas (Carvalho, 2011), um enlace de alto valor se elas emanam rigorosamente da pesquisa. Se as políticas foram executadas, deram resultados positivos?

O conhecimento científico tem fragilidades, mas às vezes nos falta até indagar pela dispersão dos dados em torno da média. Não são muitos os

que, como Pedró (2012), examinam tão bem as limitações metodológicas e seus modelos explicativos, a exemplo da ausência da aula para explicar os resultados escolares. Não se pode estabelecer uma relação linear entre os docentes e o perfil de um sistema nacional de educação, isto é, um baixo escore não significa necessariamente que os professores sejam ruins. As culturas se movem dentro das civilizações, de modo que os educadores formais e informais agem consoante valores e expectativas sociais. Existem, pois, filosofias educacionais formais e informais, esta raramente escrita. O trabalho com os dados, que, aliás, não são de fácil acesso, dá o conhecimento nevrálgico para criticar e criar. Isso não é fácil num país onde parte da população escolarizada pode ter mais medo dos números que da própria avaliação. O fato indica que nesse país a aprendizagem da matemática é ruim e não melhora significativamente. Aqui está outro elo frágil: as avaliações são caras e deixam de ser comunicadas e interpretadas por muitos que fazem a educação.

### Rumo a uma agenda

É óbvio que a educação comparada em grande parte depende do País que queremos ser, embora também dependa do rumo que lhe queremos imprimir. A educação comparada faz muita falta ao jogo em campo: cabe-lhe estabelecer e aprofundar muitos diálogos, necessariamente críticos com o próprio Brasil e o mundo, que não gira à sua volta.

Cumprir convidar a juventude a conhecer e a construir crivos críticos, a avivar o fogo da criatividade, a acautelar-se diante dos perigos dos abismos (nada se faz sem perigo) a fim de avançar e aprofundar. A juventude tem a capacidade de filtrar da herança da geração precedente tanto o que ela aproveita quanto o que refuga. Isso ocorre porque a herança cultural intergeracional não é uma bola de neve, infinitamente acumulativa. Quando os jovens filtram e criam, parte dos pesquisadores seniores não está mais aqui.

Apesar dos extremos do arco, isto é, a imitação servil e o isolamento, aqui chegamos. Cabe ousar muito mais. Não só nas dimensões internacionais, mas na multiplicidade de "Brasis" a comparar, em contextos cada vez mais amplos, como aqueles círculos que a pedra forma ao ser lançada às águas.

---

### Referências bibliográficas

BOMENY, Helena. *Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). *Currículos mínimos dos cursos de graduação*. 4. ed. Brasília, DF: CFE, 1981.

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/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Org.). *Comparative education research: approaches and methods*. 2. ed. Hong Kong: University of Hong Kong, 2014.

CÂMARA, Marcelo. O parecer de Ruy. *Carta: falas, reflexões, memórias*. Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 81-110, 1992.

CARNIELLI, Beatrice Laura. Newton Sucupira e a idéia de universidade. In: GOMES, Candido Alberto (Org.). *Educadores brasileiros do século XX*. v. 2. Brasília, DF: Ed. Universa, 2005. p. 125-176.

CARVALHO, Luís Miguel (Coord.). *O espelho do perito: inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação: o caso do PISA*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; GOMES, Candido Alberto. Small is beautiful: comparative education in Brazilian universities. In: WOLHUTER, Charl et al. (Org.). *Comparative education at universities worldwide*. Sófia: Bureau for Educational Services; World Council of Comparative Education Societies, 2008. p. 169-176.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. Educação comparada no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica. *Educação Unisinos*, Canoas, RS, v. 17, n. 3, p. 223-231, set./dez. 2013.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Administração comparada como área temática: periódicos brasileiros em 1982 e 2000. *Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 417-437, maio/ago. 2004a.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Estado do conhecimento em administração da educação: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 1045-1064, out./dez. 2004b.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. *Traité des sciences pédagogiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 1972. (Pédagogie Comparée, v. 3).

GOMES, Candido Alberto. A perspectiva comparada em educação: fator de imposição cultural? *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1/2, p. 26-45, 1989.

GOMES, Candido Alberto. *Darcy Ribeiro*. Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

GOMES, Candido Alberto. A educação comparada no Brasil: processos de privatização da educação. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA, 6., 2014. Porto Alegre: EdiPUC, 2014. (CD ROM). p. 1-17.

JESUS, Wellington Ferreira; GOMES, Candido Alberto. Que países são estes? Educação nova no Brasil e Portugal. In: CUNHA, Célio da (Org.). *Políticas de educação: cenários locais e internacionais*. Brasília, DF: Liber Livro, [s. d.]. No prelo.

KAZAMIAS, Andreas M. Educação comparada: uma reflexão histórica. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. v. 1. Brasília, DF: UNESCO; CAPES, 2012. p. 173-196.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. LOURENÇO FILHO, Ruy; MONARCHA, Carlos (Org.). *Educação comparada*. 3. ed. Brasília, DF: MEC/Inep, 2004.

NÓVOA, António. The blindness of Europe: new fabrications in the European Educational Space. *Sisyphus*, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 104-123, 2013.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

O'GORMAN, Edmundo. *La invención de América: el universalismo de la cultura de Occidente*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1958.

PEDRÓ, Francisc. Desconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, Madri, n. 9, p. 139-174, primavera 2012.

RAMIREZ, Francisco O. World society and the university as formal organization. *Sisyphus*, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 124-154, 2013.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *A redução sociológica*. 2. ed. Rio: Tempo Brasileiro, 1965.

TEODORO, António. "A fortuna é de quem agarrar": a Rede Iberoamericana de Investigação em Políticas de Educação (RIAIPE) e as perspectivas de trabalho futuro. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación: RASE*, Madri, v. 4, n. 1, p. 6-18, 2011.

THUROW, Lester. *The future of capitalism: how today's economic forces shape tomorrow's world*. Nova Iorque: William Morrow, 1996.

TORGA, Miguel. *A criação do mundo*. 4. ed. conjunta. Alfragide, Portugal: D. Quixote, 2013.

VALLE, Javier M. La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en el mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, Madri, n. 20, p. 109-144, 2012.

VAN DAELE, Henk. *L'éducation comparée*. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

---

Candido Alberto Gomes, doutor em Educação pela University of California, Los Angeles, é professor titular fundador da Universidade Católica de Brasília e coordenador da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade da mesma universidade, Brasília, Distrito Federal, Brasil.

candidoacg@gmail.com

Recebido em 25 de fevereiro de 2015.

Solicitação de correções em 24 de março de 2015.

Aprovado em 27 de maio de 2015.

## Tendências, desafios e potenciais da educação internacional e comparada na atualidade

---

Marcelo Parreira do Amaral

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/367213422>

---

### Resumo

Aborda a educação internacional e comparada (EIC) como disciplina acadêmica, considerando seus desafios e sua atualidade tanto no meio acadêmico quanto nos círculos políticos. Sugere uma definição de trabalho para a EIC enquanto campo de estudo e pesquisa e descreve tendências e desenvolvimentos nesse campo que se mostram entre os mais proeminentes nos últimos anos. O artigo discute alguns dos desafios centrais na atualidade para a comparação como método de produção de conhecimento e aponta os potenciais da EIC para o estudo da educação no século 21. Conclui que a EIC apresenta claros sinais de renascimento, com desenvolvimentos intelectuais importantes tanto na base conceitual e teórica quanto no repertório metodológico da disciplina, conforme ilustram as pesquisas multiníveis.

Palavras-chave: educação internacional e comparada; Alemanha; Europa; comparação; pesquisa multinível.

---

**Abstract*****Trends, challenges and potential of international and comparative education today***

*The article addresses international and comparative education (ICE) as an academic discipline, considering its challenges and its relevance both in academia and in the political circles. It suggests a working definition of ICE as field of study and research and describes some trends and developments in this field that figure arguably among the most prominent in recent years. It also discusses some of today's central challenges for comparison as a method of production of knowledge and indicates the potential of ICE for the study of education in the 21<sup>st</sup> century. The article concludes that ICE shows clear signs of rebirth and highlights important intellectual developments both in the conceptual and theoretical bases and in the methodological repertoire of the discipline, as illustrated by multi-level researches.*

*Keywords: international and comparative education; Germany; Europe; comparison; multi-level research.*

---

**Introdução**

Nos últimos anos, percebe-se uma atenção renovada para temas e perspectivas internacionais e/ou comparados na pesquisa em educação. Isso se evidencia num número crescente de publicações em educação com orientação comparativa e internacional explícita, mas também na grande atualidade e ocorrência – acadêmica, midiática e política – de estudos comparativos internacionais de grande escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), entre outros. Essa tendência foi particularmente forte na Alemanha, onde, principalmente desde o chamado choque Pisa em 2001, publicações em educação fazem referência quase obrigatória ao “sucesso” no Pisa de países tidos como similares (Canadá, Finlândia). Outro fator que corroborou para a atualidade da perspectiva internacional comparada foi, sem dúvida, a ampla discussão sobre processos macroestruturais de transformação social das últimas décadas, para os quais termos como globalização e internacionalização foram cunhados (Ianni, 1994; Dale, 2010).

Essa conjuntura de interesse e atenção midiática e política serve aqui de ponto de partida para um questionamento das tendências, dos desafios e dos potenciais da educação internacional e comparada (EIC) na atualidade. No presente momento, a EIC como disciplina acadêmica se encontra – como se argumenta neste artigo – numa situação um tanto paradoxal: por um lado, há uma grande atualidade e atenção tanto no meio

acadêmico quanto nos círculos políticos; por outro, é preciso superar alguns importantes desafios. Com foco geográfico na Europa – principalmente na Alemanha – e na América do Norte, como regiões de grande produtividade acadêmica da EIC, o artigo discute tendências gerais e desafios para a EIC como campo acadêmico, apontando para alguns dos principais potenciais de estudos comparados em educação. Na primeira parte, com base em revisão de literatura, o artigo trata da especificidade da EIC como campo de estudo e pesquisa e sugere uma definição de trabalho desse campo. Na segunda parte, descrevem-se brevemente tendências e desenvolvimentos nesse campo que se mostram entre os mais proeminentes nos últimos anos, arrolando-se alguns indicadores externos que sinalizam, de certa forma, o renascimento da EIC como campo de estudo e pesquisa e, em seguida, discutindo-se alguns dos desafios centrais na atualidade para a comparação como método de produção de conhecimento. Na terceira parte, o artigo apresenta desenvolvimentos conceituais e teóricos, bem como algumas discussões metodológicas com a intenção de mostrar os potenciais da EIC para o estudo da educação no século 21. Conclui-se que a EIC, embora esteja enfrentando importantes desafios que concernem à sua identidade intelectual enquanto campo acadêmico, mostra claros sinais de revigoramento e produtividade, como explicitam alguns desenvolvimentos, tanto na base conceitual e teórica quanto no repertório metodológico da disciplina. A seção a seguir discute algumas das especificidades da EIC como campo acadêmico.

## 1. A EIC como campo acadêmico

A EIC como campo acadêmico é caracterizada por algumas especificidades com relação à sua identidade disciplinar, seus objetos de pesquisa e sua institucionalização acadêmica.

No que se refere à sua identidade disciplinar, muitos comparatistas definiram a EIC ao longo de sua história a partir de seus objetos (Khôi, 1981; Garcia Garrido, 1996), seu método (Bereday, 1964; Green, 2003) ou sua finalidade/função (Jones, 1971; Arnove, 2007). Na maioria das vezes, porém, essas definições têm uma base mais prescritiva que descritiva. Houve também um longo debate em que se questionou se a EIC é disciplina, campo, perspectiva ou contexto. Maria Manzon (2011, p. 183) examinou a literatura a respeito, chegando à conclusão de que a EIC

[ . . . ] is widely viewed as an interdisciplinary subfield of education studies that draws on various disciplines of the social sciences for its theoretical and methodological resources in order to adequately study cross-societal issues or systems of education.

Seguindo a conclusão de Manzon, com relação à identidade acadêmico-disciplinar, a EIC pode ser mais bem descrita como campo acadêmico pluridisciplinar de ensino e pesquisa do que como disciplina científica com claros limites definitórios, temáticos e teórico-metodológicos. De acordo

com o sociólogo Rudolf Stichweh, que estudou o processo de diferenciação de disciplinas acadêmicas em sociedades modernas, disciplinas acadêmicas se constituem acerca de questões ou problemáticas distintas (Stichweh, 1979). Esse autor ressalta que

Disciplinas formam-se acerca de áreas temáticas e problemáticas. Paralelamente a seu estabelecimento, questões e posições que se situam entre disciplinas, são assimiladas em uma destas [...]. Outras problemáticas que não podem ser atribuídas a uma grade disciplinar específica são destematizadas ou simplesmente esquecidas; desse modo, a formação de disciplinas bem como outros processos parciais envolvidos na diferenciação da ciência têm um efeito seletivo sobre as questões que esta pode colocar. Disciplinas cunham a esquematização cognitiva da realidade pelo fato de que aumentam as interrupções de interdependência nesta. (Stichweh, 1979, p. 84, tradução nossa).

Seria possível atribuir exclusividade às questões discutidas e aos temas pesquisados na EIC? Quais seriam, então, as questões e/ou problemáticas constitutivas da EIC? Um breve olhar para as publicações nessa área mostra que se dividem tanto suas questões pesquisadas quanto seu repertório teórico-metodológico com outras disciplinas. Por conseguinte, a resposta à segunda questão se mostra particularmente difícil, em razão de a tentativa de definir questões centrais constitutivas do campo da EIC indicar diretamente, de um lado, a indefinição das delimitações e, de outro, os critérios de distinção necessários. A maioria dos autores no passado se esquivou de tais problemas, sugerindo legitimações históricas e, de maneira geral, definindo o campo a partir do próprio entendimento de educação comparada e de suas próprias preferências epistemológicas e metodológicas. Por exemplo, Isaac Kandel, no início do século passado, com base em história e filosofia; e Harold Noah e Max Eckstein, nos anos 1960, como ciência social de cunho positivista (Kandel, 1933; Noah; Eckstein, 1969). Embora a inexistência de uma unidade disciplinar tenha sido por muito tempo interpretada como motivo de recorrentes crises identitárias da EIC (Kelly, Altbach; Arnove, 1982, p. 509; Kazamias, 2012), a partir dos anos 1990, se tornou cada vez mais difícil manter qualquer ortodoxia teórico-metodológica e, como escreveu Paulston (1993), o campo passou para uma heterodoxia mais pluralista e mais confortável em relação à diversidade epistêmica e metodológica. O controverso debate metodológico que dominou a EIC por quase 30 anos provou ser extremamente improdutivo academicamente, de modo que sua pluralidade epistemológica e metodológica – que se pode ver como uma de suas especificidades como campo acadêmico – mostra-se como elemento constitutivo.

Há também certa dificuldade em se definir precisamente a EIC também em relação a seus objetos de pesquisa. David Phillips e Michele Schweisfurth citam em sua introdução uma de suas alunas, que disse: “o problema da educação comparada [...] é que ela trata de todos os aspectos da educação, em todos os países do mundo, em todos os tempos” (Phillips; Schweisfurth, 2008, p. 11). Ou seja, os objetos de estudo da EIC incluem potencialmente todos os aspectos da educação, de sorte que não se deixa definir, como outras subdisciplinas da educação, com base em grupos ou

faixas etárias (como a educação de jovens e adultos), por uma perspectiva social (Pedagogia Social) ou histórica (História da Educação). No campo da EIC convencionou-se a distinção dos inúmeros objetos de estudo por meio de diferentes níveis ou categorias analíticas utilizadas para definir objetos de pesquisa. Quatro níveis podem ser identificados: substantivo ou temático; geográfico ou espacial; temporal sincrônico ou diacrônico; e/ou demográfico. O *nível substantivo ou temático* inclui potencialmente todos os aspectos ou temas da educação e da formação, por exemplo, os níveis escolares, como ensino fundamental, médio e universitário, além das modalidades, como a educação profissional, ou, por exemplo, temáticas como currículos, métodos de ensino ou de financiamento da educação etc. O *nível geográfico ou espacial* inclui não só todos os países do mundo, mas também suas combinações possíveis (por exemplo, continentes, agrupamentos internacionais regionais como a União Europeia ou a OCDE) ou subdivisões como estados, municípios, distritos ou outras unidades. No *nível temporal*, pode-se comparar em uma perspectiva sincrônica ou diacrônica. Na primeira perspectiva, são comparados itens em um momento específico, por exemplo, os currículos da escola secundária no Brasil e na Alemanha na década de 1960; já na segunda perspectiva esses itens são comparados *dia chronos*, ou seja, através do tempo, por exemplo, o currículo da escola secundária no Brasil e na Alemanha entre 1880 e 1990. Também há o *nível demográfico* de comparação que inclui grupos demográficos ou sociais. Por exemplo, unidades de comparação podem coletar cortes de idade, grupos étnicos, grupos religiosos etc.

De modo muito geral, uma definição da EIC por meio de seus objetos de pesquisa também se mostra difícil, pois estes têm mais a ver com a questão da contingência da educação, visto que mostram que esta, como praticada e institucionalizada no país A, pode ser muito diferente no país B. Ou seja, a materialização dos processos, das práticas e das instituições do campo da educação pode variar substancialmente de país para país, de região para região e de local para local. A EIC assume, portanto, a função de um quase experimento em condições reais.

Uma segunda especificidade é que a EIC se constitui – talvez mais do que por questões ou problemáticas – por meio de uma perspectiva específica dos seus objetos de pesquisa, cuja construção se dá por uma busca inerente de contextualizá-los e (re)contextualizá-los, apontando, assim, para uma complexidade e pluralidade constitutiva de constelações do mundo social.

Uma terceira especificidade da EIC como campo acadêmico é relativa a seu processo de institucionalização acadêmica nos diversos países, que se deu de forma inconsistente e muitas vezes tardia. Até hoje não existem dados empíricos – nem atuais nem históricos<sup>1</sup> – que informem sobre o número de cursos ou programas acadêmicos especializados em EIC. Sabe-se que o maior número se concentra em países de língua inglesa, sobretudo nos Estados Unidos da América. Além de cursos e programas de estudo, seria possível analisar a infraestrutura acadêmico-profissional fora das instituições de ensino superior, como a das sociedades acadêmicas e profissionais. Argumenta-se aqui que a institucionalização acadêmica

<sup>1</sup> Ver a página *web* do projeto Comparative and International Education Course Archive Project (Ciecap), na Universidade Albany (EUA), o qual coleta dados de cursos e programas em EIC no mundo. Disponível em: [http://www.albany.edu/eaps\\_old/ciecap/index.shtml](http://www.albany.edu/eaps_old/ciecap/index.shtml). Acesso em: 14 fev. 2015.

da EIC esteve mais ou menos diretamente ligada à história<sup>2</sup> das diversas sociedades acadêmicas e profissionais que foram criadas para fornecer uma infraestrutura ou organização da EIC fora – ou mais especificamente além – das universidades. O estabelecimento dessas sociedades pode ser considerado como importante dimensão da institucionalização disciplinar da EIC por possibilitar a criação de uma esfera separada ou uma área para atividades científicas, tais como pesquisa e ensino, mesmo quando a institucionalização acadêmica é fraca.

De acordo com Manzon e Bray (2007, p. 337), que recorrem ao trabalho de Burton R. Clark, sociedades acadêmicas e profissionais promovem a institucionalização disciplinar por ajudarem a

tighten the hold of specialisation upon academic life [ . . . ], a way of furthering specialties without regard to institutional boundaries' [which] mirror the ongoing contest between centrifugal and centripetal academic forces.

Dito de outro modo, elas promovem a especialização na vida acadêmica e oferecem uma maneira de manter e desenvolver competências e saberes específicos nessa área, mesmo quando pesquisadores operam primeiramente dentro de outras fronteiras institucionais ou disciplinares. Assim, sociedades acadêmicas e profissionais oferecem a possibilidade de que investigadores envolvidos em outras disciplinas (como Sociologia, Ciência Política, Antropologia etc.) ou em instituições não universitárias (como Banco Mundial, Unesco ou organizações não governamentais etc.) contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos específicos da EIC. Visto dessa maneira, dentro do campo disciplinado de disciplinas acadêmicas, essas sociedades oferecem uma maneira de ultrapassar as (estreitas) fronteiras disciplinares, ou seja, um meio de ser indisciplinado. A citação acima refere-se exatamente às forças centrífugas (ou disciplinares) e centrípetas (independentes de uma disciplina).

O processo de institucionalização disciplinar da EIC foi menos consistente e forte dentro das universidades, onde há, em geral, mais pressão para organizar conhecimentos especializados dentro das fronteiras das disciplinas acadêmicas, tendo ocorrido em maior parte por meio da organização de sociedades acadêmicas e profissionais, nas quais houve maior acomodação de diferentes tradições disciplinares. Com isso, a EIC caracteriza-se por uma pluralidade disciplinar, a qual se reflete nos objetos de estudo e pesquisa (temas, focos), mas também nas vertentes teóricas e nos aportes metodológicos. Não se deve deixar de mencionar que o processo de institucionalização da EIC se deu, de maneira geral, numa estreita relação com conjunturas políticas. Por exemplo, tanto no século 19 quanto no século 20 a EIC esteve sempre ligada aos projetos do Estado-nação, primeiro de construção de sistemas nacionais de educação, depois de monitoramento do desenvolvimento nos países recém-independentes, por exemplo, da África. Principalmente no pós-Guerra, a EIC nas universidades recebeu muitos fundos, tanto na Europa Ocidental e nos EUA quanto na União Soviética, a fim de estudar e mensurar o “inimigo” (Steiner-Khamsi, 2015). No contexto

<sup>2</sup> Apesar de existirem alguns trabalhos sobre a história da EIC em diversos países, não se dispõe ainda de uma história comparada da EIC como campo de estudo e pesquisa. Mais recentemente, foram publicados alguns primeiros trabalhos para uma tal história, por exemplo, a antologia *Interesses comuns, objetivos incomuns. Histórias do Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparada e seus Membros*. O livro, organizado por Vandra Maseman, Mark Bray e Maria Manzon, em nome do Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparada (WCCES), combina contribuições para a história dessa instituição com capítulos de histórias nacionais da EIC (Masemann; Bray; Manzon, 2007). Em um capítulo final, Maria Manzon e Mark Bray discutem os primeiros resultados da análise comparativa sobre padrões estruturais, temas e entendimentos do campo da EIC nas 40 sociedades nacionais (Manzon; Bray, 2007).

atual, quando se discutem as grandes transformações como globalização e internacionalização – além de se considerar o resultado de discussões sobre a pós-modernidade – se aceita mais prontamente a pluralidade e a complexidade como elementos constitutivos da EIC.

A dificuldade – mas também a atratividade – para aqueles que estão se iniciando na EIC é chegar à compreensão de um campo tão diverso e definir parâmetros para seu próprio trabalho. Para meu trabalho na Universidade de Münster, na Alemanha, defini um número de campos temáticos de interesse, os quais considero relevantes para a EIC como campo acadêmico, mas também mais amplamente para a pesquisa sobre a educação em geral. Esses campos temáticos incluem:

- comparação de instituições, práticas e efeitos de educação e formação em vários níveis;
- análise e comparação do surgimento e desenvolvimento de sistemas nacionais de educação;
- análise da internacionalização das instituições de ensino;
- evolução educacional no contexto nacional e internacional;
- desenvolvimentos (inter)nacionais no campo da educação no contexto dos processos de transformação social (tais como globalização e internacionalização);
- análise da relação entre instituições educacionais e outros setores da sociedade em perspectiva comparada (internacional).

Em suma, sugiro uma definição de trabalho do campo de estudo e pesquisa da EIC que o considera inter e/ou multidisciplinar. Este busca conhecimentos e explicação para questões educacionais além dos limites locais (por exemplo, outras nações e épocas) e opera com base em diferentes tradições disciplinares (teorias, métodos etc.). Complexidade e diversidade epistemológica e metodológica são características constitutivas da EIC na atualidade. Em vez de fixar os objetos de pesquisa desse campo com definições prescritivas, sugiro ver a complexidade e a pluralidade como características constitutivas e reconhecer a especificidade da EIC em construir seus objetos de estudo e pesquisa com base em uma inerente e específica forma de *perspectividade* e conceituação, por meio da abordagem internacional e comparada – independentemente de suas diferentes formas e das preferências dos comparatistas.

Outra especificidade importante da EIC é a de que se trata de um campo de estudo e pesquisa povoado por pesquisadores formados em várias disciplinas e que atuam dentro e fora de campos estritamente acadêmicos, o que implica uma multiplicidade de identidades e projetos. Com relação à finalidade ou função da EIC, em vez de restringir o campo à pesquisa acadêmica – à pura ciência ou à teoria, como muitos o fazem – devemos reconhecer também a necessidade de trabalhar ligações e tensões entre pesquisa e teoria e entre prática e política no campo pedagógico. A EIC é caracterizada por ampla diversidade em termos de objeto e abordagens teórico-metodológicas, o que se pode entender como uma das atratividades

desse campo, uma vez que, atualmente, este é um terreno altamente produtivo e intelectualmente estimulante. Vale, porém, lembrar que este é um entendimento bem amplo e acomodador do campo da EIC e que se deve enfatizar a necessidade de sempre tornar explícito quais são os próprios entendimentos e preferências e, claro, de sempre recordar do status provisório de tais definições. A seção a seguir discute brevemente desenvolvimentos mais recentes nesse campo de estudo e pesquisa.

## 2. Tendências e desenvolvimentos recentes na EIC

Apontaram-se algumas tendências e desenvolvimentos mais proeminentes no campo da EIC na atualidade (Kotthoff, 2013), que sugerem que há sinais de um renascimento desta como campo de estudo e pesquisa, ao mesmo tempo que podem levar prejuízo à EIC.<sup>3</sup> Primeiramente, há sinais visíveis de intensificado interesse em conhecimento comparativo tanto na política quanto em círculos acadêmicos, como ilustrado por indicadores externos, tais como publicações, atividades em sociedades acadêmico-profissionais etc. Em segundo lugar, há uma crescente diversificação da EIC, com a educação intercultural, a internacional e a educação para o desenvolvimento sustentável atraindo muita atenção. Finalmente, em terceiro lugar, houve, desde o início dos anos 2000, crescente atenção e recepção a estudos de avaliação de desempenho escolar em grande escala segundo a perspectiva comparativa internacional.

Tanto na Europa quanto nos EUA, acredita-se, em geral, que a EIC está prosperando como campo de estudo e pesquisa, tendo por base indicadores externos que parecem sugerir seu renascimento. Desde a virada do milênio, podemos observar um número crescente de publicações internacionais sobre o estado da arte ou a condição atual da EIC. Essas publicações incluem artigos, livros editados e monografias de estudiosos de renome, como os dois volumes *Learning from comparing*, organizados por Alexander, Broadfoot e Philipps (1999, 2000), ou o monográfico *Comparative and International Education: globalisation, context and difference*, de Crossley e Watson (2003), e mais recentemente os dois volumes do *International handbook of Comparative Education* – recentemente traduzidos para o português pela Unesco –, organizado por Bob Cowen e Andreas Kazamias, sobre o qual se afirma ser “uma importante declaração da condição de um campo” (Cowen; Kazamias, 2012, p. 15). Essa tendência internacional levou também ao aumento do número de publicações na Alemanha sobre o estado da arte da EIC nesse país, de artigos sobre aspectos específicos ou tópicos da EIC, como sua história institucional (Baumann, 2011) e metodologia (Alleman-Ghionda, 2010; Amaral, 2015) e sobre historiografia comparada da educação (Caruso, 2010), bem como de livros introdutórios e didáticos a respeito desse campo (Waterkamp, 2006; Adick, 2008, 2013; Amaral; Amos, 2015). Não se pode deixar de mencionar também o grande número de jornais e revistas especializados em EIC. Além das revistas mais tradicionais, como a *Comparative Education Review*, a *Comparative*

<sup>3</sup> Hans-Georg Kotthoff, a quem me refiro nesta seção, argumenta tendo em vista os desenvolvimentos na Alemanha, porém, é possível expandir seu argumento para a EIC em geral, principalmente com relação ao papel de estudos comparados de avaliação de desempenho escolar do tipo Pisa ou TIMSS.

*Education* e a *Prospects*, algumas outras estão se estabelecendo como importantes locus de produção e disseminação de estudos comparados em educação, como a *European Education*, revista dos EUA que publica pesquisas europeias para o público internacional. Outro indicador é o alto grau de atividade das associações acadêmicas e profissionais da EIC, por exemplo, o World Council of Comparative Education Societies (WCCES), a Comparative Education Society in Europe (CESE), a Sektion Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) e também a Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC)<sup>4</sup> no Brasil. Todas essas instituições organizam e promovem a EIC, junto ao público especializado e aos meios políticos.

O intenso interesse público e midiático pelos estudos comparados de avaliação de resultados em grande escala (TIMSS, Pisa) conduziu a um crescimento do interesse político nas comparações internacionais em educação. Na Alemanha, depois da publicação do primeiro estudo Pisa em 2001, houve uma enxurrada de artigos e estudos sobre os “vencedores” dessa avaliação, bem como um grande número de estudos comparativos financiados pelo Estado, que focavam “nações bem-sucedidas no Pisa”, como Finlândia e Canadá (Ertl, 2006; Waldow, 2009).

Como sugerido por esses indicadores externos, observa-se atualmente a vitalidade e visibilidade da EIC embora se dissesse, no final dos anos 1990, que esta se encontrava em uma profunda “crise de identidade” e que devido aos processos de globalização e internacionalização se tornaria dispensável, pois, como escreveu Lees (2006), “we are all comparativists now”. Com isso, há um renovado interesse em argumentos e aportes comparativos na educação, o que se reverte em atenção político-midiática e sem dúvida também em financiamento para pesquisa.

No entanto, como argumenta Kotthoff (2013), é possível questionar sobre a base intelectual da EIC e se os recentes estudos, revistas e conferências a seu respeito suscitam-lhe mudanças enquanto campo de estudo e pesquisa.

### 3. Desafios e potencialidades para a EIC

Um questionamento da base intelectual da EIC com relação aos desafios e ao alcance das tendências e dos desenvolvimentos recentes nesse campo só pode ser feito aqui de forma muito breve. A seção seguinte discute o uso – ou melhor, uso indevido – da comparação como instrumento de regulação social e política; serão identificados, a seguir, alguns desenvolvimentos conceituais e teóricos importantes na EIC na atualidade.

#### 3.1 Comparação como método de produção de conhecimento ou instrumento de regulação?

Num artigo muito bem recebido no meio acadêmico, Nóvoa e Yariv-Mashal (2003) sugeriram que o campo da EIC estaria sendo colonizado

<sup>4</sup> Ver as páginas web: WCCES <http://wcces.com/>; CESE <http://www.cese-europe.org/>; SIIVE <http://www.siive.de/>; SBEC <http://www.sbec.org.br/>

por estudos e discussões que usam a comparação não como método de produção de conhecimento, mas sim como modo de governança, de modo que isso poderia significar a obsolescência da EIC como campo distinto de estudo e pesquisa. Argumentos comparativos seriam, dessa maneira, mais comumente utilizados como meio de legitimação e como recurso para assegurar conformidade com objetivos externos (Nóvoa; Yariv-Mashal, 2003). O seguinte excerto ilustra sucintamente o ponto de vista de Nóvoa e Yariv-Mashal (2003, p. 425):

Currently, we are witnessing a growing interest for comparative approaches. On the one hand, politicians are seeking for “international educational indicators”, in order to build educational plans that are legitimized by a kind of “comparative global enterprise”. On the other hand, researchers are adopting “comparative methods”, in order to get additional resources and symbolic advantages (for instance, the case of the European Union where the “comparative criterion” is a requisite for financing social research). The problem is that the term comparison is being mainly used as a flag of convenience, intended to attract international interest and money and to entail the need to assess national policies with reference to world scales and hierarchies. The result is a “soft comparison” lacking any solid theoretical or methodological grounds.

A frase “we are all comparativists now” ilustra uma tendência global “que vê a comparação como um método para evidenciar e assim legitimar ações políticas” (Nóvoa; Yariv-Mashal, 2003, p. 427), por exemplo, intervenções políticas na educação pela União Europeia são legitimadas por meio de processos de comparação, como o método aberto de coordenação (*open method of coordination*). A mesma tendência se aplica em diversas formas de comparação por meio do estabelecimento de *rankings* ou *league tables*, como aquelas utilizadas pelo governo britânico para a localização e comparação de instituições de ensino de acordo com seu desempenho em testes de avaliação.<sup>5</sup>

Um dos maiores problemas com esse uso da comparação é que, além de produzir argumentos para legitimar ações políticas, a comparação também é utilizada para a própria produção de fatos. Por meio dessa *soft comparison*, com *rankings* ou tabelas de desempenho, o “sucesso” ou “fracasso” é mais prontamente aceito, pois a comparação com os outros faz de um valor relativo um valor absoluto.<sup>6</sup> Dessa maneira, resultados comparados – como se os números possuíssem características inconfundíveis – produzem fatos, que não somente apontam para um estado de coisas, mas também implicitamente nos convidam a aceitá-los como objetivos e absolutos. Esse uso da comparação pode ser resultado de uma falácia ingênua causada por uma comparação muito superficial, mas pode também representar fraude motivada por viés ou distorção intencional. Em todo caso, trata-se também de uma falácia científica, gerada por uma fé cega em uma única forma representacional, como os números (Broadfoot, 2004).

Em suma, na atualidade a comparação está sendo promovida por muitos, não como uma maneira de saber ou legitimar, mas principalmente como um modo de governar, não somente descobrindo, mas gerando

<sup>5</sup> Ver página *web* School and college performance tables, do Department of Education da Inglaterra: <http://www.education.gov.uk/schools/performance/> [acesso em 14 Fevereiro de 2015].

<sup>6</sup> Este problema não se restringe à comparação, mas tem sido discutido também com relação a dados estatísticos (Broadfoot, 2004) ou mais geralmente com relação ao uso de dados quantitativos (números) (Rose, 1999).

regularidades. Esse uso indevido representa um real desafio para a EIC na atualidade, principalmente quando os próprios comparatistas não refletem sobre suas atividades acadêmicas e políticas. Ao mesmo tempo, é possível identificar alguns desenvolvimentos conceituais e teóricos importantes que mostram também a vitalidade intelectual da EIC na atualidade.

### 3.2 Desenvolvimentos conceituais e teóricos na EIC

Uma revisão da literatura mais recente no campo da EIC mostra também uma grande produtividade e vitalidade intelectual do campo. Neste artigo serão ressaltados somente dois desenvolvimentos teórico-conceituais: em primeiro lugar, uma crítica ao nacionalismo metodológico que surgiu na Sociologia e foi usada para questionar as categorias de análise da EIC ("ismos"); em segundo lugar, discussões e controvérsias sobre o impacto e as implicações da globalização na EIC, com relação a um conceito central desta: a ideia de contexto.

Nacionalismo metodológico refere-se à suposição comum não questionada de que o Estado-nação ou a sociedade nacional representaria a única unidade natural, com a qual a pesquisa nas Ciências Sociais poderia construir seus objetos e unidades de investigação (Wimmer; Schiller, 2002; Beck, 2004). Argumenta-se que durante muito tempo as teorias da sociedade assumiram o Estado-nação como sua unidade central de análise; termos como sociedade ou cultura se referiam de forma irrefletida a algo que se percebia como unidades distintas, independentes e relativamente homogêneas, as quais se constituíam por fronteiras, instituições e legislação nacionais. Comparar educação significava, nesse contexto, comparar sistemas nacionais de ensino. Tomando como ponto de partida essa crítica, Dale e Robertson (2012) apontam para um entendimento problemático de categorias e conceitos centrais na EIC, o qual designam por *isms* ou "ismos" da EIC.

Com "ismos" os autores referem-se à tendência de observar e analisar objetos de uma maneira na qual estes não são problematizados, assumindo que esses objetos têm significado constante e comum a todos, como categorias naturais, fixas e estáveis – posto de outra maneira: ontologicamente e epistemologicamente ossificados. Dale e Robertson distinguem três "ismos" na EIC: (a) nacionalismo metodológico; (b) estatismo metodológico; e (c) educacionismo metodológico.

*Nacionalismo metodológico* vê o Estado-nação como o *container* da sociedade, de tal maneira que, comparando sociedades, se comparam Estados-nação. Opera-se *sobre* e *para* o Estado-nação até o ponto em que a única realidade que podemos descrever estatisticamente é uma realidade nacional ou, no máximo, internacional. Outro problema se coloca com a tendência de justapor, num jogo de soma-zero, esse nacionalismo metodológico (inalterado) a concepções pouco específicas de globalização. Tal pressuposto sugere que aquilo que o nível global ganha em importância, o nível nacional perde, o que tipicamente leva a argumentos de que o global afeta o nacional ou de que o nacional media/filtra o global.

*Estatismo metodológico* refere-se à tendência de assumir uma forma intrínseca a todos os Estados, isto é, assume-se que todas as unidades políticas são reguladas, organizadas e administradas essencialmente da mesma maneira, enfrentando o mesmo conjunto de problemas e responsabilidades, por meio do mesmo conjunto de instituições. Essa tendência é problemática, pois o Estado existe tanto como força material quanto como construto ideológico. Conforme salienta Dale (2007, p. 188), no contexto da globalização

it is important to consider the assumption of embedded statism, to question rather than to assume, the ability of the state to act. One implication of methodological statism is the assumption that the state continues to govern not only the same territory, but the same things and in the same ways that it has done historically — which in this case might be taken to be the post war social democratic state form found in Western Europe until its gradual and accelerating erosion that began in around 1975. Central – and, we might argue, unique – to this conception was that all four dimensions of the state distinguished by Zürn and Leibfried (resources, law, legitimacy and welfare) converged in national constellations, and national institutions. What Zürn and Leibfried make clear, however, is that “. . . the changes over the past 40 years are not merely creases in the fabric of the nation state, but rather an unravelling of the finely woven national constellation of its Golden Age.

*Educacionismo metodológico* refere-se à tendência de ver a educação como uma categoria única em nossas análises, assumindo um escopo comum, assim como um conjunto implícito de saberes, práticas e pressupostos comuns. Isso ocorre quando a educação é tratada como abstrata, fixa, absoluta, ahistórica e universal, e quando nenhuma distinção é feita para descrever sua função, seu processo, sua prática e seus resultados. Dale e Robertson (2012, p. 562) apontam para a necessidade de abordar esse problema, observando três elementos:

O primeiro deles é desagregar ou desagrupar esses diferentes componentes. O segundo, procurar estabelecer os fatores determinantes e as consequências das delimitações e do conteúdo da educação como um setor separado; e o terceiro, concentrar-se em questões sobre como, por quem e em que circunstâncias a educação é atualmente representada.

Essa discussão dos “ismos” provou ser extremamente importante e produtiva no campo da EIC, pois contribuiu para uma reflexão crítica de seus conceitos centrais.

Passando ao segundo grupo de desenvolvimentos na EIC na atualidade, as discussões sobre globalização dos últimos anos contribuíram amplamente para o questionamento e a desestabilização da unidade de comparação vista tradicionalmente como singular na EIC – o Estado-nação. No que se refere a essa desestabilização, vale a pena lembrar que, durante a maior parte da história do campo, o Estado-nação foi tido como a principal unidade de comparação com foco em entidades geográficas. O uso dessa unidade como contexto capaz de explicar o que acontece no campo da educação levou a

uma situação na qual o nível nacional é visto como contexto (mais ou menos) independente do restante do nosso mundo social. O que se conta como contexto reflete e, ao mesmo tempo, reproduz a suposição de que tudo que ocorre de importante no sistema nacional de educação é resultado exclusivo de atividades no âmbito do respectivo sistema nacional. Aqui o nacionalismo metodológico nos limita a procurar as causas e as respostas para problemas educacionais mais ou menos exclusivamente no âmbito nacional. Porém, se chamarmos um processo, evento ou uma instituição específica de *contexto*, damos a eles um significado especial, ou seja, a capacidade de influenciar outros processos e eventos. Desse modo, a globalização tem mudado a natureza e a importância do que se entende como contexto, conceito central da EIC. Como escreve Dale (2015), a globalização se torna então o contexto dos contextos e, portanto, deve ser vista como “processo que é influenciado e que influencia os outros níveis de análise”.

A superação do nacionalismo metodológico nos possibilita ver que a globalização pode ser entendida como um (amplo) contexto, o qual serve de quadro de referência e, até certo ponto, determina o que conta como contexto para a EIC.

Derivadas dessas discussões conceituais e teóricas, é possível identificar algumas implicações e desenvolvimentos metodológicos. Aqui me refiro brevemente à diversificação das unidades de comparação. Como implicação do debate sobre globalização, que problematizou a unidade principal da EIC, outras unidades de análise da investigação comparativa foram expressamente reconhecidas. A pesquisa comparativa internacional tem, de maneira geral, duas importantes dimensões: espacial e temporal. Ambas têm implicações metodológicas importantes para a estratégia de pesquisa e *design* dessas dimensões.

A dimensão espacial refere-se a unidades de comparação, que variam de escolas individuais, instituições e sistemas até a comparações realmente globais. Estas são frequentemente descritas como unidades geográficas específicas (cidade, região, estado etc.), mas também faz sentido organizá-las de acordo com os vários tipos e níveis, tais como Bray e Thomas (1995) propuseram num quadro para a análise comparativa multinível.

Este quadro tem forma de um cubo, o qual ilustra perfeitamente os tipos e níveis:

- a. níveis geográficos/de localização,
- b. grupos demográficos não espaciais (*nonlocational*) e
- c. aspectos da educação e da sociedade.

Derivado dessas discussões, outro conjunto de desenvolvimentos metodológicos na atualidade, que se deu no contexto do debate sobre globalização, se concentrou nas suas implicações para a pesquisa na EIC. Nesse contexto, alguns autores experimentaram diferentes *designs* de pesquisa que incluem vários níveis ou escalas com o objetivo de superar as

deficiências metodológicas que se tornaram visíveis. Quatro dos modelos multiníveis atualmente usados em projetos de pesquisa na EIC são: estudos de caso verticais; *policyscapes*; e análise e comparação multinível.

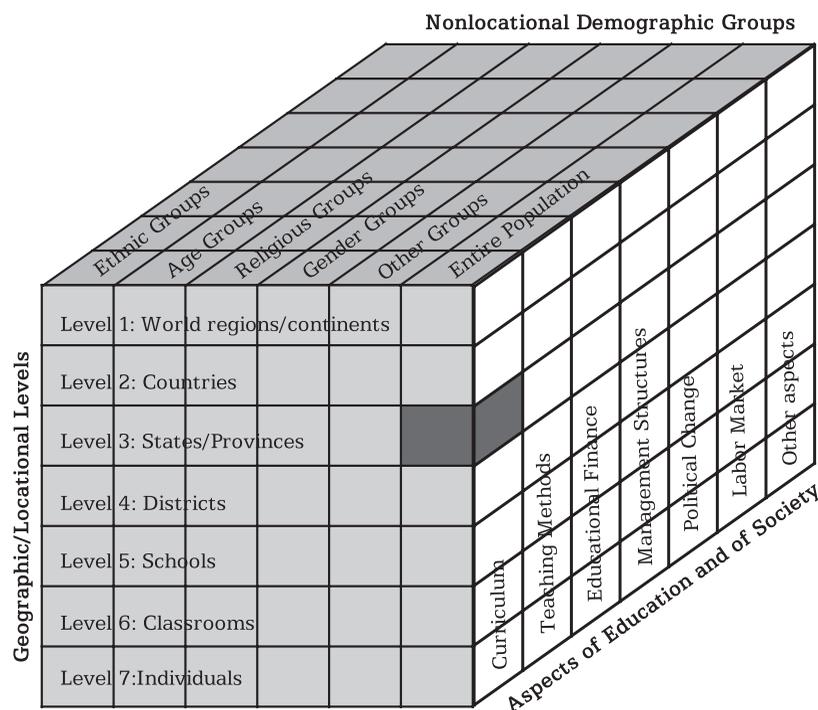


Figura 1 – Quadro para Análises Multiníveis na EIC

Fonte: Bray, Thomas, 1995, p. 47.

### 3.2.1 Estudos de caso verticais

O ponto de partida para as considerações de Vavrus e Bartlett (2006, 2009) sobre estudos de caso verticais se dá por questionamentos epistemológicos do *status* do conhecimento comparativo (*comparative knowledge*). Em sua opinião, os atuais debates metodológicos na EIC – de um lado, método qualitativo vs. quantitativo e, de outro lado, estudos comparados vs. estudos de área (*area studies*) – excluem importantes questões, porque prestam atenção apenas em diferenças superficiais no campo de pesquisa, embora haja fraturas muito mais profundas sobre a essência do que significa saber comparativamente (Vavrus; Bartlett, 2006, p. 95). Para as autoras, os pesquisadores na EIC devem considerar mais atentamente as questões epistemológicas, como: o que aprendemos sobre o mundo e como podemos aprender isso por meio da investigação comparativa? (Vavrus; Bartlett, 2006, p. 95). Isso envolve interpretações adequadas do local como parte de uma estrutura maior:

[Os estudos de caso verticais] strives to situate local action and interpretation within a broader cultural, historical, and political investigation [ . . . ]. The vertical case should be grounded in a principal site – e.g., a school, a community, an institution, or a government ministry – and should fully attend to the ways in which historical trends, social structures, and national and international forces shape local processes at this site. In other words, local understandings and social interactions should not be considered demographically or geographically bounded. Instead, in a vertical case study, understanding of the microlevel is viewed as part and parcel of larger structures, forces, and policies about which the researcher must also develop a full and thorough knowledge. (Vavrus; Bartlett, 2006, p. 96).

Estudos de caso verticais, de acordo com Vavrus e Bartlett (2009), chamam a atenção dos pesquisadores para as redes ou constelações causais entre os vários níveis – internacionais, nacionais ou locais – e, assim, ajudam a descobrir forças políticas e estruturas de grande escala (incluindo a global), que são refletidas em um contexto local específico. Estudos de caso verticais oferecem a oportunidade de atentar-se às posições que ocupam os agentes em diferentes locais, mas também de atentar-se a como os diferentes locais e níveis de análise estão ligados entre si, possibilitando, assim, descrever os efeitos do posicionamento de um agente nestes. Vavrus e Bartlett (2006) apontam que é a rede causal (*web causal*) dentro de um caso que forma o foco real de uma investigação vertical.

### 3.2.2 *Policyscapes*

A compreensão de globalização de Stephen Carney como fluxos globais e transnacionais desterritorializados de pessoas, políticas, princípios econômicos, tecnologias etc., os quais resultam, ao mesmo tempo, em convergência e harmonização e divergência e fraturas (Carney, 2009, p. 64), também o levou à questão de como a investigação comparativa pode operar nesse contexto. O importante é, de acordo com Carney, reconhecer aspectos aparentemente contraditórios: reconhecer que fenômenos são cada vez mais transnacionais e não territoriais, ao mesmo tempo que o Estado e a nação continuam centrais na mediação do local-global. Ele pergunta: “How can we comparatively study policy as global vision and text as well as local negotiation and enactment?” (Carney, 2009, p. 66).

O trabalho de Stephen Carney de *policyscapes* também releva muitas vulnerabilidades do método de estudos de caso comparativos. O mais importante é que se aborda a questão central do que representa um caso e o problema da análise de Estados-nação na era da globalização.

Em seu estudo sobre reformas e práticas educativas na Dinamarca (5 milhões de habitantes), Nepal (26 milhões de habitantes) e China (1,3 bilhão de habitantes), combina-se comparação horizontal e vertical. A primeira inclui diferentes níveis, locais, atores dentro de um país, enquanto a última focaliza questões nos três países/casos abordados: educação geral, ensino superior, formação de professores, além de duas áreas diferentes da reforma (sistemas de gestão/governança e reforma curricular).

*Policyscape* refere-se ao fluxo transnacional de políticas hiperliberais de educação, que permeia e perpassa todos os níveis, transforma todos os aspectos e influencia os agentes do sistema de educação. Exatamente porque a globalização é onipresente, cada caso permite compreender o caráter transnacional da política e da prática educacional. Cada local, nível de análise ou agente em um determinado caso (ou casos) podem ser comparados. Por meio da comparação de vários casos, níveis e áreas, Carney expande as regras convencionais de comparação internacional. As duas perguntas mais importantes de estudos comparativos contextualizados, que concernem à seleção de casos – quais são os casos selecionados? – e à comparabilidade – eles podem ser mesmo comparados? –, são trabalhadas de forma muito convincente. O *tertium comparationis* entre três casos é a dimensão transnacional – a *policyscape*.

### 3.2.3 Análise e comparação multinível

Este terceiro *design* implica uma conceituação complexa do objeto de estudo por meio da distinção de vários níveis de agregação e de sentido social. A análise multinível qualitativa, como sugerida por Helsper, Hummrich e Kramer (2010), objetiva examinar as complexas interdependências entre os vários níveis, bem como a análise de suas interações. Dessa maneira, pode-se realizar a inclusão sistemática de diferentes níveis numa mesclagem dos resultados obtidos em cada nível. Segundo Helsper, Hummrich e Kramer (2010), alguns elementos devem ser considerados:

Primeiro, como pré-condição de qualquer análise multinível, deve-se partir de uma concepção complexa do objeto de pesquisa, que distingue diferentes níveis e aspectos de um fenômeno, relacionando-os uns aos outros. Segundo, a coleta de dados deve ser tão aberta quanto possível para os níveis – aqui se coletam dados considerados típicos de um respectivo nível. Terceiro, o material deve ser reconstruído e analisado para cada nível independente. As características típicas dos níveis, bem como os pontos de conexão para os outros níveis de significado precisam ser reconstruídos. Finalmente, os padrões de significado reconstruídos independentemente para cada nível específico são relacionados uns aos outros e pontes ou elementos de conexão são identificados.

A contribuição metodológica desse *design*, sem dúvida, está na “mediação [sistemática] e relacionamento de diferentes níveis de agregação do social”, algo essencial para a pesquisa comparativa no contexto da globalização, que tem a ver principalmente com diferentes tipos de conhecimento e interpretações. A restrição ao repertório metodológico qualitativo, no entanto, me parece representar uma limitação desnecessária em face dos objetos complexos de pesquisa da EIC.

Foi por isso que, com base no modelo de diferenciação de níveis de Helsper, Hummrich e Kramer (2010), desenvolvemos um *design*, no projeto Governança de Trajetórias Educacionais na Europa (GOETE), para análise multinível, que inclui métodos/dados qualitativos e quantitativos (Amaral; Dale, 2013; Stauber; Amaral, 2015).

O projeto GOETE estudou a regulação de trajetórias educativas de indivíduos ditos “desfavorecidos”, em oito Estados-membros da União Europeia, com foco nas transições entre o final do ensino primário e o início do ensino secundário, cursos de formação profissional, preparação para o trabalho ou emprego.<sup>7</sup>

Focaram-se as transições dentro do sistema de educação e fora dele e, em particular, os processos de decisão interativa que acompanham essas transições. Com relação ao repertório teórico e à construção do nosso objeto de pesquisa, isso significou combinar a teoria do Ciclo de Vida com a perspectiva da Governança, que foi operacionalizada no projeto ao longo de três dimensões fundamentais da regulação das transições nas trajetórias educacionais de jovens: acesso,  *coping*  e relevância da educação.

A principal característica deste  *design*  multinível é a atenção que se dá aos vários níveis aos quais um determinado fenômeno pode estar associado, bem como às relações causais que podem ser mantidas com outros níveis. Essa modelagem teórico-metodológica e a construção do objeto tentaram compreender a importância da educação para a integração social nas sociedades do conhecimento, por meio da análise do complexo entrelaçamento de perspectivas de agentes, ou  *stakeholders* , em diferentes níveis de maneira muito diferenciada.

Gostaria de destacar apenas alguns elementos desta abordagem. Por um lado, devo salientar que nem todos os aspectos e interdependências reconhecidos no quadro de uma análise multinível podem realmente ser considerados empiricamente no contexto de um projeto. Em vez disso, essa abordagem fornece um instrumento heurístico, com o qual: em primeiro lugar, os dados e resultados podem ser contextualizados e interpretados em cada nível e, em seguida, colocados em relação a outros níveis; e, em segundo lugar, na sequência da análise multinível das relações e interdependências, uma teorização mais sofisticada do objeto pode ser alcançada (Stauber; Amaral, 2015).

Finalmente, deve ser destacado no que diz respeito ao repertório metodológico para a análise e interpretação de dados diferentes, com diferentes métodos, em diferentes níveis – e, além disso, em uma perspectiva comparada –, que isso não deve ser entendido no sentido de uma solução técnica e metódica. Em vez disso, essa etapa coloca aos pesquisadores a tarefa analítica de teorizar os resultados, buscando, como Vavrus e Bartlett (2006) escrevem, um genuíno “saber comparativo”.

Tanto as discussões conceituais e teóricas quanto as metodológicas discutidas nesta seção apontam para a vitalidade intelectual da EIC na atualidade. Na seção final, discutem-se os potenciais da EIC na atualidade.

#### 4. Conclusão

Neste artigo, discutiram-se algumas das especificidades da EIC enquanto campo acadêmico de estudo e pesquisa. Entre suas principais características, sugeriu-se uma definição de trabalho que vê a EIC como

<sup>7</sup> O projeto de pesquisa GOETE foi financiado pela Comissão Europeia no âmbito do 7<sup>th</sup> Framework Programme for Research – contrato nº SSH-CT-2009-243868. As seguintes instituições participaram: Universidades de Helsinque e Turku, na Finlândia; a Ecole des Hautes Etudes de la Santé Publique e a Universidade de Rennes 2, na França; as Universidades de Bolonha e Urbino, na Itália; a Universidade de Amsterdã, na Holanda; a Escola de Economia de Varsóvia, na Polônia; a Universidade de Ljubljana, na Eslovênia; a Universidade de Bristol e a Queens University em Belfast, Reino Unido; o Instituto de Inovação Regional e Investigação Social (IRIS), bem como as Universidades de Tübingen e Frankfurt em Main, na Alemanha. A coordenação do projeto, da qual os autores fazem parte, é feita pela Universidade de Frankfurt (para detalhes, consulte o site do projeto: [www.goete.eu](http://www.goete.eu)).

campo inter e/ou multidisciplinar, que busca conhecimentos e explicação para questões educacionais, além dos limites locais, e que opera a partir de diferentes tradições disciplinares. Três especificidades foram ressaltadas como constitutivas da EIC: complexidade e diversidade epistemológica e metodológica em termos de identidade acadêmica; inerente e específica forma de *perspectividade* e conceituação de seus objetos de pesquisa; e – ligado à sua institucionalização disciplinar – presença de pesquisadores formados em várias disciplinas e que atuam dentro e fora de campos estritamente acadêmicos, o que implica uma multiplicidade de identidades e projetos. A EIC é caracterizada por ampla diversidade e inclusão, em termos de objeto e abordagens teórico-metodológicas, o que se pode entender como uma das atratividades desse campo, pois este é atualmente um terreno altamente produtivo e intelectualmente estimulante.

Na atualidade, a EIC como campo de estudo e pesquisa mostra claros sinais de renascimento, como sugerem indicadores externos do campo, além de desenvolvimentos intelectuais importantes tanto na base conceitual e teórica quanto no repertório metodológico da disciplina.

Cultiva-se um pluralismo teórico e metodológico, que se mostra muito produtivo para um campo de estudo e pesquisa com objetos tão complexos como a educação, porém, concomitantemente, há uma dominância do uso da comparação como *mode of governance*, estimulada pelos meios políticos. Muitas vezes a comparação não é usada como uma maneira de saber ou legitimar, mas principalmente como um modo de governar, que não somente descobre, mas gera regularidades.

Na EIC, a exigência de chegar a uma compreensão diferenciada e holística do objeto de pesquisa foi entendida como um desafio metodológico e, ao mesmo tempo, teórico. As atuais pesquisas com *designs* multiníveis representam uma tentativa de atender às necessidades do campo com uma construção complexa dos objetos de pesquisa, por meio do exame de interdependências e jogos de poder entre diferentes níveis, o que implica uma tarefa analítica de teorizar e lançar uma ponte entre os diferentes níveis analisados, mas também entre os métodos usados.

Uma questão urgente é se o campo vai ter sucesso em equilibrar suas necessidades intelectuais enquanto disciplina acadêmica, instância de reflexão da prática educacional e conselheiro da política de educação ou se sucumbirá à conjuntura de interesse e atenção midiática e política, degenerando-se em um mero instrumento de regulação.

---

### Referências bibliográficas

ADICK, C. (Ed.). *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*. Münster: Waxmann, 2013.

ADICK, C. *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer, 2008.

ALEXANDER, R., BROADFOOT, P.; PHILLIPS, D. (Org.). *Learning from comparing: new directions in comparative education research*. Oxford: Symposium, 1999. v. 1.

ALEXANDER, R., BROADFOOT, P.; PHILLIPS, D. (Org.). *Learning from comparing: new directions in comparative education research*. Oxford: Symposium, 2000. v. 2.

ALLEMANN-GHIONDA, C. Methodologische Ansätze der Vergleichenden Erziehungswissenschaft: Die Operation des Vergleichs. In: ENZYKLOPÄDIE Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, 2010. p. 1-35.

AMARAL, M. P. do. Internacionaler Vergleich in der postnationalen Ära. In: AMARAL, M. P. do; AMOS, S. K. (Org.). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, theorie, methoden und forschungsfelder*. Münster: Waxmann, 2015. p. 107-130

AMARAL, M. P. do; AMOS, S. K. (Org.). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, theorie, methoden und forschungsfelder*. Münster: Waxmann, 2015.

AMARAL, M. P. do; DALE, R. *Governance of educational trajectories: Governance of Educational Trajectories in Europe*. Thematic Report on Governance. GOETE Working Paper. Frankfurt: University of Frankfurt, 2013.

ARNOVE, R. F. Introduction: reframing comparative education. In: ARNOVE, R. F.; TORRES, C. A. (Org.). *Comparative education: the dialectic of the global and the local*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2007. p. 1-20.

BAUMANN, U. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft an deutschen Universitäten, Forschungsinstituten und in wissenschaftlichen Vereinigungen. In: ENZYKLOPÄDIE Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, 2011. p. 1-33, 2011.

BECK, U. *Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden*. Frankfurt: Suhrkamp, 2004.

BEREDAY, G. Z. F. *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.

BRAY, M.; THOMAS, R. M. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, [Cambridge, MA], v. 65, n. 3, p. 472-490, 1995.

BROADFOOT, P. Editorial: Lies, damned lies and statistics: three fallacies of comparative education. *Comparative Education*, [Oxford], v. 40, n. 1, p. 3-6, 2004.

CARNEY, S. Negotiating policy in an age of globalization: exploring educational "policyscapes" in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, [Chicago], v. 53, n. 1, p. 63-88, 2009.

CARUSO, M. Die Vielfalt der vergleichenden Bildungsforschung: Forschungsdesigns und Textgattungen. In: ENZYKLOPÄDIE Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, 2010. p. 1-24.

COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, 2012. 2 v.

CROSSLEY, M.; WATSON, K. *Comparative and international education: globalisation, context and difference*. London: Routledge Falmer, 2003.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400003&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 14 fev. 2015

DALE, R. Globalisierung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft re-visited: Die Relevanz des Kontexts des Kontexts. In: AMARAL, M. P. do; AMOS, S. K. (Org.). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Theorie, Methoden und Forschungsfelder*. Münster: Waxmann, 2015. p. 171-187.

DALE, R. Neoliberal capitalism, the modern state and the governance of education. *Tertium Comparationis*, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 183-198, 2007.

DALE, R.; ROBERTSON, S. Além dos "ismos" metodológicos na Educação Comparada em uma era de globalização. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, 2012. v. 2, p. 555-572.

ERTL, H. Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*, [S. l.], v. 32, n. 5, p. 619-634, 2006.

GARCIA GARRIDO, J. L. *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Editorial Dykinson S. L., 1996.

GREEN, A. Education, globalisation and the role of comparative research. *London Review of Education*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 83-97, 2003.

HELSPER, W., HUMMRICH, M.; KRAMER, R. T. Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A.; LANGER, A. (Org.). *Handbuch qualitative forschungsmethoden in der erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 2010. p. 119-135.

IANNI, O. Globalização: novo paradigma das Ciências Sociais. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 147-163, maio/ago. 1994. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141994000200009&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200009&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 14 fev. 2015

JONES, P. *Comparative education: purpose and method*. St. Lucia, Australia: University of Queensland Press, 1971.

KANDEL, I. L. *Comparative education*. Cambridge, MA: The Riverside Press, 1933.

KAZAMIAS, A. Homens esquecidos, temas esquecidos: os temas histórico-filosófico-culturais e liberais humanistas em educação comparada. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, 2012. v. 1, p. 55-79.

KAZAMIAS, A. M. Educação comparada: uma reflexão histórica. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, 2012. v. 1, p. 173-193.

KELLY, G. P., ALTBACH, P. G.; ARNOVE, R. F. Trends in comparative education: a critical analysis. In: ALTBACH, P. G.; ARNOVE, R. F.; KELLY, G.P. (Org.). *Comparative education*. New York: Macmillan, 1982. p. 505-533.

KHÔI, L. T. *L'éducation comparée*. Paris: Armand: Colin, 1981.

KOTTHOFF, H. G. Between renaissance and oblivion: current state and perspectives of comparative education in Germany. *Scuola democratica*, [Bologna], n. 1, p. 125-146, genn./apr. 2013.

LEES, C. We are all comparativists now: why and how single-country studies must adapt and incorporate the comparative politics approach. *Comparative Political Studies*, [Beverly Hills], v. 39. n. 9, p. 1084-1108, 2006.

MANZON, M. *Comparative education: the construction of a field*. [Dordrecht]: Springer, 2011. (Comparative Education Center, the University of Hong Kong, 29).

MANZON, M.; BRAY, M. Comparing the comparers: patterns, themes and interpretations. In: MASEMAN, V., BRAY, M.; MANZON, M. (Org.). *Common interests, uncommon goals: histories of the world council of comparative education societies and its members*. [Dordrecht]: Springer, 2007. p. 336-363. (CERC Studies in Comparative Education, 21).

MASEMAN, V., BRAY, M.; MANZON, M. (Org.). *Common interests, uncommon goals: histories of the world council of comparative education societies and its members*. [Dordrecht]: Springer, 2007. p. 336-363. (CERC Studies in Comparative Education, 21).

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. *Toward a science of comparative education*. London: Macmillan, 1969.

NÓVOA, A.; YARIV-MASHAL, T. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey. *Comparative Education*, [New York], v. 39, n. 4, 2003. p. 423-438.

PAULSTON, R. G. Mapping discourse in comparative education. *Compare*, [Oxford], v. 23, n. 2, p. 101-114, 1993.

PHILLIPS, D.; SCHWEISFURTH, M. *Comparative and international education: an introduction to theory, method and practice*. London: Continuum, 2008.

ROSE, N. *Powers of freedom: reframing political thought*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1999.

STAUBER, B.; AMARAL, M. P. do. Access to and accessibility of education: an analytic and conceptual approach to a multi-dimensional issue. *European Education*, [Armonk], v. 47, n. 1, 2015.

STEINER-KHAMSI, G. Internationaler Vergleich in der postnationalen Ära. In: AMARAL, M. P. do.; AMOS, S. K. (Org.). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Theorie, Methoden und Forschungsfelder*. Münster: Waxmann, 2015. p. 107-132. v. 2.

STICHWEH, R. Differenzierung der Wissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, v. 8, n. 1, p. 82-101, 1979.

VAVRUS, F.; BARTLETT, L. (Org.). *Critical approaches to comparative education: vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

VAVRUS, F.; BARTLETT, L. Comparatively knowing: making a case for the vertical case study. *Current Issues in Comparative Education*, [New York], v. 8, n. 2, p. 95-103, 2006.

WALDOW, F. What PISA did and did not do: Germany after the PISA-shock. *European Educational Research Journal*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 476-483, 2009.

WATERKAMP, D. *Vergleichende Erziehungswissenschaft: ein Lehrbuch*. Münster: Waxmann, 2006.

WIMMER, A.; SCHILLER, N. G. Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 301-334, 2002.

---

Marcelo Parreira do Amaral, doutor em Ciências da Educação pela Eberhard-Karls Universität Tübingen e Messer, é professor titular em educação internacional e comparada no Instituto de Educação da Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Alemanha.

parreira@uni-muenster.de

Recebido em 30 de abril de 2015.

Aprovado em 5 de maio de 2015.

## Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC)\*

Wagner Bandeira Andriola  
Daniele Cirilo Suliano

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/339512841>

### Resumo

Relata os principais resultados de estudo avaliativo sobre os impactos da presença da Universidade Federal do Ceará (UFC) em municípios do interior do estado, após a adesão desta ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Para tal, realizou-se pesquisa descritiva (*ex-post facto*) com 129 docentes e 503 discentes dos três *campi* avançados da UFC, nos municípios de Sobral, de Quixadá e da Região do Cariri (Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha), e com 191 moradores locais. Os questionários destinados aos docentes e aos discentes foram autoaplicados, isto é, distribuídos aos respondentes para que estes os preenchessem de modo individual e, posteriormente, devolvidos aos auxiliares de pesquisa. Com os moradores locais, empregou-se roteiro semiestruturado de entrevista, aplicado de modo individualizado. Os resultados obtidos com as audiências estudadas (alunos, docentes e moradores locais) nos três *campi* convergiram para a aceitação de que a UFC causou impactos sociais positivos nos municípios cearenses do interior, dentre os quais: maior dinamização econômica local, implicando crescimento municipal; maior oportunidade de a população local contar com novas formas de qualificação profissional por meio do acesso à UFC; geração de mais postos de trabalho para os moradores locais.

Palavras-chave: ensino superior; avaliação educacional; expansão universitária; Reuni.

\* Esta pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Edital Universal nº 14/2012 – Processo nº 470.500/2012-3. Alguns dos seus resultados foram apresentados no XIII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária das Américas, realizado em Buenos Aires (Argentina, 2013). Originou, ademais, uma dissertação de mestrado aprovada em 2013 no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (Poeduc) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

## **Abstract**

### ***Assessment of social impacts resulting from the internalization of the Universidade Federal do Ceará (UFC)***

*The text reports the main results derived from the assessment of the impacts of the presence of the Universidade Federal do Ceará (UFC) in the countryside of the state of Ceará, due to the university's adherence to the Program of Support for Plans of Restructuring and Expansion of the Federal Universities (Reuni). A descriptive research (ex post facto) was conducted with 129 professors and 503 students of three advanced campuses of UFC in the municipalities of Sobral, Quixadá and Cariri Region (Juazeiro, Crato and Barbalha), and with 191 local residents. The questionnaires for the professors and students were self-administered, that is, they were distributed to the respondents so that they could answer it individually, and then return the forms to the research assistants. Individual interviews, based on a semi-structured model, were conducted individually with local residents. The results obtained with the survey in the three campuses converged on the acceptance that the UFC has caused positive social impacts in the municipalities of Ceará, which include: greater local economic dynamics, resulting on municipal growth; greater opportunities for the local population to count on new forms of professional training through the access to higher education; and the generation of more job posts for local residents.*

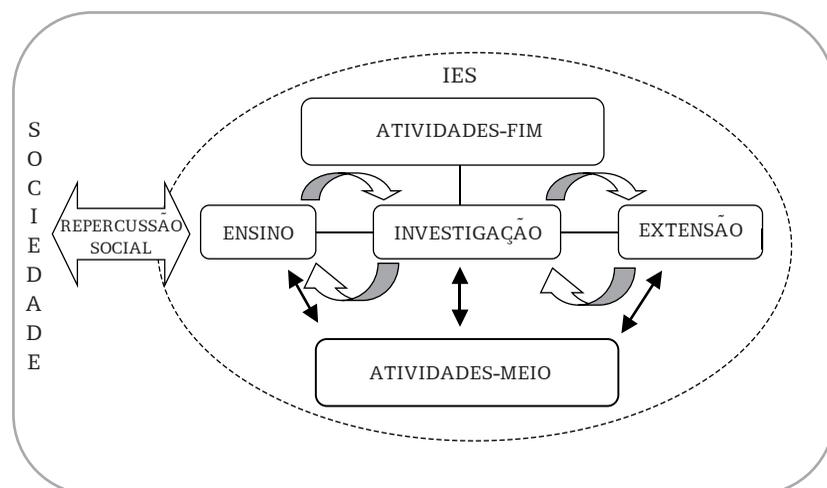
*Keywords: higher education; educational assessment; university expansion; Reuni.*

---

## **1. Introdução**

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e posteriormente regulamentado pela Portaria Ministerial nº 2.051, de 9 de julho de 2004, fundamenta-se em diversos pilares teóricos e epistemológicos (Brasil. MEC, 2004b). A busca da participação e do engajamento dos vários atores das instituições de educação superior (IES) na tarefa de autoavaliação institucional é um desses fundamentos (Belloni, 1999; Dias Sobrinho; Ristoff, 2003), bem como o reconhecimento da multiplicidade de atividades, de dimensões e suas interações (Andriola, 1997, 2003a, 2003b).

A Figura 1 reveste-se em tentativa de abstrair e representar graficamente as atividades que são desenvolvidas no âmbito de uma IES, destacando suas interações e suas repercussões sobre o contexto social no qual está inserida.



**Figura 1 – Atividades Desenvolvidas no Seio de uma IES e suas Repercussões na Sociedade**

Fonte: Andriola, 2004.

A Figura 1 baseia-se na ideia de que uma IES (representada pela elipse em tracejado descontínuo) é um sistema semiaberto, conforme destacado por Cavalieri, Macedo-Soares e Thiollent (2004). O mencionado sistema educacional está em contínua e dinâmica interação com o contexto social no qual está imerso (o retângulo); suas atividades e seus produtos têm relevantes repercussões sobre a sociedade em que se insere, ao mesmo tempo que também sofre a influência desta (representada pela seta de duplo sentido que interliga a IES com a sociedade).

Sendo assim, nada é mais relevante do que a investigação das repercussões sociais das atividades de uma IES, mediante, por exemplo, o acompanhamento sistemático dos seus egressos; o mapeamento de opiniões, atitudes e crenças acerca da universidade e da sociedade; a identificação e o valor agregado pela IES; a verificação da opinião dos empregadores e de setores da sociedade civil organizada, acerca da adequação e da pertinência da formação profissional e cidadã dos recursos humanos formados (Andriola, 2005).

Na Figura 1, há ênfase sobre dois conjuntos relevantes de atividades institucionais, distintas entre si, porém complementares. O primeiro pode ser chamado de atividades-fim, pois elas conformam o célebre e conhecido tripé de toda e qualquer IES com porte de universidade: o ensino (de graduação e de pós-graduação – *stricto e lato sensu*), a investigação científica (no âmbito da graduação e da pós-graduação) e a extensão (atividades artísticas e culturais, de saúde pública, de formação para o exercício da cidadania, de transferência e aplicação de conhecimentos tecnológicos e científicos, etc.).

O mencionado tripé de atividades está em constante interação entre si. Em suma: o ensino exerce influência sobre a investigação e sobre a extensão, ao mesmo tempo que também sofre seus efeitos (na Figura 1, a interação é representada por setas de duplo sentido que interligam essas

três dimensões institucionais). Conforme destacam Gell-Mann (2003), Popper (1973), Puente Viedma (1993), Serres (1998) e Wilson (1999): toda e qualquer atividade científica tem como principal objetivo buscar identificar relações válidas entre variáveis, não descartando as interações válidas e significativas que podem ser estabelecidas entre elas. Assim, um dos mais relevantes objetivos da avaliação de uma IES é tentar identificar a qualidade e a natureza das interações entre o ensino, a investigação científica e a extensão.

Conforme destaca a Figura 1, as atividades-fim e as meio interagem entre si, isto é, uma influencia a outra ao mesmo tempo que sofre sua ação. Por exemplo, as atividades de ensino, de investigação científica e de extensão serão influenciadas pela qualidade física das salas de aula, pela adequação da iluminação e da ventilação e pela segurança proporcionada aos seus usuários, assim como pela qualidade do acervo disponibilizado pelas bibliotecas. Esses aspectos destacados dependerão, por seu turno, da sustentabilidade financeira da IES. Com essa exemplificação, desejamos ressaltar a estreita relação que há entre as finalidades da IES (atividades-fim) e as dimensões que lhes dão suporte (atividades-meio). Portanto, uma vincula-se a outra, e tal ligação deve ser objeto da avaliação institucional.

No que tange às repercussões sociais (impactos) das atividades desenvolvidas no seio de uma IES, há que se enfatizar a necessidade de avaliar pelo menos duas delas, dada a extrema relevância de ambas: a qualidade da formação do alunado e o acompanhamento de egressos. Nesse âmbito, apresentam-se os principais resultados de uma pesquisa realizada com docentes, discentes e moradores locais de municípios do interior do Ceará que receberam três *campi* avançados da Universidade Federal do Ceará (UFC). Antes, no entanto, ressaltaremos a função estratégica da educação superior como motor de desenvolvimento social e econômico.

## **2. O papel estratégico da Universidade Federal do Ceará num cenário de expansão da educação superior**

A partir de 1º de janeiro de 2003, o País testemunhou uma revolução silenciosa na educação, sobretudo no nível superior. Inicialmente, houve a criação do Sinaes, que estabeleceu marcos regulatórios para as novas IES e seus cursos, com o intuito de garantir padrões mínimos de qualidade, a partir de princípios democráticos (Ristoff, 2000). Resgatou-se, assim, o papel relevante do Estado como indutor da qualidade educacional, ao contrário do paradigma anterior, no qual o mercado estabelecia suas próprias regras (Dias Sobrinho, 2002).

Em 2005, a matriz de financiamento das instituições federais de ensino superior (Ifes) sofreu mudanças substantivas mediante o seu incremento, cujos efeitos perduram até hoje. O Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2006, instituiu bolsas de estudos para alunos egressos de escola pública se inserirem em IES particulares. Finalmente, em 2007,

foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que lançou as bases para a expansão das Ifes rumo a lugares mais ermos e recônditos, no interior do Brasil.

Esta última ação governamental caracterizou definitivamente uma quebra de paradigma, em que a educação passou a ser vista como motor do desenvolvimento nacional, contribuindo para a justiça social, ao proporcionar chances de formação universitária para segmentos fragilizados pela organização desigual e elitista do Brasil, tão decantada pelo sociólogo e historiador pernambucano Gilberto Freyre, no seu romance *Casa-Grande & Senzala*, de 1933. Desse modo, no alvorecer do século 21, a educação superior conseguiu, finalmente, iniciar mudanças substanciais por meio da sua expansão rumo ao interior do Brasil, incrementando as oportunidades de indivíduos de segmentos sociais historicamente desfavorecidos receberem formação de nível superior.

### *2.1 Expansão universitária: indução por meio do Reuni*

Conforme consta no *Relatório do Primeiro Ano do Programa Reuni* (Brasil. MEC, 2009), o programa, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Sua criação baseou-se no reconhecimento do papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Em sua formulação, o Reuni estabeleceu como principais objetivos: garantir às universidades federais as condições necessárias para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das universidades federais.

Das 54 universidades federais existentes ao final de 2007, 53 aderiram ao Reuni (98,2% do total),<sup>1</sup> mediante duas chamadas: a primeira, realizada em outubro de 2007 (com previsão de implantação das ações no primeiro semestre de 2008), e a segunda, em dezembro de 2007 (com previsão da implantação das ações no segundo semestre de 2008). A participação da quase totalidade de universidades federais no Reuni atesta o forte interesse despertado pelo programa, que preconizou, em seu conceito fundador, a ideia da expansão e da reestruturação das universidades, abrindo espaço para oportunidades de inovação e de aumento da qualidade do ensino superior público.

Cabe destacar, por oportuno, que as universidades federais submeteram ao Reuni suas propostas, que – com ênfase especial na interiorização, em conjunto com a oferta de cursos de formação de professores, a ampliação de vagas nos cursos existentes, a inovação e os novos formatos de cursos de graduação –, representam pontos fundamentais para a mudança do panorama atual do ensino superior no Brasil.

---

<sup>1</sup> A Universidade Federal do ABC (UFABC) não aderiu ao referido programa, pois já adotava as inovações pedagógicas preconizadas pelo Reuni, quando da sua criação, em 2005.

## 2.2 A Universidade Federal do Ceará: rumo ao interior

De acordo com o documento *Íntegra da Proposta da UFC ao Reuni* (Brasil, 2009), a comunidade interna da UFC presenciou, durante os seus 57 anos de história, distintos processos de expansão de vagas destinadas aos cursos de graduação. O primeiro desses processos ocorreu entre 1991 e 1995, cujo foco foi a criação de novas vagas destinadas aos cursos noturnos de graduação. O segundo, ocorrido entre 1997 e 1999, caracterizou-se pela ampliação das vagas destinadas à graduação nos cursos até então existentes. O terceiro, verificado em 2001, centrou-se na criação dos cursos de Medicina nos municípios de Sobral e de Barbalha, marcando, assim, a presença da UFC no interior do Ceará. Finalmente, o quarto processo, iniciado em 2005, veio consolidar a presença da UFC nos municípios do interior do estado, com a criação dos *campi* avançados em Sobral, em Quixadá e no Cariri.<sup>2</sup> Não obstante, há de se mencionar o início do quinto processo de expansão para o interior do Ceará, o qual se iniciou em 2011. Trata-se da criação dos *campi* avançados da UFC nos municípios de Crateús e de Russas, cujas obras começaram em 2012.

Portanto, conforme mencionado, a UFC se faz presente na vida do povo cearense, sobretudo na dos cidadãos interioranos, por meio da formação de profissionais da mais alta qualificação, da geração e da difusão de conhecimentos, da preservação e da divulgação dos valores artísticos e culturais, constituindo-se, assim, em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará, do Nordeste e do Brasil. Concretiza-se, desse modo, a missão institucional da UFC mediante ações relevantes, visíveis aos olhos de todos.

Nesse contexto, o presente estudo, que objetivou identificar a opinião de docentes, discentes e comunidades locais acerca dos impactos oriundos da presença da UFC nos municípios do interior do Ceará, acentua a importância de sua execução. Conhecer os anseios, as expectativas e as visões dos protagonistas desse processo de expansão da UFC rumo ao interior do estado, que completa mais de uma década desde as experiências pioneiras iniciadas em 1991, revelará até que ponto o lema da UFC está sendo honrado pela sua comunidade interna. Para tanto, faz-se *mister* lembrar, *ipsis litteris*, sábia frase do fundador e primeiro reitor da UFC, professor Antonio Martins Filho: "Como universidade, cultivamos o saber. Como Universidade do Ceará, servimos ao meio. Realizamos, assim, o universal pelo regional". A partir desse pensamento, plasmou-se o lema da UFC, que se mantém atual em pleno século 21: "O universal pelo regional".

Nessa linha, Boaventura Santos (1995) já alertava que a universidade do século 21, enquanto instituição educacional que serve à sociedade e que é afetada por esta, por meio de suas crises e de suas transformações, deve buscar responder às novas demandas sociais, de modo incansável. Portanto, a ida da universidade brasileira rumo ao interior responde às demandas históricas de segmentos fragilizados socialmente, educacionalmente e economicamente, com o objetivo precípua de proporcionar-lhes oportunidades de formação universitária, cidadã e profissional de elevada qualidade.

<sup>2</sup> A Comissão de Educação e Cultura aprovou em 11 de abril de 2012 proposta que criou a Universidade Federal do Cariri (UFCA), com sede na cidade de Juazeiro do Norte (CE). A nova universidade é composta pelos cursos existentes nos municípios de Juazeiro do Norte, Barbalha e Crato, que pertenciam à Universidade Federal do Ceará (UFC). Além disso, deverão ser criados novos *campi* nos municípios de Icó e Brejo Santo, já previstos no Projeto de Lei no 2.208/11 do Executivo Federal. (Brasil, 2011)

### 3. Delineamento do estudo

De modo a identificar a opinião de docentes, discentes e comunidades locais acerca dos impactos oriundos da presença da UFC nos municípios do interior do Ceará, realizou-se pesquisa descritiva (*ex-post facto*) entre os meses de novembro de 2009 e setembro de 2010, com 129 docentes e 503 discentes dos três *campi* avançados da UFC nos municípios de Sobral, de Quixadá e da Região do Cariri (Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha). Dadas algumas limitações, sobretudo aquelas relativas aos recursos humanos envolvidos, aos custos e ao tempo destinado à execução das atividades de campo, a população local dos referidos municípios também foi ouvida, a partir do uso de amostra não probabilística (191 pessoas).

Foram empregados três instrumentos distintos para a coleta de dados: um questionário autoaplicável destinado aos professores; um questionário autoaplicável destinado aos alunos; e um roteiro semiestruturado de entrevista destinado aos moradores locais, que foram abordados por dois alunos de graduação, ambos bolsistas de Iniciação Científica/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (IC/CNPq) dos cursos noturnos de Administração e Pedagogia. Não havia limitação de tempo para o preenchimento dos questionários, bem como para a realização das entrevistas semiestruturadas.

Posteriormente à coleta de dados, os dois bolsistas de IC/CNPq foram orientados nas atividades de organização de bases e digitação das informações, empregando planilhas *Excel*. Em seguida, as bases de dados foram importadas para o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 19.0, para a efetivação de análises estatísticas de caráter descritivo (medidas de tendência central, como média aritmética, moda e mediana; e de variabilidade, como amplitude e desvio-padrão), com o intuito de caracterizar e representar graficamente as mais relevantes informações. Foram empregadas, ainda, técnicas de análise bivariadas, que compreendem a geração de tabelas e gráficos de frequências, relativas ao cruzamento das perguntas integrantes dos questionários com variáveis de segmentação.

### 4. Principais resultados do estudo

As opiniões de moradores locais, docentes e discentes acerca das repercussões sociais e educacionais advindas da interiorização da UFC, ao aderir ao Reuni, serão apresentadas setorialmente, isto é, de acordo com o município sede de cada um dos três *campi* avançados da universidade.

#### 4.1 Campus do município de Quixadá

O *campus* da UFC em Quixadá fica situado numa área de cinco hectares e oferece, atualmente, três cursos de graduação. Atende cerca de 200 alunos e conta com 28 professores e 7 servidores técnico-administrativos.

As opiniões dos residentes de Quixadá foram coletadas por meio de 30 entrevistas. A maioria do grupo entrevistado é formada por mulheres (60%). Quanto à idade, variou de 19 a 70 anos, com moda de 22 (13,3%, ou 4 entrevistados) e média de 32,2 anos (desvio-padrão = 12,9 anos).

A maior parte dos entrevistados (16,7%, ou 5 pessoas) trabalhava no setor de alimentação (restaurantes), seguida por indivíduos do ramo de hotelaria (13,3%, ou 4 entrevistados) e de venda de produtos farmacêuticos (13,3%, ou 4 respondentes). Dos 30 moradores, a maior parte residia no município há pelo menos 3 anos (40%, ou 12), com média de 22 anos. Não obstante, houve casos de entrevistados residentes há 70 anos no município de Quixadá.

No que tange ao nível de conhecimento dos moradores acerca dos cursos da UFC no município, a ampla maioria demonstrou ter informações sobre estes (73,3%, ou 22 entrevistados). Indagados sobre os nomes dos cursos, a maior parte mencionou o de Sistema de Informação (26,7%, ou 8 pessoas).

Acerca da influência da presença da UFC e de seus novos cursos sobre as atividades econômicas locais, metade dos entrevistados (15) asseverou que observa impactos diretos. Como exemplo dessa influência, os comerciantes citaram o aumento expressivo das vendas de seus produtos (33,3%, ou 10 entrevistados) e o aumento da clientela (13,3%, ou 4 respondentes).

No que tange às consequências sobre a economia local oriundas da presença da UFC, a expressiva maioria (96,7%, ou 29 entrevistados) destacou que houve incremento no valor dos aluguéis residenciais. A mesma tendência foi observada com respeito à hospedagem (hotelaria, albergues e pousadas), visto que a maior parte (73,3%, ou 22 pessoas) atestou ter havido aumento dos preços desses serviços. Também o valor dos imóveis residenciais sofreu incremento, conforme as opiniões da maioria dos entrevistados (86,7%, ou 26 respondentes). Não obstante, relativamente aos gêneros alimentícios, a maioria (80%, ou 24 entrevistados) asseverou não perceber o incremento dos preços.

Porém, indagados sobre os impactos da presença da UFC em Quixadá, os entrevistados foram categóricos: para a quase totalidade (96,7%, ou 29 respondentes) os efeitos são muito positivos. Como principais benefícios para o desenvolvimento municipal, foram citados:

- Possibilidade de a população ter acesso a novas formas de qualificação profissional de nível superior (33,3%, ou 10 entrevistados).
- Possibilidade de a população local ter acesso a uma universidade pública e de qualidade (20%, ou 6 entrevistados).
- Possibilidade da geração de mais postos de trabalho (20%, ou 6 entrevistados).
- Possibilidade de haver maior crescimento econômico da região (13,3%, ou 4 entrevistados).

A fim de levantar as opiniões dos docentes do *campus* da UFC em Quixadá, foram aplicados oito questionários aos professores, todos com formação em nível de mestrado, sendo a maioria homens (75%). Quanto à idade, variou de 25 a 50 anos, com moda de 27 (25%, ou 2 entrevistados) e média de 33,4 anos (desvio-padrão = 9,4 anos).

Conforme a expressiva maioria dos docentes (87,5%, ou 7), há impactos visíveis e positivos na região após a chegada da UFC, sendo os principais:

- Possibilidade de a população ter acesso a novas formas de qualificação profissional de nível superior (75%, ou 6 sujeitos).
- Possibilidade da geração de mais postos de trabalho (50%, ou 4 docentes).
- Possibilidade de haver maior crescimento econômico da região (50%, ou 4 sujeitos).

No tocante às opiniões dos discentes sobre o *campus* da UFC em Quixadá, o levantamento foi feito por meio da aplicação de 42 questionários a alunos do referido *campus*.

A maioria é formada por homens (85,7%, ou 36), egressos de escola particular (54,8%, ou 23), que residem sem os pais (54,8%, ou 23) e necessitam de transporte público para se deslocarem ao *campus* (95,2%, ou 40 alunos). Quanto à idade, variou de 18 a 46 anos, com moda de 19 (21,4%, ou 9) e média de 23,4 anos (desvio-padrão = 6,6 anos).

De acordo com os discentes, as principais mudanças ocorridas na vida pessoal após o início da formação na graduação da UFC foram:

- Amadurecimento pessoal e crescimento intelectual (76%, ou 32 sujeitos).
- Aprendizagens substantivas para o exercício profissional (50%, ou 21 entrevistados).
- Aumento da motivação para o estudo (38%, ou 16 entrevistados).

#### 4.2 Campus da Região Metropolitana do Cariri (RMC)

O *campus* da UFC na Região Metropolitana do Cariri (que inclui os municípios de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha) fica localizado numa área de 23 hectares e oferece, atualmente, dez cursos de graduação e três de pós-graduação, sendo dois *stricto sensu* (mestrados), um dos quais ainda em fase de implantação. Atende a 1.059 alunos de graduação e 40 de pós-graduação, contando com 186 professores e 62 servidores técnico-administrativos.

Foram realizadas 81 entrevistas com residentes do município de Juazeiro do Norte, sendo a maioria mulheres (54%). Quanto à idade, variou de 18 a 58 anos, com moda de 24,5 (16%, ou 13 entrevistados) e média de 30 anos (desvio-padrão = 10,3 anos).

A maior parte dos entrevistados prestava serviços comunitários (34%, ou 28), embora 12% (10) tivessem ligações com o setor de hotelaria, seguidos por indivíduos do ramo farmacêutico (8%, ou 7 entrevistados). Dos 81 respondentes, a maior parte residia no município há pelo menos 6 anos (24%, ou 20 entrevistados), com média de 20,8 anos. Além disso, houve casos de entrevistados residentes há 52 anos no município de Juazeiro do Norte.

No que tange ao nível de conhecimento dessas pessoas acerca dos cursos da UFC no município, a maioria demonstrou ter informações sobre estes (58%, ou 47 entrevistados), e quando indagados sobre os nomes desses cursos, a maior parte mencionou o de Educação Musical (25,5%, ou 12 entrevistados).

Acerca da influência da UFC e de seus novos cursos sobre as atividades econômicas locais, 56% dos entrevistados (45) asseveraram que observam impactos diretos. Como exemplo dessa influência, os comerciantes citaram o aumento expressivo da clientela (30%, ou 24 respondentes) e o aumento das vendas de seus produtos (16%, ou 13 entrevistados).

Quanto às consequências negativas, a expressiva maioria (92%, ou 75 entrevistados) mencionou o incremento do preço dos aluguéis residenciais. A mesma tendência foi observada com relação aos preços dos serviços de hospedagem (hotelaria, albergues e pousadas), visto que a maioria (72%, ou 58 pessoas) atestou ter havido aumento destes. Também o valor dos imóveis residenciais sofreu incremento, conforme opinião de expressiva maioria (88%, ou 71 respondentes). No entanto, quanto aos gêneros alimentícios, a maior parte (72%, ou 58 entrevistados) asseverou não perceber ter havido incremento do preço destes.

Porém, indagados acerca dos impactos da presença da UFC sobre a Região do Cariri, os entrevistados foram categóricos: para a quase totalidade (92%, ou 75 respondentes) os efeitos são muito positivos. Como principais benefícios para o desenvolvimento regional, foram citados:

- Possibilidade de haver maior crescimento econômico da região (28%, ou 23 entrevistados).
- Possibilidade de a população local ter acesso a uma universidade pública e de qualidade (20%, ou 16 entrevistados).
- Possibilidade da geração de mais postos de trabalho (15%, ou 12 entrevistados).
- Possibilidade de a população ter acesso a novas formas de qualificação profissional de nível superior (10%, ou 8 entrevistados).

Em relação aos docentes, foram aplicados 48 questionários aos professores do *campus* da UFC no Cariri. A maioria tem formação em nível de mestrado (52,1%, ou 25) e é composta por homens (56,3%, ou 27). Quanto à idade, variou de 25 a 57 anos, com moda de 36 (10,3%, ou 5) e média de 38,3 anos (desvio-padrão = 7,8 anos).

Conforme a maioria (77,1%, ou 37 docentes), há impactos visíveis e positivos na Região Metropolitana do Cariri após a chegada da UFC, sendo os principais:

- Possibilidade de a população local ter acesso a novas formas de qualificação profissional de nível superior (80%, ou 38).
- Possibilidade de haver maior crescimento econômico da região (67%, ou 32).
- Possibilidade da geração de mais postos de trabalho (50%, ou 24).

No tocante aos alunos, foram aplicados 197 questionários aos discentes do *campus* da UFC no Cariri. A maioria é formada por homens (57,4%, ou 113), egressos de escola pública (71,6%, ou 141), que residem sem os pais (67%, ou 132) e necessitam de transporte público para se deslocarem ao *campus* (96,4%, ou 190). Quanto à idade, variou de 17 a 65 anos, com moda de 19 (11,7%, ou 23) e média de 23,4 anos (desvio-padrão = 6,6 anos).

De acordo com os discentes, as principais mudanças ocorridas na vida pessoal, após o início da formação no respectivo curso de graduação da UFC foram:

- Aprendizagens substantivas para o exercício profissional (85%, ou 167).
- Aumento da motivação para o estudo (78%, ou 154).
- Amadurecimento pessoal e crescimento intelectual (55%, ou 108).

#### 4.3 *Campus do município de Sobral*

O *campus* da UFC em Sobral fica localizado numa área de 20 hectares e conta com 11 cursos de graduação e 3 de pós-graduação, sendo 2 *stricto sensu* (mestrados). Atende a 1.106 alunos de graduação e 44 de pós-graduação e conta com 153 professores e 50 servidores técnico-administrativos.

Foram levantadas por intermédio de 80 entrevistas as opiniões dos moradores de Sobral. A maioria dos respondentes é formada por mulheres (51,3%). Quanto à idade, variou de 18 a 75 anos, com moda de 18 (15%, ou 12 entrevistados) e média de 31,1 anos (desvio-padrão = 12,5 anos).

A maior parte dos entrevistados (46,3%, ou 37 pessoas) tinha pequenos negócios (salões de beleza, casas comerciais, *lan houses*, lanchonetes, dentre outros), exercia atividades como autônomos (41,3%, ou 33 entrevistados) e de venda de produtos farmacêuticos (7,5%, ou 6 entrevistados). Dos 80 respondentes, a maior parte residia no município há 8 anos ou menos (20%, ou 16 entrevistados), com média de 23 anos. Não obstante, houve casos de entrevistados residentes há 73 anos no município.

No que tange ao nível de conhecimento dessas pessoas acerca dos cursos da UFC no município de Sobral, a ampla maioria demonstrou ter informações sobre estes (72,5%, ou 58 entrevistados). Indagados sobre os nomes desses cursos, a maior parte dos respondentes mencionou os de Finanças (26,3%, ou 21 entrevistados) e de Ciências Econômicas (22,5%, ou 18 entrevistados).

Acerca da influência da presença da UFC e de seus novos cursos sobre as atividades econômicas locais, 56,3% dos entrevistados (45) afirmaram que há impactos diretos. Como exemplo dessa influência, foram citados o aumento expressivo das vendas de seus produtos (57,5%, ou 46 entrevistados) e o aumento da clientela (16,3%, ou 13 respondentes).

Com respeito às consequências negativas oriundas da presença da UFC, a maioria (53,8%, ou 43 entrevistados) destacou o incremento do preço dos aluguéis residenciais. A mesma tendência foi observada quanto aos preços dos serviços de hospedagem (hotelaria, albergues e pousadas), visto que a maioria (52,5%, ou 42 pessoas) atestou ter havido aumento. Também o valor dos imóveis residenciais sofreu incremento, conforme as opiniões de grupo significativo dos entrevistados (42,5%, ou 34 respondentes). Por fim, a maioria (70%, ou 56 pessoas) asseverou perceber o incremento do preço dos gêneros alimentícios.

Porém, indagados acerca dos impactos da presença da UFC sobre o município de Sobral, os entrevistados foram categóricos: para a expressiva maioria (93,8%, ou 75 entrevistados) os efeitos são muito positivos. Como principais benefícios para o desenvolvimento municipal, foram mencionados:

- Possibilidade de haver maior crescimento econômico da região (31,3%, ou 25 entrevistados).
- Possibilidade de a população contar com novas formas de qualificação profissional por meio do acesso à UFC (28,8%, ou 23 entrevistados).
- Possibilidade da geração de mais postos de trabalho (18,8%, ou 15 entrevistados).

Quanto às opiniões dos docentes do *campus* da UFC em Sobral, 73 questionários foram aplicados aos professores, a maioria com formação em nível de mestrado (54,5%, ou 40), sendo composta por homens (74%, ou 54). Quanto à idade, variou de 24 a 55 anos, com moda de 33 (13,7%, ou 10) e média de 35 anos (desvio-padrão = 6,4 anos).

Conforme a maioria dos docentes (78,1%, ou 57), há impactos visíveis e positivos na região após a chegada da UFC, sendo os principais:

- Possibilidade de a população ter acesso a novas formas de qualificação profissional de nível superior (80%, ou 58).
- Possibilidade de haver maior crescimento econômico da região (70%, ou 51).
- Possibilidade da geração de mais postos de trabalho (64%, ou 47).

Para se levantar as opiniões dos discentes do *campus* da UFC em Sobral, 264 questionários foram aplicados. A maioria da amostra foi formada por homens (57,2%, ou 151), egressos de escola particular (87,1%, ou 230), que residem sem os pais (54,9%, ou 145) e que necessitam de transporte público para se deslocarem ao *campus* (57,2%, ou 151). Quanto à idade, variou de 17

a 51 anos, com moda de 21 (17%, ou 45) e média de 21,6 anos (desvio-padrão = 3,9 anos). De acordo com os discentes, as principais mudanças ocorridas após o início da formação no respectivo curso de graduação da UFC foram:

- Amadurecimento pessoal e crescimento intelectual (87%, ou 230).
- Aprendizagens substantivas para o exercício profissional (85%, ou 224).
- Aumento da motivação para o estudo (68%, ou 180).

#### 4.4 Síntese dos principais resultados obtidos

Os resultados oriundos das opiniões emitidas pelas audiências estudadas – alunos de graduação, docentes e moradores locais dos municípios interioranos dos três *campi* da UFC – convergiram para a identificação de impactos sociais positivos, dentre os quais se podem destacar:

- a) Incremento das oportunidades de a população local ter acesso aos novos cursos de graduação da UFC, bem como às atividades e/ou ações de qualificação profissional.
- b) Dinamização econômica local, implicando crescimento municipal e incremento das oportunidades de inserção laboral para os moradores da região.
- c) Geração de maior quantidade e diversidade, além de melhores postos de trabalho para os moradores locais.

### 5. Considerações finais

Os dados apresentados no relatório de autoavaliação institucional da UFC de 2011 (Universidade..., 2012) acentuam a sua relevância no cenário local, regional, nacional e internacional. A inserção internacional tem sido fortalecida ao longo dos últimos anos, conforme corroboram distintos indicadores, como o *Scimago Institutions Ranking (SIR)*, no qual a UFC em 2011, no âmbito ibero-americano, posiciona-se entre as 4% melhores instituições, num universo de 1.369 IES analisadas. No contexto latino-americano, a UFC situa-se entre as 2% melhores instituições, num universo de 1.219 IES consideradas. No *ranking* mundial de universidades na *web*, a UFC ocupou a 1008ª posição em 2011, o que a colocou entre as 5% melhores IES, num universo de quase 20 mil universidades pesquisadas.

Os resultados apresentados devem ser motivo de alegria e orgulho para toda a comunidade interna da UFC, incluindo a administração superior. No cenário nacional, a universidade também vem galgando degraus de qualidade, que a legitimam como instituição estratégica para o desenvolvimento local e regional, dada a sua liderança acadêmica. Na esteira das políticas federais de expansão do ensino superior, a UFC tem cumprido importante papel, conforme atestam os resultados da sua presença no interior do Ceará.

O aumento da oferta de cursos de graduação, da quantidade de recursos humanos contratados nos últimos anos, das obras de construção efetivadas e da aquisição de materiais básicos à formação discente é aspecto que revela a visão federal da educação superior como motor de desenvolvimento social. A administração superior da UFC vem, ao longo dos últimos anos, buscando honrar esse compromisso público de oferecer formação de excelência à população cearense, contribuindo, assim, com a expansão de oferta de vagas e com o aumento qualitativo de novos profissionais, formados sob a égide de excelência que a UFC lhes confere.

Sob essa lógica, as informações obtidas pela pesquisa fornecem elementos vitais para a autoavaliação institucional, conforme preconizado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, bem como para o planejamento de ações administrativas e acadêmicas, com vistas à consolidação dos cursos existentes nos *campi* avançados da UFC. Ao mesmo tempo, é um estudo que permite à comunidade interna da UFC refletir acerca da relevância de suas atividades executadas em municípios interioranos, contando com inúmeras dificuldades e empecilhos.

Nessa esteira, a pesquisa corroborou a importância estratégica da presença da UFC para as comunidades locais, que veem aumentadas as chances de terem melhor formação universitária e, com essa, maiores condições de inserção no mercado de trabalho local, impactando diretamente o desenvolvimento econômico e social. Embora se trate do caso específico de uma universidade federal que aderiu ao Reuni, os excelentes resultados da UFC fortalecem a política federal de indução da presença de universidades em rincões distantes do interior do nosso País, mediante, sobretudo, o Reuni.

Caberá ao governo federal fortalecer as ações de assistência estudantil, de modo a assegurar aos novos universitários a permanência institucional durante todo o percurso formativo. Desse modo, faz-se importante registrar que conceder oportunidade de formação educacional aos cidadãos desses contextos, nos quais injustiça social, pobreza e abandono estatal são marcas visíveis, é buscar honrar valores universais de justiça e de igualdade. Sob esse prisma, aplica-se o lema da UFC: “o universal pelo regional”.

Para finalizar a exposição, cabe mencionar que os vários dados e indicadores aqui apresentados revelam que a UFC está na direção correta.

---

### Referências bibliográficas

ANDRIOLA, W. B. Expectativas de estudantes do 2º grau sobre a universidade. *Educação em Debate*, Fortaleza, n. 33, p. 39-45, 1997.

ANDRIOLA, W. B. Evasão discente no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um serviço de Orientação e Informação (SOI) para os egressos do ensino médio. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 16., 2003. São Sebastião. *Anais...* São Cristóvão:

Universidade Federal de Sergipe, 2003a. p. 483.

ANDRIOLA, W. B. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI). *Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, RJ, v. 11, n. 40, p. 332-347, 2003b.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)*, Campinas, v. 9, n. 4, p. 33-54, 2004.

ANDRIOLA, W. B. (Org.). *Avaliação: múltiplos olhares em torno da educação*. Fortaleza: Ed. UFC, 2005.

BELLONI, I. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. *Linhas críticas*, Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 7-30, jul./dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2004a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jul. 2004b. Seção 1, n. 132, p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Superior (SEB). *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: Reuni 2008: relatório de primeiro ano*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <[http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=2](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=2)>. Acesso em: 15 dez. 2011.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 2208, de 31 de agosto de 2011*. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Cariri - UFCA, por desmembramento da Universidade Federal do Ceará – UFC, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_most](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_most)>.

rarintegra?codteor=916028&filename=PL+2208/2011>.

CAVALIERI, A., MACEDO-SOARES, T. D. L. V.; THIOLENT, M. *Avaliando o desempenho da Universidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

CEARÁ. *Lei complementar Estadual nº 78, de 26 de junho de 2009*. Dispõe sobre a criação da região metropolitana do Cariri, cria o Conselho de Desenvolvimento e Integração e o Fundo de Desenvolvimento e Integração da Região Metropolitana do Cariri – FDMC, altera a composição de microrregiões do estado do Ceará e dá outras providências. 2009. Disponível em: <<http://www.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2009/lc78.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

DIAS SOBRINHO, J. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Org.). *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro, RJ: Maia & Schmidt, 1933.

GELL-MANN, M. *El quark y el Jaguar*. 4. ed. Madrid: Metatemas, 2003.

POPPER, K. *La logica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos, 1973.

PREFEITURA DE SOBRAL. *Sobral em dados*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.sobral.ce.gov.br/comunicacao/novo2/?pagina=cidade/sobral-em-dados.php>>. Acesso em: 4 abr. 2014.

PUENTE VIEDMA, C de la. *SPSS/PC+: una guía para la investigación*. Madrid: Ed. Complutense, 1993.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZÁN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 37-51

SANTOS, Boaventura de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SERRES, M. *Historia de las ciencias*. Madrid: Cátedra, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Relatório final de auto avaliação institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC)*. Fortaleza: UFC, 2012. Disponível em: <<http://www.ufc.br/a-universidade/avaliacao-institucional/328-relatorios-de-autoavaliacao-institucional>>. Acesso em:

18 jun. 2012.

WILSON, E. O. *Consilience: la unidad del conocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 1999.

---

Wagner Bandeira Andriola, doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad Complutense de Madrid, é professor associado da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

w\_andriola@yahoo.com

Daniele Cirilo Suliano é mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior e especialista em Gestão Universitária pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e ocupa o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

danielecs@ufc.br

Recebido em 4 de julho de 2014.

Solicitação de correções em 20 de novembro de 2014.

Aprovado em 27 de janeiro de 2015.

## A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia

Zandra Cristina Lima Silva Queiroz

Gilberto José Miranda

Marcelo Tavares

Sheizi Calheira de Freitas

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/339112863>

### Resumo

A discussão sobre as formas de ingresso no ensino superior no Brasil está cercada de polêmicas quanto à sua característica de seletividade e exclusão social. Com a publicação da Lei nº 12.711/2012, os percentuais de vagas destinadas às cotas sociais e raciais foram regulamentados com o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior no Brasil. Este estudo tem o propósito de verificar se existem diferenças significativas no desempenho dos alunos ingressantes por meio de programas de cotas, quando comparados aos demais. Como procedimento metodológico, por meio de uma análise quantitativa, realizou-se um estudo descritivo dos coeficientes de rendimento dos alunos ingressantes segundo a modalidade de cota e a área de cada curso. A amostra foi composta por 2.418 alunos, ingressantes nas 78 opções de cursos de graduação ofertadas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no primeiro semestre de 2013. Os resultados apontaram que entre as modalidades 1, 2, 3 e 4 (modalidades de cotas estabelecidas pela Lei nº 12.711/12) e a ampla concorrência (modalidade 5), não há diferenças estatísticas de rendimento.

Palavras-chave: educação superior; desempenho acadêmico; Lei nº 12.711/2012.

## **Abstract**

### ***The quota policy in the perspective of academic performance at the Universidade Federal de Uberlândia***

*The discussion on ways of entry to higher education in Brazil is surrounded by controversy regarding its selectivity and social exclusion. With the publication of the Law 12.711/2012, the percentage of vacancies for students with social and racial disadvantage was regulated in order to democratize the access to higher education in Brazil. The main objective of this study is to verify whether there are significant differences in the performance of students entering universities through minority-oriented programs, compared to other forms of access. The methodological procedures included a descriptive study, using a quantitative analysis of the academic coefficients of incoming students related to the modality of quota and, also, to the area of knowledge. The sample consisted of 2,418 freshman students of 78 undergraduate courses offered by the Universidade Federal de Uberlândia (UFU) in the first semester of 2013. The results showed that there are no statistical differences in the academic coefficients among the modalities of quota 1, 2, 3 and 4 (established by Law 12.711/2012) and the extensive competition.*

*Keywords: higher education; academic performance; Law 12.711/2012.*

---

## **Introdução**

A discussão sobre as formas de ingresso no ensino superior no Brasil está cercada de polêmicas quanto ao seu caráter de seletividade e exclusão social. No âmbito do ensino superior público, as universidades estão empenhadas em aprimorar programas alternativos de ingresso, visando minimizar as desigualdades sociais (Matos *et al.*, 2012; Oliveira *et al.*, 2008).

Segundo Oliveira *et al.* (2008, p. 73), "o sistema nacional de educação superior não está aberto às amplas camadas populacionais do Brasil". Os autores afirmam que, apesar dos esforços políticos, ainda há muito a se fazer para que as camadas populares possam também usufruir de um ensino superior público, gratuito e de qualidade.

Na mesma direção, Santos (2011) enfatiza que no decorrer da história da educação no Brasil são recentes as ações governamentais voltadas à democratização das formas de acesso. O autor destaca que somente a partir de 1996, com a Lei nº 9.394, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que aboliu o termo vestibular e adotou a expressão processo seletivo, garantiu-se autonomia às instituições para criarem novos mecanismos de acesso ao ensino superior.

Entretanto, mais do que proporcionar meios democráticos para o acesso ao ensino superior, é também preciso garantir a permanência e

participação desses estudantes na produção de conhecimento que contribua para o bem-estar coletivo. Segundo Gabriel e Moehlecke (2006, p. 5):

[...] além da ampliação do acesso das classes populares à universidade e de sua permanência nesta instituição, há que se buscar estratégias políticas, epistemológicas e pedagógicas que permitam que esses novos atores sociais sejam também protagonistas, produtores de saberes socialmente legitimados, leitores e escritores de suas próprias práticas sociais.

Alvarenga *et al.* (2012) complementam que, mesmo sendo garantido o acesso ao ensino superior, são grandes as dificuldades que os estudantes provenientes de escolas públicas enfrentam para permanecer nas universidades e afirmam que ações conjuntas entre essas instituições e o governo são fundamentais. Os autores também constataram que os egressos do ensino público que cursavam Administração na Universidade Federal de Lavras, entre 2005 e 2010, possuem o mesmo padrão de aprendizagem daqueles que vieram de escolas privadas. Tal constatação se deu por meio da análise do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) semestral dos alunos.

O uso de políticas afirmativas para socialização do ingresso em instituições de ensino superior e as dificuldades enfrentadas pelos discentes para se manterem no ambiente acadêmico não são exclusividades brasileiras. Em um estudo comparativo de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior nos Estados Unidos e na Índia, Weisskopf (2004) descreve como possíveis argumentos contra seu uso o aumento do conflito étnico-racial, a diferenciação de desempenho e a estigmatização de discentes atendidos pela política.

Nesse contexto, é de fundamental importância conhecer qual o rendimento acadêmico dos alunos e sua relação com a forma de ingresso no ensino superior, permitindo entender os impactos de programas de acesso a essa etapa e seus reflexos no rendimento dos discentes.

Dessa forma, a questão-problema que orienta esta pesquisa é: Existem diferenças significativas no desempenho dos alunos ingressantes por meio de programas alternativos, se comparados aos demais, no primeiro semestre de 2013 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU)? Como objetivo principal, pretende-se analisar o desempenho dos alunos ingressantes por meio de cotas sociais e raciais, comparando-o ao da ampla concorrência. Esta pesquisa se justifica por contemplar a relevância do entendimento das novas formas de acesso ao ensino superior das instituições públicas e a representação de tais formas no desempenho dos alunos. Visa também contribuir com outros estudos realizados sobre os impactos das diferentes ações de ingresso implementadas pelas universidades brasileiras (Santos, 2011), sobre o perfil dos alunos que ingressaram por meio de programas de cotas (Matos *et al.*, 2012) e relativos a desempenho acadêmico (Maciel; Lopes, 2001; Reis, 2006).

## 1 Quadro teórico

### 1.1 Histórico das formas de ingresso no ensino superior

É importante destacar que, a cada ano, um número expressivo de estudantes em todo o País deixa o ensino médio e vai à procura de uma vaga no ensino superior. No entanto, a oferta atende apenas alguns alunos. Nesse sentido, Reis (2006) afirma que é difícil definir e adotar um método de seleção que possa atender e agradar a todos os alunos que participam dessa disputa.

De acordo com Fukuyama (s. d.), é difícil definir um método de seleção para ingresso no ensino superior que não submetta os candidatos a avaliações rigorosas, a fim de escolher aqueles que obtêm melhor pontuação em um exame aplicado de forma isonômica. O autor ressalta que o vestibular, como qualquer processo de seleção, tem esse mesmo objetivo e é considerado pelas instituições de ensino superior públicas ou privadas uma forma de manter a qualidade do ensino.

Diante de várias críticas acerca da forma tradicional de se realizar um processo seletivo para ingresso no ensino superior, observa-se na Figura 1 que os exames classificatórios e eliminatórios predominam desde 1911 e são regidos por meio de decretos federais.

Institucionalização do acesso ao ensino superior, por meio de decretos.  Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, institui o exame de admissão.	Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, mudou a nomenclatura dos exames de admissão para vestibular.	Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, acentuou ainda mais o caráter seletivo e discriminatório dos exames vestibulares, pois, a partir destes, ficou estabelecido o critério de vagas nas instituições.	Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, criou a característica do vestibular unificado.  Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, garantiu a inserção da prova de redação nos vestibulares.	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, aboliu o termo vestibular, adotando a expressão processo seletivo.  Essa lei previu a autonomia das instituições para criar novos mecanismos de acesso que estabelecessem articulação com o ensino médio.	Criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e sua utilização como critério de seleção para os estudantes concorrerem a bolsas no Programa Universidade para Todos (ProUni) e como forma de acesso ao ensino superior, em substituição ao vestibular.
1911-1915	1915-1925	1925-1970	1971-1996	1996-1998	1998-2013

**Figura 1 – Histórico das Formas de Ingresso no Ensino Superior no Brasil**

Fonte: Adaptado de Santos (2011).

Somente a partir de 1996, com a LDB, foi instalado o desafio de se criar um novo modelo de seleção que fosse mais justo e atendesse também as várias classes sociais, gerando oportunidades de classificação para alunos

que tiveram diferentes oportunidades de ensino preparatório para entrar em uma universidade (Santos, 2011).

Em defesa dessa nova modalidade, Maciel e Lopes (2001) argumentam que os processos seletivos para o acesso ao ensino superior agem como um filtro étnico e socioeconômico que privilegia os mais "bem treinados". Da mesma forma, Oliveira *et al.* (2008) ressaltam que o vestibular figura como uma competição entre desiguais que incrementa a diferença cultural em uma sociedade e também reforça a reprodução das elites.

Diante de tais argumentos, é oportuno conhecer as novas formas de ingresso ao ensino superior e seus atributos que visam à inclusão social e à democratização do acesso a essa etapa de ensino.

### *1.2 Democratização do acesso ao ensino superior: programas de ação afirmativa e políticas de cotas*

O entendimento do conceito de democracia torna-se fundamental para a compreensão do contexto em que se iniciou a discussão sobre os programas de ação afirmativa e as políticas de cotas, pois, por meio de tais programas, almeja-se garantir que todos os cidadãos possam exercer seus direitos sociais rumo à democracia plena, socializando-se o ensino superior para quem não possui as mesmas chances que os demais (Souza; Brandalise, 2011).

Com o objetivo de viabilizar a democratização de acesso ao ensino superior, surgiram os debates acerca de ações afirmativas, as quais são definidas como:

[...] medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (Brasil. MJ, 1996, p. 10).

De acordo com Silva (2003), as iniciativas das ações afirmativas estão previstas desde a primeira constituição de 1948 na Índia, as quais estabeleciam medidas especiais de reserva de assentos no parlamento e no funcionalismo público e de acesso ao ensino superior. Desde então, o sentido das políticas afirmativas tornou-se amplo e abrange diversos grupos expostos à discriminação, por exemplo, mulheres, minorias étnicas, raciais, religiosas, entre outros. Suas formas variam entre políticas de acesso a órgãos públicos e privados, cargos políticos, acesso a universidades, etc. (Santos, 2011; Gabriel; Moehlecke, 2006).

No Brasil, segundo Gabriel e Moehlecke (2006), o primeiro relato sobre as políticas afirmativas surgiu em 1968, quando foi discutida uma lei para minimizar a discriminação racial no trabalho, sugerindo-se percentuais mínimos de negros de acordo com a atividade, porém tal lei não foi levada adiante. Posteriormente, o assunto foi retomado, a partir da década de

1980, com o fim da ditadura militar e com o avanço das reivindicações democráticas.

A relação entre políticas de ações afirmativas e questões raciais também foi objeto de estudo por parte de Silva e Araújo (2011) e Azevedo (2007). Os primeiros destacam que existe a necessidade de políticas e ações de Estado para o combate à discriminação racial existente no Brasil, dentre elas a reserva de vagas para negros no ensino superior. Em outra perspectiva, Azevedo (2007) afirma que as políticas afirmativas, inclusive as de acesso ao ensino superior, não representam reparações por discriminações passadas, mas sim objetivam prover oportunidades de participação a indivíduos anteriormente excluídos em razão de sua raça.

Outros autores também argumentam que as políticas de ações afirmativas estão respaldadas, desde 1948, por tratados internacionais, os quais versam sobre combate a desigualdades em todas as suas formas e manifestações (Fernandes, 2011; Santos, 2011; Santos, Souza e Sasaki, 2013).

No Brasil, o atendimento a esses tratados internacionais foi impulsionado pelos trabalhos desenvolvidos para a Conferência de Durban em 2002, que propunha instrumentos para a redução da desigualdade racial no País. Uma das formas de se estabelecer números e/ou percentuais para aplicação de políticas afirmativas é o sistema de cotas, que segundo Gabriel e Moehlecke (2006, p. 5),

[...] consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não e de forma mais ou menos flexível.

No âmbito do ensino superior no Brasil, para viabilizar as políticas afirmativas foram criadas cotas de acesso, cujo objetivo é elevar o número de alunos provenientes de grupos até então excluídos. Dentro desse contexto, foram criadas duas subdivisões nas cotas, de modo a se estabelecer aquelas que atendam a população negra – denominadas, geralmente, “cotas raciais” – e as destinadas aos egressos das escolas públicas, caso em que não se definem os beneficiários especificamente, como negros e/ou indígenas – denominadas “cotas sociais” (Souza; Brandalise, 2011; Pinto, 2004; Santos, 2011; Santos; Souza; Sasaki, 2013). Como resultado de tais políticas, percebe-se uma mudança paulatina no perfil dos ingressantes nas universidades públicas, que agora apresentam uma maior proporção de estudantes negros e/ou oriundos de camadas da sociedade brasileira menos favorecidas economicamente (Calmon; Lázaro, 2013).

As políticas de cotas para ingresso no ensino superior são tema recorrente em diversas pesquisas, cujo enfoque abrange as contribuições para a democratização do ensino superior e os reflexos no desempenho dos alunos que ingressaram por intermédio de tais políticas. Com o intuito de apresentar algumas das principais investigações sobre a temática, foram levantadas publicações em teses, dissertações e periódicos científicos, conforme constam no Quadro 1.

### Quadro 1 – Contribuições de Estudos Anteriores sobre Quotas Raciais e Sociais

(continua)

Autores	Breve descrição da contribuição teórica
Maciel e Lopes (2001)	Ao pesquisar o desempenho acadêmico dos alunos que ingressaram via vestibular, comparados aos que ingressaram via Programa de Ingresso ao Ensino Superior (Peies), os pesquisadores concluíram que o Peies trouxe aos alunos do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) um aproveitamento bem superior ao que se observava em anos anteriores.
Pinto (2004)	Ao analisar a situação do acesso à educação superior no Brasil nos últimos 40 anos, argumenta que o sistema de cotas, tanto no setor público quanto no privado, é uma medida paliativa, que não enfrenta a questão central, que é a expansão do setor público sem perda de qualidade.
Reis (2006)	Ao avaliar o desempenho acadêmico dos alunos da faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), admitidos via vestibular e Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior (Paies), constatou que os alunos que ingressaram via Paies obtiveram melhor performance do que os ingressantes por meio do vestibular.
McCowan (2007)	Analisou criticamente o processo de expansão e as ações afirmativas existentes no ensino superior brasileiro, destacando o sistema de cotas como uma importante política voltada para o acesso ao ensino superior, em decorrência de sua potencial capacidade de promover melhor equidade na distribuição das vagas.
Harper, Patton e Wooden (2009)	Examinou o acesso e a equidade no ensino superior nos Estados Unidos, enfocando a questão racial e os principais problemas enfrentados pela população afrodescendente americana, a partir de uma análise histórica e de políticas desenvolvidas para a melhoria das taxas de ingresso e conclusão dos cursos de graduação.
Santos (2009)	O estudo investigou como as políticas institucionais de permanência têm sido construídas e/ou incorporadas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Entre os resultados destacam-se o pequeno número de projetos institucionais de permanência percebidos pelos estudantes e a criação de diversas estratégias informais entre os discentes com o objetivo de se manterem na universidade.
Alves (2010)	O estudo comparou notas de 3 mil estudantes da Universidade de Brasília (UnB) em todas as áreas de conhecimento, nos cursos de graduação. Foi constatado que a diferença entre cotistas e não cotistas é menor do que a registrada entre homens e mulheres.
Pinheiro (2010)	Analisou as percepções de docentes e discentes, cotistas e não cotistas, quanto à utilização de características fenotípicas e sua associação no âmbito social, econômico e cultural. Constatou-se uma associação entre cor e classe social e a existência de racismo percebida amplamente pelos discentes da universidade.
Beltrão e Cunha (2011)	Estudo descritivo acerca da política de reserva de vagas para povos indígenas, instituído na Universidade Federal do Pará (UFPA), abordando aspectos como objetivos, argumentos, conduta institucional, benefícios e dificuldades encontradas para o funcionamento do programa.

### Quadro 1 – Contribuições de Estudos Anteriores sobre Quotas Raciais e Sociais

(conclusão)

Autores	Breve descrição da contribuição teórica
Fernandes (2011)	O estudo evidenciou que a ausência da delimitação temporal da cota pode comprometer a possibilidade de um monitoramento e avaliação da eficácia da referida política pública.
Santos (2011)	Conclui que os programas de ação afirmativa representam uma forma rápida, justa e eficiente de promover a igualdade étnico-racial na educação e garantir a diversidade nas universidades e centros de pesquisa.
Souza e Brandalise (2011)	Identificaram, na opinião dos estudantes cotistas e não cotistas, que a política de cotas, implantada desde 2006 numa universidade pública do Estado do Paraná, favorece a democratização do acesso ao ensino superior.
Velloso e Cardoso (2011)	Os autores concluíram que as cotas em geral dobraram as chances de aprovação de candidatos negros na Universidade de Brasília, mas os resultados não sustentaram a tese de que um forte aumento nas vagas poderia substituir as cotas e, ao mesmo tempo, indicaram a relevância de políticas universalistas voltadas para a educação básica.
Alvarenga <i>et al.</i> (2012)	Foi constatado que os egressos do ensino público que cursavam Administração na Universidade Federal de Lavras (UFLA), entre 2005 e 2010, apresentaram desempenho semelhante ao dos alunos provenientes de escolas privadas.
Santos (2012)	Apontou que a produção acadêmica sobre a adoção das ações afirmativas em universidades brasileiras, de 2001 a 2011, tem se baseado em análise de dados, por meio de metodologias e aportes teóricos na explicação dessa política.
Anhaia (2013)	Analisou duas ações afirmativas existentes no ensino superior brasileiro, o sistema de cotas e o Programa Universidade para Todos, abordando ainda o processo de implementação das referidas ações em duas instituições: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).
Espírito Santo (2013)	Descreveu o perfil e a trajetória acadêmica de estudantes cotistas que ingressaram em 2006, na Universidade Federal da Bahia, nos dois cursos mais concorridos em cada uma das cinco áreas de oferta de cursos da instituição (Exatas, Saúde, Humanas, Artes e Letras). Foi constatado que a maioria dos alunos concluiu com sucesso o curso de graduação escolhido, que a taxa de evasão foi de aproximadamente 16% e que, entre os que evadiram, a maioria pertencia ao grupo de cotistas descendentes de índios que estudaram em escolas públicas.
Santos, Souza e Sasaki (2013)	Buscou identificar a potencialização das oportunidades dos estudantes provenientes da rede pública de ensino. Como resultado, os autores verificaram que as cotas raciais proporcionaram e continuam alavancando as cotas sociais no País.
Silva (2014)	Comparou o desempenho de estudantes ingressantes nas instituições de ensino superior brasileiras por meio de ações afirmativas e da ampla concorrência, identificando um desempenho, em média, inferior entre os beneficiários das políticas afirmativas.

Fonte: Elaboração dos autores.

O ápice da discussão sobre a institucionalização das políticas de ações afirmativas no Brasil é representado pelos critérios da divisão das cotas, que em 29 de agosto de 2012, por meio da aprovação da Lei nº 12.711/2012, estabeleceu a reserva de metade das vagas para as cotas raciais e sociais.

Apesar de divergências quanto aos critérios para a divisão das cotas, a Lei nº 12.711/2012 representa um marco na luta para reverter a exclusão racial e social do sistema educacional no Brasil (Santos, 2011; Santos; Souza; Sasaki, 2013). Essa decisão se encontra respaldada em estudos que revelam não haver diferenças no desempenho dos alunos que ingressam por meio de tais critérios (Reis, 2006; Matos et al. 2012; Velloso; Cardoso, 2011; Alves, 2010; Alvarenga *et al.* 2012) e reforça a necessidade de um acompanhamento de toda a comunidade acadêmica no sentido de contribuir com mais estudos que corroborem ou contestem esses resultados.

Assim, como a Lei nº 12.711 passou a ter efeitos a partir de 2013, torna-se importante aos estudiosos do tema acompanhar a implementação da referida mudança, a fim de identificar se os efeitos almejados estarão, de fato, sendo alcançados. A UFU, em virtude de já possuir um programa de acesso alternativo e do cumprimento da referida lei, apresenta uma amostra relevante de estudantes ingressantes por tais programas no primeiro semestre de 2013, tornando-se, conseqüentemente, ambiente propício para estudos.

### 1.3 Ingresso na Universidade Federal de Uberlândia

#### 1.3.1 Histórico da UFU

A Universidade Federal de Uberlândia iniciou suas atividades nos anos de 1950 e foi federalizada em 1978, sendo composta por três centros: Ciências Exatas e Tecnológicas (Cetec), Ciências Humanas, Letras e Artes (Cehar) e Ciências Biomédicas (Cebim).

A UFU é referência regional e compõe-se de 32 unidades acadêmicas com 68 cursos de graduação, 37 programas de pós-graduação que oferecem 33 cursos de mestrado acadêmico, 4 cursos de mestrado profissional e 19 cursos de doutorado, atuando em diversos *campi*, distribuídos nas cidades de Uberlândia, Ituiutaba, Patos de Minas e Monte Carmelo.

As formas de ingresso à UFU, desde sua criação, deram-se por meio do vestibular ou "processo seletivo semestral". Segundo Reis (2006), o vestibular ocorria duas vezes ao ano e era realizado em duas fases: a primeira constituída por questões de múltipla escolha e a segunda, por questões discursivas e prova de redação.

Em 1997, ocorreu a criação do Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior (Paies), com a finalidade de atender as comunidades local e regional, alunos tanto da rede de ensino pública quanto da particular. A avaliação era seriada e realizada ao final de cada uma das três etapas do ensino médio. Em 1998, o Paies foi substituído pelo Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (Paaes), cuja finalidade era

atender aos alunos egressos da rede pública. Esse foi o primeiro estágio da UFU na política de cotas, com vistas à democratização do acesso ao ensino superior. Esse programa visava preencher 50% do total das vagas dos cursos com entrada semestral e 25% do total das vagas dos cursos com entrada anual. As vagas do Paaes eram destinadas exclusivamente aos candidatos que tinham cursado os últimos quatro anos do ensino fundamental e estavam no ensino médio regular na rede pública.

Em 2013, a UFU passa a integrar o Sistema de Ingresso Unificado (Sisu), sistema eletrônico criado pelo Ministério da Educação que gerencia o processo de seleção das instituições federais e ele filiadas. Esse sistema processa os resultados das notas obtidas pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de acordo com a instituição por eles selecionada. O primeiro semestre de 2013 foi atípico, pois, inicialmente, ao ter que cumprir a Lei nº 12.711/2012, a UFU reduziu a quantidade de vagas destinadas ao Paaes em 25%. No entanto, tal medida foi alvo de um processo judicial que reivindicou a manutenção da quantidade de vagas destinadas ao programa. Dessa forma, por determinação da justiça federal, a UFU ampliou para 375 o número de alunos ingressantes naquele semestre, ou seja, 25% a mais que anteriormente.

### 1.3.2 Indicadores de rendimento acadêmico dos alunos da UFU

A verificação do rendimento escolar compreende regras estabelecidas no regime geral da universidade, o qual regulamenta a organização e o funcionamento da instituição, de acordo com o disposto na legislação vigente e no estatuto. Dentre as normas que regulamentam o funcionamento da graduação, na seção I, a subseção V trata da norma de verificação do rendimento escolar. O art. 114 informa que o desempenho dos alunos poderá ser verificado por meio de um índice global de aproveitamento individual, definido nas normas da graduação.

A Resolução nº 15/2011 do Conselho de Graduação, a qual descreve as normas gerais da graduação da Universidade Federal de Uberlândia, traz no título VII, capítulo I, a forma do cálculo dos indicadores de rendimento acadêmico expresso pelo Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) e pela Média Geral Acumulada (MGA), os quais constarão do histórico escolar. O CRA é calculado ao término de cada período letivo, com três casas decimais e cumulativamente em relação aos períodos anteriores.

A fórmula para cálculo do CRA é:

$$\text{CRA} = \frac{\sum(\text{Nota} \times \text{CH}_c)}{\sum \text{CH}_m} \times \left( 1 - \frac{1}{2} \frac{\sum \text{CH}_{rf}}{\sum \text{CH}_m} \right)$$

Em que:

CHc: carga horária cursada (componentes curriculares cursados com aprovação e componentes curriculares cursados com reprovação);

CHm: carga horária matriculada (componentes curriculares cursados com aprovação, componentes curriculares cursados com reprovação e componentes curriculares com trancamento parcial);  
CHrf: carga horária de componentes curriculares com reprovação por frequência.

Para efeito de cálculo do CRA, é levado em consideração o desempenho obtido pelo discente a partir do seu ingresso na UFU, por qualquer modalidade prevista nas normas da graduação.

Neste estudo, como medida de desempenho dos alunos ingressantes no primeiro semestre de 2013, utilizou-se o valor do CRA por aluno.

## 2 Metodologia

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa se classifica como descritiva – a qual, na concepção de Gil (1999), tem como principal finalidade descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. Uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Para a realização da pesquisa, foram solicitadas junto à UFU as informações do primeiro semestre de 2013 relacionadas às formas de ingresso que foram utilizadas nesse período e os dados referentes ao Coeficiente de Rendimento Acadêmico dos alunos, ou seja, a coleta dos dados foi feita por meio de pesquisa documental, durante os meses de outubro e novembro de 2013.

Quanto à natureza, a pesquisa é quantitativa – a qual, segundo Richardson e Peres (1999), se caracteriza pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta das informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas. Os autores destacam sua importância ao se ter a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando uma margem de segurança quanto às inferências feitas.

Para atingir os objetivos da pesquisa, realizou-se a análise descritiva dos dados coletados no primeiro semestre de 2013. Esse período foi selecionado por ser o primeiro semestre em que se obteve os resultados da Lei nº 12.711/12 e, também, por possuir uma amostra maior do que os demais, uma vez que, por força legal, a UFU teve que acolher, aproximadamente, 20% a mais de alunos no primeiro semestre de 2013. Segundo Feliciano (2013), a justiça federal ordenou o ingresso de 375 alunos provenientes do Paaes 2010/2013, visando manter o número de vagas publicado no edital do programa.

Antes de selecionar o teste para efetuar a comparação dos desempenhos dos alunos, foram realizados testes de normalidade, a partir dos quais foi possível verificar que a amostra não possui distribuição normal. Assim, foi selecionado o teste não paramétrico *Mann-Whitney* (Fávero *et al.*, 2009), indicado para a comparação de dois grupos não pareados com o objetivo

de verificar se pertencem ou não à mesma população. Os valores de U, calculados pelo teste, avaliam o grau de entrelaçamento dos dados dos dois grupos a serem analisados.

Foram estabelecidas as seguintes hipóteses a um nível de significância  $\alpha = 0,05$ :

- H0: não há diferença entre as medianas do desempenho das modalidades analisadas.
- H1: há diferença entre as medianas do desempenho das modalidades analisadas.

### 3 Apresentação e análise dos resultados

Com a aprovação da Lei nº 12.711/12, as modalidades de acesso ao ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia foram distribuídas, seguindo a classificação de cotas sociais e raciais, a partir do primeiro semestre de 2013, conforme a Tabela 1.

**Tabela 1 – Total de Ingressantes nos Cursos de Graduação da UFU em 2013/1 por Modalidade**

Modalidades de Ingresso	Descrição	Total	%
Modalidade 1	Alunos de escola pública – preto, pardo ou indígena – com renda mensal familiar média menor que 1,5 salário mínimo.	170	7%
Modalidade 2	Alunos de escola pública – com renda mensal familiar média menor que 1,5 salário mínimo.	93	4%
Modalidade 3	Alunos de escola pública – preto, pardo ou indígena – independente de renda.	189	8%
Modalidade 4	Alunos de escola pública – independente de renda.	83	3%
Modalidade 5	Ampla concorrência.	1.164	48%
Paaes	Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior.	719	30%
<b>Total</b>		<b>2.418</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração dos autores.

Doravante, as modalidades 1, 2, 3 e 4 serão denominadas programas alternativos de ingresso no ensino superior, a modalidade 5 representará a ampla concorrência e o Paaes será designado pela própria sigla.

Na sequência, realizou-se a análise estatística descritiva dos dados dos alunos por modalidades, agrupadas da seguinte forma: programas

alternativos de ingresso comparados à ampla concorrência; Paaes comparado à ampla concorrência; programas alternativos de ingresso e Paaes comparados à ampla concorrência; e programas alternativos de ingresso comparados ao Paaes (Tabela 2). Em seguida, os testes de comparação das amostras, realizados por meio do teste de *Mann-Whitney*, estão descritos no campo p-valor da Tabela 2.

**Tabela 2 – Análise Estatística Descritiva e Teste *Mann-Whitney* – Ingressantes na UFU em 2013/1**

Variáveis/ Dados Estatísticos	Programas alternativos de ingresso X ampla concorrência		Paaes X ampla concorrência		Programas alternativos de ingresso e Paaes X ampla concorrência		Programas alternativos de ingresso X Paaes	
	1+2+3+4	5	Paaes	5	1+2+3+4+ Paaes	5	1+2+3+4	Paaes
Mediana	69.0000	71.6125	65.4000	71.6125	66.7673	71.6125	69.0000	65.4000
Média Aritmética	60.9741	59.9965	62.0464	59.9965	61.5889	59.9965	60.9741	62.0464
Desvio Padrão	26.2910	29.1940	19.4457	29.1940	22.6173	29.1940	26.2910	19.4457
Coefficiente de Variação	43.12%	48.66%	31.34%	48.66%	36.72%	48.66%	43.12%	31.34%
p-valor	0.3980		0.0020		0.0114		0.0377	

Fonte: Elaboração dos autores.

Quanto à análise da comparação entre desempenho dos alunos inscritos em programas alternativos de ingresso e ampla concorrência, observa-se que não há diferença entre as medianas, ou seja, aceita-se a hipótese de nulidade a um nível de significância de 5%, constatando-se que não há diferenças entre os valores. Esse resultado reforça a afirmação de Matos *et al.* (2012) de que os sistemas de inclusão social não comprometem a qualidade do ensino e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos.

Por outro lado, quando se compara o ingresso de alunos pelo Paaes com a ampla concorrência, verifica-se que o desempenho dos candidatos da ampla concorrência é significativamente maior (p-valor <0,05). Da mesma forma, quando se consolida a amostra de alunos dos programas alternativos de ingresso e do Paaes comparada à dos ingressantes na modalidade 5 (ampla concorrência), constata-se novamente diferença significativa a favor da ampla concorrência, no primeiro semestre de 2013 (p-valor <0,05).

Na última análise, verifica-se que os programas alternativos de ingresso têm medianas significativamente maiores do que o Paaes (p-valor <0,05). Esses dados sugerem que os ingressantes pelo Paaes têm desempenho inferior ao dos demais ingressantes (modalidades 1, 2, 3, 4 e 5). Isso pode ter como explicação o fato de que os alunos do Paaes são egressos, geralmente, de escolas públicas da região, enquanto nas demais modalidades os alunos

ingressaram pelo Sisu e vêm de diversas regiões do Brasil, tornando a concorrência mais elevada.

Na sequência, são analisados os desempenhos dos alunos agrupados por centros: Ciências Exatas e Tecnológicas (Cetec), Ciências Humanas, Letras e Artes (Cehar) e Ciências Biomédicas (Cebim), os quais estão distribuídos conforme a Tabela 3.

**Tabela 3 – Total de Alunos Ingressantes em 2013/1 por Centro**

Centros	Descrição	Total	%
Cebim	Ciências Biomédicas	648	27%
Cetec	Ciências Exatas e Tecnológicas	798	33%
Cehar	Ciências Humanas, Letras e Artes	972	40%
<b>Total</b>		<b>2.418</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração dos autores.

A análise do desempenho por centro possibilitou verificar diferenças de rendimentos dos alunos ingressantes nas três perspectivas apresentadas na Tabela 3 (ingressantes por centro). A primeira análise realizada foi relativa aos cursos da área de Ciências Humanas, Letras e Artes (Tabela 4).

**Tabela 4 – Análise Estatística Descritiva e Teste *Mann-Whitney* da Área de Ciências Humanas, Letras e Artes**

Variáveis/ Dados Estatísticos	Programas alternativos de ingresso X ampla concorrência		Paaes X ampla concorrência		Programas alternativos de ingresso e Paaes X ampla concorrência		Programas alternativos de ingresso X Paaes	
	1+2+3+4	5	Paaes	5	1+2+3+4+ Paaes	5	1+2+3+4	Paaes
Mediana	71.8000	75.2522	69.0400	75.2522	70.2538	75.2522	71.8000	69.0400
Média Aritmética	64.1575	64.2064	66.9402	64.2064	65.6549	64.2064	64.1575	66.9402
Desvio Padrão	26.5710	29.2416	18.6886	29.2416	22.6895	29.2416	26.5710	18.6886
Coeficiente de Variação	41.42%	45.54%	27.92%	45.54%	34.56%	45.54%	41.42%	27.92%
p-valor	0.1509		0.0327		0.0265		0.4889	

Fonte: Elaboração dos autores.

Os dados da Tabela 4 revelam que não há diferenças significativas entre o desempenho dos alunos das vagas de ampla concorrência e o dos que ingressaram por meio dos programas alternativos, nos cursos que compõem a área de Ciências Humanas, Letras e Artes. Revelam também

que não existe diferença significativa entre os programas alternativos e o Paaes (duas últimas colunas). No entanto, quando se compara esses mesmos programas alternativos com a ampla concorrência, são apuradas diferenças significativas de desempenho acadêmico, a favor da ampla concorrência (p-valor <0,05).

Ao se observar os dados da área de Ciências Biomédicas (Tabela 5), verifica-se que a diferença de medianas não foi identificada na análise dos alunos ingressantes em programas alternativos comparados à ampla concorrência (p-valor >0,05). As diferenças ocorreram somente ao se comparar o Paaes versus a ampla concorrência e o Paaes versus programas alternativos de ingresso. Tal fato pode ser explicado devido ao baixo valor da mediana dos ingressantes via Paaes, confirmando novamente o desempenho inferior dos alunos do Paaes/UFU.

**Tabela 5 – Análise Estatística Descritiva e Teste *Mann-Whitney* da Área de Ciências Biomédicas**

Variáveis/ Dados Estatísticos	Programas alternativos de ingresso X ampla concorrência		Paaes X ampla concorrência		Programas alternativos de ingresso e Paaes X ampla concorrência		Programas alternativos de ingresso X Paaes	
	1+2+3+4	5	Paaes	5	1+2+3+4+ Paaes	5	1+2+3+4	Paaes
Mediana	70.9394	71.9474	66.7679	71.9474	68.6129	71.9474	70.9394	66.7679
Média Aritmética	65.5453	62.0687	65.8266	62.0687	65.7259	62.0687	65.5453	65.8266
Desvio Padrão	22.0979	27.5438	13.8642	27.5438	17.2409	27.5438	22.0979	13.8642
Coeficiente de Variação	33.71%	44.38%	21.06%	44.38%	26.23%	44.38%	33.71%	21.06%
p-valor	0.9067		0.0194		0.1070		0.0334	

Fonte: Elaboração dos autores.

Ao se observar os dados da área de Ciências Exatas e Tecnológicas (Tabela 6), pode-se verificar que não foi constatada diferença significativa de medianas em nenhuma das modalidades (p-valor > 0,05). Esses achados podem ser indícios de que entre os cursos que compõem essa área, geralmente mais concorridos, o desempenho dos ingressantes por programas alternativos e por ampla concorrência tende a ser estatisticamente o mesmo.

Observa-se que os valores da mediana estão inferiores aos dos demais centros. Além disso, o coeficiente de variação é alto em todas as modalidades. Esse fato pode revelar que nessa área, por se tratar de disciplinas homogêneas, ou seja, referem-se ao ciclo básico da área de Exatas, cujo histórico revela grande índice de reprovações nos primeiros semestres, faz com que não haja diferenças significativas de desempenho.

É o que foi constatado por Maciel e Lopes (2001) que, ao analisarem o desempenho dos alunos do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), após a conclusão do ciclo básico, verificaram que o percentual de reprovações foi reduzido consideravelmente.

**Tabela 6 – Análise Estatística Descritiva e Teste *Mann-Whitney* da Área de Ciências Exatas e Tecnológicas**

Variáveis/ Dados Estatísticos	Programas alternativos de ingresso X ampla concorrência		Paaes X ampla concorrência		Programas alternativos de ingresso e Paaes X ampla concorrência		Programas alternativos de ingresso X Paaes	
	1+2+3+4	5	Paaes	5	1+2+3+4+ Paaes	5	1+2+3+4	Paaes
Mediana	60.8734	61.2000	52.1071	61.2000	55.7750	61.2000	60.8734	52.1071
Média Aritmética	53.7704	53.2115	52.3700	53.2115	52.9994	53.2115	53.7704	52.3700
Desvio Padrão	27.4107	29.0838	21.8916	29.0838	24.5041	29.0838	27.4107	21.8916
Coeficiente de Variação	50.98%	54.66%	41.80%	54.66%	46.23%	54.66%	50.98%	41.80%
p-valor	0.9209		0.1242		0.2896		0.1636	

Fonte: Elaboração dos autores.

Finalmente, os dados apurados mostram que na análise geral de todos os cursos não há diferença significativa de desempenho acadêmico entre os alunos ingressantes por programas alternativos (modalidades 1, 2, 3 e 4) e os ingressantes pela ampla concorrência, em 2013/1. No entanto, quando se junta os programas alternativos com o Paaes, verifica-se que os resultados da ampla concorrência são maiores.

Quando se faz a análise por centro, verifica-se que a área de Ciências Humanas, Letras e Artes segue a tendência geral, mas nas áreas de Ciências Biomédicas e Ciências Exatas e Tecnológicas não é constatada diferença entre o desempenho da ampla concorrência e o dos programas de ingresso alternativo. O que se nota nessas áreas é que os alunos ingressantes pelo Paaes apresentam desempenhos inferiores. Nesse sentido, é importante ressaltar que as análises de reprovações corroboram tal afirmação, pois também revelam que na modalidade Paaes os índices de reprovação são altos quando comparados aos das demais modalidades.

Em linhas gerais, quando se analisam apenas os programas alternativos de ingresso e a ampla concorrência, verifica-se que não existe diferença significativa. No entanto, os ingressantes advindos do Paaes, os quais já existiam na instituição antes do advento da Lei nº 12.711/12, apresentam resultados inferiores (mas também com coeficientes de variação menores), quando comparados aos das demais modalidades.

## Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivo analisar o desempenho dos alunos ingressantes por meio de cotas sociais e raciais comparando-o ao da ampla concorrência na Universidade Federal de Uberlândia.

Foram feitas análises estatísticas com os dados do Coeficiente de Rendimento Acadêmico das primeiras turmas ingressantes regulamentadas pela nova legislação de cotas sociais e raciais, ou seja, no primeiro semestre de 2013.

Os resultados mostram que entre as modalidades criadas para atender a Lei nº 12.711/12 não existe diferença significativa, ou seja, entre as modalidades 1, 2, 3 e 4 (ingresso por cotas) comparadas à modalidade 5 (ampla concorrência). No entanto, os ingressantes pelo Paaes, que já existia na instituição antes da implementação da mencionada lei, apresentam resultados inferiores (mas também com coeficientes de variação menores) quando comparados aos das demais modalidades. Visando aprofundar a análise, foram feitos cálculos do desempenho por centros: Ciências Exatas e Tecnológicas (Cetec), Ciências Humanas, Letras e Artes (Cehar) e Ciências Biomédicas (Cebim), por meio dos quais foi observado que na área de Exatas não ocorreram divergências entre as medianas, indicando que a diferença de rendimento no primeiro semestre de 2013 somente ocorreu nas áreas de Humanas e Biomédicas.

A partir dessa observação, constatou-se que os alunos ingressantes por meio do Paaes tiveram uma grande influência nos resultados das demais análises, visto que nessa modalidade, tanto por área quanto de modo geral, as medianas apresentaram valores menores. Em contrapartida, o coeficiente de variação também foi menor, sugerindo que tais alunos apresentam uma variação menor do coeficiente de rendimento.

Por fim, a análise dos resultados permite-nos afirmar que a lei das cotas não influenciou no rendimento dos alunos na instituição estudada, ou seja, percebeu-se que, independentemente da forma de acesso, o critério de seleção dos alunos é capaz de escolher os mais bem preparados e garantir a formação com qualidade dos futuros profissionais.

Ao considerarmos as limitações inerentes à pesquisa, apontamos o fato de o estudo ter sido feito em um único semestre e a possibilidade de ser aplicado nos semestres subsequentes para expandir a análise. Também há de se considerar que os dados obtidos para a pesquisa se originaram de uma única universidade e, portanto, os resultados apontados não podem ser generalizados para outras instituições de ensino superior (IES).

Finalizando, sugerem-se pesquisas futuras envolvendo outras IES e também análises por região, bem como aquelas que avaliem as condições de estudo e os problemas de permanência enfrentados pelos discentes beneficiados pelas ações afirmativas, correlacionados ao seu desempenho.

---

## Referências bibliográficas

ALVARENGA, C. F.; SALES, A. P.; COSTA, A. D. da; COSTA, M. D. da; VERONEZE, R. B.; SANTOS, T. L. B. Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, Niterói, v. 6, n. 1, p. 55-71, 2012.

ALVES, T. Diferença de desempenho entre cotistas e não cotistas é de apenas 0,25. *UnB Agência*, Brasília, DF, 16 out. 2010. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=3480>>. Acesso em: 20 out. 2013.

ANHAIA, B. C. *Educação superior e inclusão social: um estudo comparado de duas ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática*. 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.

AZEVEDO, D. A. *A justiça e as cores: a adequação constitucional das políticas públicas afirmativas voltadas para negros e indígenas no ensino superior a partir da teoria discursiva do direito*. 2007. 361 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

BELTRÃO, J. F.; CUNHA, M. J. S. Resposta à diversidade: políticas afirmativas para povos tradicionais, a experiência da Universidade Federal do Pará. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 10-38, 2011.

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. Seção 1, p. 1-2.

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/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH). *Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial População Negra*. Brasília, DF: MJ/SEDH, 1996.

CALMON, C.; LAZARO, A. Prefácio. In: BARROS, R. C. S. *Políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB*. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA; UERJ/LPP, 2013. p. 9-21. (Coleção estudos afirmativos, 4).

ESPÍRITO SANTO, A. C. do. *A trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes da Universidade Federal da Bahia nos cursos de alta demanda, pós-sistema de cotas*. 2013. 279 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2013.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P. P.; CHAN, B. L.; SILVA, F. L. *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FELICIANO, J. P. UFU chamará mais 375 alunos aprovados pelo Paaes e terá aula superlotada. *Jornal Correio de Uberlândia, Uberlândia*, 12 abr. 2013. Disponível em: <<https://www.correioeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/ufu-chamara-mais-375-alunos-aprovados-pelo-paaes-e-tera-aula-superlotada/>>. Acesso em: 20 out. 2013.

FERNANDES, A. L. R. Ausência de política pública de cotas raciais para ingresso em instituições públicas de ensino superior. *E-Legis-Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados*, Brasília, DF, v. 6, n. 6, p. 36-55, 2011.

FUKUYAMA, N. O Vestibular é justo? [s. d.]. Disponível em: <<http://www.sejabixo.com.br/vestibular/como2.asp?id=341>>. Acesso em: 20 out. 2013.

GABRIEL, C. T.; MOEHLECKE, S. Conexões de saberes: uma outra visão sobre o ensino superior. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ufrj.br/index.php/contempeduc/article/view/1500/1349>>.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas em pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HARPER, S. R.; PATTON, L. D.; WOODEN, O. S. Access and equity for african american students in higher education: a critical race historical analysis of policy efforts. *The Journal of Higher Education*, Ohio, v. 80, n. 4, p. 389-414, 2009.

MACIEL, H. M.; LOPES, M. I. P. Avaliação comparativa do desempenho dos ingressantes via Peies e vestibular no curso de Engenharia Civil da UFSM. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 28., 2001, Santa Catarina. *Anais eletrônicos...* Santa Catarina: ABENGE, 2001. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2001/trabalhos/APP031.pdf>>.

MATOS, M. dos S.; PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I.; OLIVEIRA, M. A. de C. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 235, 2012.

MCCOWAN, T. Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. *Higher Education*, Amsterdam, v. 53, n. 5, p. 579-598, 2007.

OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.; HEY, A. P.; AZEVEDO, M. L. N. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. (Org.). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília, DF: Inep, 2008. p. 71-88. 348 p.

PINHEIRO, N. F. *Cotas na UFBA: percepções sobre racismo, antirracismo, identidades e fronteira*. 2010. 212 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Centro de Estudos Afro-Orientais, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2010.

PINTO, J. M. de R. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 727-756, 2004.

REIS, S. M. de Á. *Avaliação comparativa do desempenho de alunos admitidos na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia (Foufu) via vestibular e via Paies no período de 2000/1 a 2003/2*. 2006. 253 f. Dissertação (Mestrado em Odontologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. de S. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, D. B. R. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, H.; SOUZA, M. G.; SASAKI, K. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 237, p. 542-563, 2013.

SANTOS, J. Política pública de acesso ao ensino superior: um olhar sobre a utilização do Enem/Sisu na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. *Anais eletrônicos...* Salvador: UFBA, ago. 2011.

SANTOS, J. T. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 234, p. 401-422, 2012.

SILVA, C. *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Selo Negro, 2003.

SILVA, P. V. B.; ARAÚJO, D. C. Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 483-505, 2011.

SILVA, T. M. G. *O impacto das ações afirmativas no ensino superior e o desempenho dos alunos*. 2014. 48 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, A. C. de; BRANDALISE, Mary Angela Teixeira. Política de cotas e democratização do acesso ao ensino superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 11., 2011, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, dez. 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/31286/7.18.pdf?sequence=1>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Graduação. *Resolução n° 15, de 10 de junho 2011*. Aprova as Normas Gerais da Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Uberlândia: UFU, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.famat.ufu.br/sites/famat.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Grad1511\\_Normas%20da%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20-resumo\\_0.pdf](http://www.famat.ufu.br/sites/famat.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Grad1511_Normas%20da%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20-resumo_0.pdf)>.

VELLOSO, J.; CARDOSO, C. B. Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 231, p. 221-245, 2011.

WEISSKOPF, T. E. *Affirmative action in the United States and India: a comparative perspective*. New York: Routledge, 2004.

---

Zandra Cristina Lima Silva Queiroz, mestranda em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é professora da Faculdade Católica de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.  
zandracruzina@zipmail.com.br

Gilberto José Miranda, doutorando na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEAUSP),

área de ensino e pesquisa em Ciências Contábeis, é professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais, Brasil.

gilbertojm@facic.ufu.br

Marcelo Tavares, doutor em Agronomia pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Esalq/USP), é professor associado IV, na área de Estatística, da Faculdade de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais, Brasil.

mtavares@ufu.br

Sheizi Calheira de Freitas, doutora em Ciências Contábeis pela Universidade de São Paulo (USP), é professora do Departamento de Contabilidade da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Brasil.

shecal@ufba.br

Recebido em 2 de julho de 2014.

Solicitação de correções em 24 de novembro de 2014.

Aprovado em 4 de dezembro de 2014.

## Materiais e estratégias didáticas em ambiente virtual de aprendizagem\*

Andreson Lopes de Lacerda

Tatiana da Silva

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/337812844>

### Resumo

Discute as bases teóricas e metodológicas da elaboração de material didático para uma disciplina presencial de Física Básica, no âmbito da graduação, em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), assim como a integração deste enquanto ferramenta de apoio ao ensino presencial. A área da Física possui variados recursos digitais, disponíveis em rede, para serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Tais possibilidades estão baseadas em pesquisas e relatos de experiências que têm resultado em melhorias na aprendizagem e em potencialidades de abordagem de conceitos e temas dessa área do conhecimento. Assim, propõe-se integrar nossos olhares àqueles já lançados para esses recursos disponíveis em rede, a fim de pensá-los na perspectiva do *design* instrucional (DI), que vem auxiliar na estruturação de conteúdos, na sugestão da maneira mais adequada para sua apresentação e na união com atividades de aprendizagem elaboradas e implementadas por meio das ferramentas do AVA. Os resultados mostram que, do ponto de vista dos alunos, o AVA desenvolvido atende aos objetivos pretendidos porque complementa as discussões em sala, diversifica o conteúdo e atende a diferentes estilos de aprendizagem.

Palavras-chave: *design* instrucional; ensino superior; física; educação *online*.

---

\* Agradeço ao financiamento parcial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)/Ministério da Educação (MEC), no âmbito do Edital nº 15 de 23 de março de 2010, aos alunos e aos professores participantes da avaliação da implementação da proposta didática.

Este artigo é recorte da dissertação de mestrado intitulada *Contribuições do design instrucional ao ensino presencial de física apoiado por ambiente virtual de aprendizagem*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina em 2013.

## **Abstract**

### ***Materials and teaching strategies in virtual learning environment***

*The paper discusses the theoretical and methodological basis of elaboration of teaching materials for an undergraduate discipline of Basic Physics in a virtual learning environment (VLE), as well as its integration as a support tool for presencial learning. The Physics field has a huge network of digital resources for use in the teaching-learning process. Such possibilities are based on research and experience reports which have demonstrated improvements in learning outcomes and potentialities in the approach of concepts and themes of this knowledge area. It is therefore proposed the integration of our vision to the already launched resources available in the network in order to think about them from the perspective of instructional design, which assists in the structuring of contents by suggesting the most appropriate manner for their presentation and in union with learning activities designed and implemented through the VLE tools. The results show that from the point of view of students, the VLE developed meets the intended goals because it complements the discussions in class, diversifies the curricular contents and takes into consideration different learning styles.*

*Keywords: instructional design; higher education; Physics; online education.*

---

## **Introdução**

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) ganharam espaço no ensino presencial desde a disseminação dos cursos na modalidade a distância. Nos cursos presenciais, sua funcionalidade permite ampliar e flexibilizar a sala de aula com a complementação e a contextualização dos conteúdos. Ademais, eles se destacam entre as mídias atuais por possibilitarem aprendizagem colaborativa, interatividade e diferentes formas de aprendizagem mediante a diversificação de representações de um mesmo conteúdo.

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a utilização de AVAs como apoio ao ensino presencial vem sendo realizada desde 2009, em virtude da oferta de cursos na modalidade a distância. No entanto, eles têm sido utilizados basicamente como “repositório de arquivos e avisos” (Silva *et al.*, 2010, p. 544) e pouco se exploram suas potencialidades e possibilidades didático-pedagógicas. Com a abertura desse espaço para o ensino presencial, preocupa que essa prática passe a se repetir, já que é possível utilizar os AVAs numa perspectiva pedagógica e para a ampliação de conhecimentos.

Para o ensino de Física, assim como para as demais áreas de ensino de ciências, os AVAs podem se tornar aliados também na criação de materiais didáticos. A linguagem da *web* faz emergir uma lógica comunicacional

diferenciada daquela utilizada tradicionalmente em sala de aula presencial. Essa linguagem típica do universo virtual e presente nas ferramentas e recursos dos AVAs pode ajudar a ilustrar complexas relações matemáticas e fenômenos físicos. Nesse contexto, as atividades didáticas devem privilegiar o sentido que as informações e conteúdos podem oferecer aos alunos.

O professor, em meio a esse cenário, precisa selecionar e planejar as atividades de modo a envolver os alunos em uma comunidade de aprendizagem, valorizando as contribuições de cada um, estimulando a confiança no trabalho colaborativo e individual e respeitando os diversos ritmos. Nesse contexto, adota-se o conceito de educação *online*, que é compreendido como uma "ação sistemática de uso das tecnologias que abrangem hipertexto e redes de comunicação interativa, para a distribuição de conteúdo educacional" (Filatro, 2007, p. 47). Sua principal característica reside na mediação tecnológica pela conexão em rede, que pode implicar maior ou menor separação de tempo e de espaço, maior ou menor interação face a face e maior ou menor conexão em rede.

De acordo com Palloff e Pratt (2002, p. 53), na educação *online*, a formação de comunidades possibilita que os objetivos sejam atingidos e aumenta as chances de aprendizagem nessa modalidade, visto que "a comunidade é o veículo através do qual ocorre a aprendizagem *online*". Para tanto, sugere-se a participação de um *designer* instrucional para a definição de estratégias de aprendizagem e de ferramentas apropriadas, bem como para a estruturação do AVA, oferecendo-lhe uma linguagem agradável e de fácil entendimento.

Para a integração de metodologias baseadas em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto da sala de aula presencial, torna-se importante a inserção do *designer* instrucional para auxiliar os professores no desenvolvimento de propostas de atividades e de material didático para AVA, na criação de objetos digitais de aprendizagem ou na elaboração de materiais hipermídia, a exemplo do que ocorre em cursos na modalidade a distância.

É nesse contexto que este trabalho se estabelece: como proposição do *design* instrucional (DI) para AVA em apoio a uma disciplina presencial de Física, em nível de graduação, que explore de maneira estruturada os recursos que esse ambiente oferece, que lance mão de elementos como interatividade e que leve em consideração a natureza do contexto *online*. Busca-se a integração de materiais didáticos a fim de auxiliar na elaboração das estratégias de aprendizagem e de ampliar os olhares para a educação mediada por tecnologias, almejando-se aprimorar a forma como assumimos o ensino e a aprendizagem nestes tempos.

### Norteadores teóricos

Desenhar AVAs requer a compreensão sobre quais mídias são mais adequadas e qual linguagem deve ser utilizada para a apresentação dos conteúdos. Esses espaços possuem ferramentas e recursos que podem

ser empregados complementarmente aos métodos formais de ensino, propiciando renovação das oportunidades de aprendizagem, mas é preciso compreender de que maneira dispô-los estrategicamente, como criar situações de aprendizagem que busquem aproveitar mais seu potencial pedagógico, como criar conexões entre o ambiente *online* e a realidade dos alunos (Filatro, 2007, 2008; Santos; Silva, 2009).

Faz-se necessário também entender como as pessoas aprendem de acordo com a fase de desenvolvimento humano (infância, adolescência e vida adulta), saber quais são as especificidades do conteúdo abordado e compreender quais são as ferramentas e os recursos tecnológicos adequados aos objetivos pretendidos, a linguagem que vai tornar a comunicação efetiva e a forma de apresentação e de disponibilização do "produto final", que inclui também pensar sua estética.

O DI pode auxiliar na adoção de metodologias mais adequadas e, concomitantemente, potencializar a aprendizagem nesses espaços. Baseado na integração de várias áreas (ciências humanas, ciências da informação e ciências da administração), promove a articulação entre o conteúdo, sua forma e sua função para que se cumpram os objetivos educacionais pretendidos. Segundo Filatro (2007, p. 64), DI é:

A ação intencional e sistemática de ensino, que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos.

Ainda segundo Filatro (2007, p. 56), o *design* exprime não apenas os aspectos visuais de um produto, mas suas funções internas, em diferentes níveis e formas. Assim, identificam-se os "modos sensoriais (cores, formas, texturas, sons) e modos cognitivos (linguagem, metáforas, hipertexto, mapas conceituais, realidade virtual)".

Nesse contexto, o profissional responsável pelo DI, o *designer* instrucional, se ocupa da organização das tarefas de ensinar e de aprender, a partir de estratégias que vinculem conteúdos, ferramentas e atores do processo educativo.

Consideramos que a elaboração de um material didático digital compõe-se basicamente de três processos: elaboração de conteúdos, elaboração de atividades e apresentação de ambos no AVA.

A elaboração dos conteúdos e das atividades deve levar em consideração suas especificidades, nesse caso, envolver conhecimento de trabalhos de pesquisa em ensino de Física que discutam as dificuldades de ensino e aprendizagem nos temas estudados, a linguagem, os aspectos cognitivos da aprendizagem e o papel das visualizações em ciências.

A apresentação dos conteúdos e das atividades precisa costurar os objetivos pretendidos com a compreensão de como se obter a melhor combinação de linguagens (Silva, 2008, p. 8). Por isso, entendemos a importância do DI visto que lança mão de métodos instrucionais para canalizar a atenção do aluno, com base na compreensão de como as pessoas

aprendem, e apoia-se na teoria da carga cognitiva (*Cognitive Load Theory - CLT*) (Sweller; Merriënboer; Paas, 1998; Filatro, 2008; Jong, 2009). O DI adota a CLT como referencial teórico porque, de acordo com a ciência cognitiva, a compreensão é frequentemente caracterizada como construção de um modelo mental que representa os objetos e as relações semânticas descritas em um texto. Há processos que favorecem essa construção e outros que a limitam, em decorrência do esforço mental necessário a esse processo de construção. O DI, por intermédio de estratégias que facilitem os canais de processamento da informação pela memória, deve atuar na direção tanto da redução da carga cognitiva quanto do favorecimento de processos de recuperação e transferência dos conhecimentos armazenados na memória de longo prazo e, conseqüentemente, na direção de uma aprendizagem mais efetiva. Alguns exemplos são: apresentação de duas modalidades sensoriais em vez de uma; posicionamento de um texto dentro de uma imagem e não abaixo dela; eliminação de música de fundo que não esteja relacionada ao conteúdo; disponibilização de palavras, imagens e sons em uma apresentação unificada (Filatro, 2008).

Diante do exposto, entende-se que o formato mais adequado de aprendizado *online* se dá pela integração de mídias e linguagens. Mas como fazer essa integração? Quais elementos devem ser considerados para que se facilite a aprendizagem?

Decidiu-se adotar o modelo proposto por Ally (2004), que se baseia na integração de teorias de aprendizagem e propõe estratégias organizadas em quatro eventos distintos. O primeiro é denominado "preparação do aluno", em que as atividades devem ser elaboradas para introduzir o conteúdo, investigar os conhecimentos prévios e apresentar os objetivos. O segundo e o terceiro eventos, chamados de "atividades de aprendizagem" e "interação", podem ser considerados indissociáveis, pois as atividades devem ser propostas de modo a propiciar interação entre alunos e professores, alunos e conteúdos, alunos e interface, e entre alunos e alunos. No quarto evento, denominado "transferência", são propostas as atividades nas quais os alunos possam demonstrar o que o conteúdo proporcionou de significado pessoal e de aplicação em outras situações ou na vida real.

Feitas todas essas escolhas, pode-se partir para a elaboração propriamente dita, definindo-se uma metodologia de trabalho, a qual será descrita a seguir.

## Metodologia

A disciplina escolhida foi Física Básica, ofertada para um curso de Engenharia da UFSC no segundo semestre de 2011 e no primeiro semestre de 2012. Os conteúdos abordados na ementa da disciplina são: ondas em meios elásticos; temperatura; calor e a primeira lei da termodinâmica; oscilações eletromagnéticas; ondas eletromagnéticas; natureza e propagação da luz; reflexão e refração; interferência; difração; redes de difração e espectros; polarização; luz e física quântica; ondas e partículas. A disciplina

é realizada em 108 horas-aula, que são normalmente conduzidas de forma expositiva, no quadro, com resolução de exercícios. O objetivo é conduzir o aluno a adquirir uma visão conceitual sobre ondas, ótica, eletrodinâmica, relatividade e mecânica quântica, de modo que, ao final da disciplina, ele seja capaz de fazer cálculos simples, utilizando ferramentas da teoria ondulatória, da termodinâmica básica, da relatividade e da física quântica.

O AVA utilizado é o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning (Moodle)*. Na Figura 1, apresentam-se alguns exemplos das ferramentas e recursos existentes no *Moodle* e sua vinculação a cada conjunto de ferramentas usualmente encontradas em AVAs.

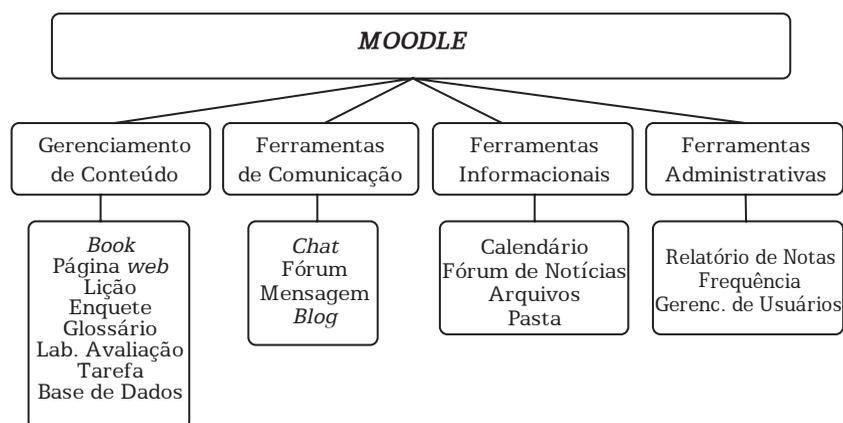


Figura 1– Exemplos de Algumas Ferramentas Existentes no *Moodle*

Fonte: Elaboração própria.

As ferramentas de gerenciamento de conteúdo, ou ferramentas de atividades, são aquelas que organizam e subsidiam as estratégias e situações de aprendizagem. As ferramentas administrativas são as que possibilitam gerenciar os usuários participantes do AVA (alunos, docentes e grupos de alunos). Por meio delas, é possível controlar o acesso de usuários, registrar a frequência dos alunos, gerenciar e publicar notas, fornecer *feedback* e gerar relatório de avaliações e de participações em atividades realizadas. As informacionais são aquelas que permitem apresentar os dados do curso ou da disciplina. Já as de comunicação são as que facilitam os diálogos e as interações entre os participantes de um AVA. Elas se dividem em dois grupos: a) síncronas, que permitem comunicação em tempo real; e b) assíncronas, nas quais não há simultaneidade evidente na comunicação entre o emissor e o receptor da mensagem.

Pretende-se apontar que as ferramentas e os recursos existentes nesse espaço, incluindo aulas gravadas, textos digitalizados para leitura, trabalhos de casa e testes *online*, possuem potencialidades para ir além da instrução como sistema de entrega de informação. Tomamos como desafio a reflexão sobre a teoria e a prática e a união de ambas para elaboração de um material didático que explore as potencialidades do *Moodle* para além das de um repositório. Para isso, vislumbra-se a composição de equipes

multidisciplinares que, obedecendo às especificidades das suas áreas de atuação, possam auxiliar na elaboração de processos adequados para o entendimento das funcionalidades de cada mídia e de cada ferramenta tecnológica, a fim de possibilitar o alcance de resultados de aprendizagem satisfatórios.

No presente trabalho, a equipe multidisciplinar é formada por dois integrantes: o *designer* instrucional e o professor da disciplina. A atuação de diferentes profissionais exige a adoção de uma estratégia de planejamento bem definida: escolhe-se o conteúdo e escolhem-se quais recursos didáticos serão explorados, como eles serão estruturados e quais possibilidades serão exploradas. Para isso, é preciso elaborar um roteiro, a exemplo do que se faz no cinema ou na elaboração de qualquer obra audiovisual. Optamos por elaborá-lo no formato de *storyboard*, em que cada página corresponde a uma tela do material, para evitar páginas longas que necessitem de barras de rolagem. Assim, apresenta-se o conteúdo por página e os *links*, os caminhos possíveis a serem percorridos ao se indicarem as formas de acesso à página e como esta se relaciona com as demais. Há também título, sugestões de ações, transições, imagens e animações relacionadas com o texto apresentado.

O *designer* instrucional analisou o plano de ensino da disciplina para propor diferentes estratégias de aprendizagem adequadas aos recursos e às ferramentas do AVA, organizou a estruturação dos conteúdos, cuidou dos aspectos gráficos, implementando-os nas interfaces do AVA, e forneceu suporte técnico aos alunos durante a aplicação. O professor da disciplina foi responsável por criar os roteiros dos conteúdos e das atividades, indicar bibliografia, analisar as estratégias propostas para verificar se estas se adequavam aos alunos, aplicar as atividades e avaliar os alunos. A opção foi lançar mão de ferramentas e de recursos digitais que possibilitassem apresentar o conteúdo em uma linguagem diversificada, incentivar a construção coletiva do conhecimento e promover a interatividade.

### **Possibilidades didáticas: materiais e estratégias elaborados**

Na literatura, encontram-se propostas de desenvolvimento de ambientes virtuais para ensino de Física, principalmente para cursos de Engenharia, cada uma com suas especificidades (Aziz; Esche; Chassapis, 2007; Callaghan *et al.*, 2009; Nakamoto *et al.*, 2010).

As estratégias e os materiais elaborados em função dos eventos instrucionais empregados são descritos a seguir.

#### *1º evento: Preparação*

As atividades compreendem as estratégias relacionadas à preparação do aluno para o conteúdo e sua motivação. As atividades sugeridas por Ally (2004) pressupõem conduzir os alunos a recuperarem informações

existentes sobre o conteúdo, visando dar sentido às novas informações, para que, dessa maneira, eles construam uma relação entre as novas informações e aquelas já armazenadas na memória. No que tange à motivação, Waal, Marquasso e Telles (2006, p. 26) a definem como o "processo psicológico que leva uma pessoa a fazer esforços para obter certo resultado". A premissa é a de que a aprendizagem parte de um significado contextual e emocional e que, antes de contextualizar o conteúdo, é preciso que o aluno seja levado a perceber características específicas do que está sendo estudado.

Levando-se em conta esses pressupostos, elaboramos atividades de "preparação", lançando mão de enquetes, *links* para textos de divulgação científica e vídeos lúdicos.

Em ondas mecânicas, optou-se de início por apresentar a importância do conceito de onda para a ciência, com a introdução de um *link* para uma página da internet que mostrava a presença das ondas no dia a dia dos alunos, assinalando que, entre outros tipos de ondas, existem as ondas sonoras, as ondas luminosas e as ondas de rádio. Criou-se um texto introdutório com os principais objetivos que norteavam a execução do conteúdo e que estariam presentes ao longo de toda a disciplina, considerando a linguagem essencial utilizada para a descrição do conceito desde a formulação básica das ondas mecânicas até a utilização do conceito de ondas para descrição, pela mecânica quântica, das partículas subatômicas.

A ferramenta enquete possui um conjunto de questões que vão de questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso e associação a questões discursivas. Seu principal objetivo, do ponto de vista pedagógico, é mensurar a opinião dos alunos sobre uma questão bastante específica de forma breve, objetiva e direta. Devido a esse caráter, constitui-se em ferramenta adequada para realizar atividades preparatórias e para saber quais são os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo que será ministrado.

Criamos questionários, em forma de *quiz*, dos conteúdos de ondas eletromagnéticas, termodinâmica e relatividade restrita. Para exemplificar, no conteúdo de termodinâmica, propôs-se aos alunos um *quiz* em que eles pudessem responder sobre o que já conheciam e sobre os fenômenos relacionados com trabalho, calor e energia. Cabe ressaltar que esse tipo de estratégia de preparação busca auxiliar o professor a conduzir as aulas e auxiliar o aluno a se familiarizar com as questões que envolvem o conteúdo a ser aprendido. Por isso a importância de que a atividade elaborada seja de fácil compreensão e se aproxime da realidade dos alunos.

No conteúdo de relatividade restrita, elaboramos uma enquete cujas questões permitiam ao professor observar de que maneira os alunos já conhecem o conteúdo e como esses conhecimentos são tratados por eles. Como exemplo, uma das questões apresentada na Figura 2: "Costuma-se pensar que o 'princípio da relatividade' quer dizer que 'tudo é relativo'. Você concorda?". Os alunos, por sua vez, deveriam responder "sim" ou "não" e, em seguida, eram solicitados a comentar suas ideias, num espaço para resposta discursiva. As respostas fornecidas por eles a essa questão auxiliavam o professor na abordagem científica do conceito-chave da discussão, o "princípio da relatividade", contrapondo-o ao senso comum,

que decorre de uma interpretação equivocada do termo. A enquete foi disponibilizada antes do início efetivo da execução do conteúdo.

1 •  Você acha que relatividade em física quer dizer falta de certeza?

Sim  
 Não  
 Não sei

2 • Costuma-se pensar que o "Princípio da Relatividade" quer dizer que "TUDO É RELATIVO". Você concorda?

Sim  
 Não

3 • Comente suas ideias sobre a questão anterior.

Figura 2 – Enquete Introdutória de Relatividade Restrita

Fonte: Imagem extraída do AVA, disponível em <<https://moodle.ufsc.br/course/view.php?id=30608>>.

Com o objetivo de ativar a atenção do aluno e, assim, criar vínculos iniciais com o conteúdo, busca-se evidenciar a validade da física clássica, ponto de partida para a inserção do tema em questão. Mais uma vez, explora-se o caráter lúdico e parte-se de uma imagem emblemática, a da queda de uma maçã sobre a cabeça de Newton, o que teria servido de inspiração para que ele compreendesse a gravidade e formulasse a gravitação universal (Figura 3). Neste exercício, o estudante deveria escolher outros sistemas em que essa teoria se aplica. A pergunta é feita de maneira lúdica, deixando espaço inclusive para o professor discutir sobre esse mito:

4 • 

Escolher...  
Escolher...  
A uma estação espacial em órbita da Terra.  
Ao movimento dos planetas  
À emissão de luz por adesivos que brilham no escuro.  
A um elétron com velocidade igual a 98% da velocidade da luz.

Figura 3 – Enquete Introdutória de Relatividade Restrita

Fonte: Imagem extraída do AVA. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/course/view.php?id=30608>>.

Introduzimos um *link* para uma matéria jornalística intitulada “O legado da relatividade” (Stix, [201-?]), que abordava a importância da teoria para a humanidade. Desse modo, além da atenção que se objetivava despertar, também se buscava estabelecer o princípio da intertextualidade, cuja orientação é a de que se estabeleçam *links* para outras páginas e recursos digitais no universo *online*. Nesse mesmo sentido, outro *link* direcionava o aluno para uma página *web* que trazia a biografia de Albert Einstein. Para motivar o aluno, foi disponibilizado um vídeo que mostrava, brevemente e de maneira lúdica, a questão da reformulação do conceito de tempo quando medido por referenciais inerciais distintos.

### *2º evento: Atividades de aprendizagem*

Compreendem o evento no qual os alunos terão contato direto com o conteúdo e será oferecida uma multiplicidade de atividades que devem considerar as características individuais dos alunos. Nessa fase, o modelo em questão orienta que sejam oferecidas atividades variadas, para assim buscar atender os diferentes estilos de aprendizagem e, conseqüentemente, alcançar os objetivos traçados pela maior parte deles. Ally (2004) observa que as atividades que incluem leitura acompanhada de áudio, imagens estáticas e dinâmicas e materiais audiovisuais acomodam melhor as necessidades individuais dos alunos e se ancoram nos princípios da *CLT*. As atividades que incluem pesquisa (individual ou em grupo), prática e aplicação atribuem relevância ao conteúdo. Segundo o autor, é necessário dispor de tempo para o aluno refletir sobre a informação e internalizá-la. Para tanto, propõe que sejam fornecidas questões embutidas no conteúdo para incentivá-lo a refletir sobre a informação, processando-a de modo relevante e significativo. A possibilidade de revisão abre espaço para a compreensão do que ocorre por meio da reflexão, o que permite que as próprias ideias, os entendimentos e as experiências levem a uma mudança de valores. Nesse sentido, a reflexão pode levar os alunos a corrigirem seus erros e, com isso, desafiarem a natureza de seu conhecimento.

Buscamos estimular a leitura para apresentar conceitos, definições, princípios sobre os temas em questão, adotando-se recursos e ferramentas, como o *livro* e a *lição*, disponíveis no *Moodle*.

O *livro* é um recurso do *Moodle* que, assim como as páginas *web*, permite a criação e a organização de conteúdos e, conseqüentemente, sua apresentação em diversas linguagens, seja hipertextual, seja hipermediática. O material pode ser organizado de maneira a permitir que os alunos acessem o conteúdo de forma não linear, já que são oferecidos recursos para a disposição dos conteúdos em capítulos e subcapítulos. Preocupamo-nos aqui com a granularidade do material, importante para tornar possível uma navegação não linear, fluida, que não pareça truncada, que permita

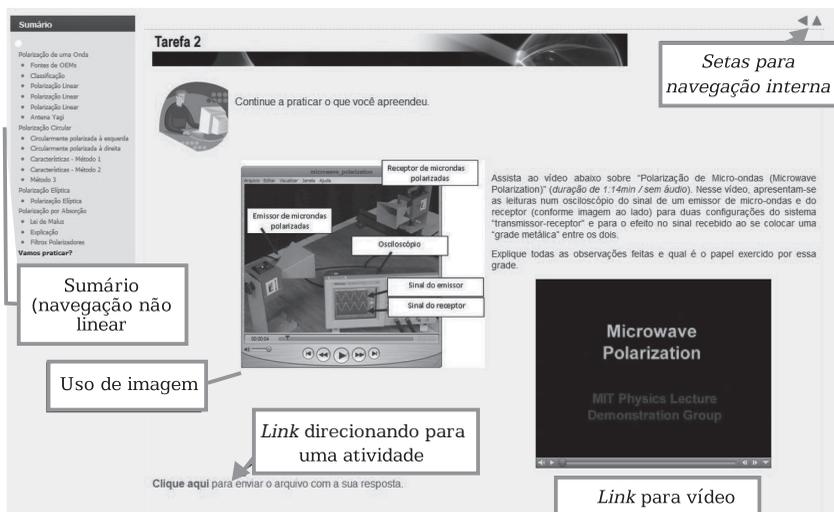
a utilização livre sem perda de conteúdo e continuidade. Optamos, então, por montar um tema completo que verse sobre um assunto que pode ser “quebrado” em unidades menores, relacionadas aos subtemas do assunto que está sendo apresentado. Essa “quebra” ou segmentação define objetos de aprendizagem menores, de conteúdo único, e opções de não linearidade, possibilitando percorrer diferentes caminhos de navegação pelo material.

Em termos de linguagem, adotamos a hipermídia, cujo conceito é complexo e confunde-se com os de hipertexto e multimídia. Ela é entendida como uma linguagem comunicacional de expressão não linear e interativa que atua de forma “multimidiática”, pressupondo a criação de conteúdo e o encontro entre estética e conceito (Bairon, 2011). Ao escolhê-la, definimos a interface, ou seja, o espaço que delimita e organiza o conteúdo a ser apresentado, e como a integração dos conteúdos e das linguagens utilizadas será feita. Os seus pontos centrais são a interatividade e a não linearidade, porque estas também são exigências dos objetivos de aprendizagem que visam envolver o aluno ativamente no seu processo de construção do conhecimento e facilitar que ele alcance os objetivos pretendidos pelo elaborador do material. É oportuno definir o conceito de interatividade e distingui-lo do conceito de interação. Por interação entende-se “a ação entre entes (inter-ação = ação entre)” (Primo, 1997 *apud* Machado Junior, 2008, p. 47). Portanto, compreende-se interação como a ação entre sujeitos e estes com “sons, imagens, textos, vídeos e outras redes” (Kenski *et al.*, 2009, p. 109). A interatividade trata de uma característica da configuração do material e se refere às opções oferecidas, às possibilidades configuradas que permitirão a interação do usuário com o material e com outras pessoas (Nova; Alves, 2003). Assim, ela é uma condição necessária ao planejamento do material para que a interação possa ocorrer.

Para propiciar a interação do aluno com os conteúdos e com os conhecimentos produzidos e compartilhados na rede, Lemos *et al.* (1999) recomendam que sejam estruturados *links* que contemplem: intratextualidade, isto é, *links* no mesmo documento ou conteúdo, por exemplo, para conectar um conteúdo a uma atividade a ser realizada logo em seguida; intertextualidade, *links* com outros *sites* ou documentos (bibliotecas virtuais, textos acadêmicos, literários ou jornalísticos, história em quadrinhos, relatos, histórias de vida e outros); multivocalidade, *links* para agregar multiplicidades de pontos de vista ao conteúdo (páginas de outros professores, bibliografia que não a recomendada para a disciplina e outros). Silva (2008, p. 8) ainda acrescenta a multilinearidade, ou seja, leitura sem hierarquias, estabelecendo-se *links* que possibilitem ao aluno navegar pelo conteúdo de maneira não linear. Para tanto, recomenda-se a utilização de organizadores gráficos, usabilidade que se configura em fácil acesso à informação e navegabilidade intuitiva.

Assim, os *livros* foram elaborados para as principais definições sobre os conteúdos e atividades de ondas mecânicas, ondas eletromagnéticas,

relatividade restrita e mecânica quântica. Na Figura 4, apresentamos uma imagem estática de um *livro* criado.



**Figura 4 – Página de um Livro Criado para os Conteúdos e as Atividades de Ondas Eletromagnéticas**

Fonte: Imagem extraída do material didático do AVA. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/course/view.php?id=30608>>.

A lição apresenta uma proposta parecida com a do recurso *livro*, mas difere deste porque possui uma hierarquia pré-definida e configurada para que o aluno percorra a atividade obedecendo a pré-requisitos. Ela é um módulo de atividade que, ao ser implementado, sugere a criação de uma sequência de páginas de navegação e outra sequência de páginas com exercícios (questões de múltipla escolha, de verdadeiro ou falso e questões discursivas). As páginas de navegação, cuja estrutura permite inserir textos, vídeos e outros materiais, podem ser agregadas às páginas de questões, e estas a outras páginas de navegação. Assim, cria-se uma estrutura não linear que conduz o aluno até o fim da lição, depois de ter respondido corretamente todos os exercícios e de ter visitado todas as páginas solicitadas.

A Figura 5 ilustra um exemplo de estruturação de uma lição no *Moodle*. O seu funcionamento acontece a partir de um pequeno texto (Leitura 1), um vídeo ou qualquer recurso imagético (Leitura 2), seguido de uma pergunta de fixação sobre aquele material (Exercício 1). Caso a pergunta seja respondida corretamente, o aluno é convidado a seguir o percurso da lição (Leitura 3); caso a resposta incorretamente, ele será direcionado para outra página com conteúdo correlacionado (Orientações ou Saiba mais), que o auxiliará a ampliar sua compreensão e, assim, retornar à questão inicial, a fim de tentar respondê-la corretamente.

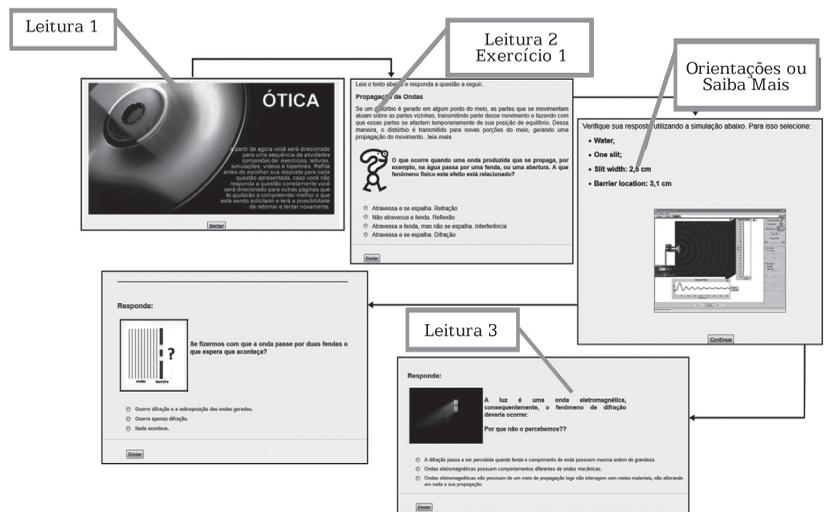


Figura 5 – Percurso de uma Lição do Moodle

Fonte: Imagens extraídas do material didático do AVA. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/course/view.php?id=30608>>.

Criamos lições para os conteúdos de ondas mecânicas, ondas eletromagnéticas e ótica. Esse recurso também foi utilizado para adaptação das notas de aula do professor disponibilizadas no ambiente. A Figura 6 apresenta exemplo de *slide* de notas de aula transformado em página de *lição* por meio de adaptação de linguagem, inserindo imagens e cuidando da formatação de fontes e gráficos.

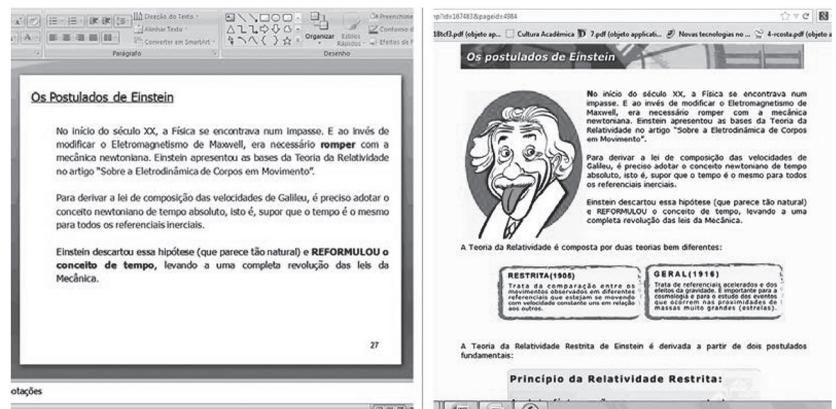


Figura 6 – Adaptação de Slide de Notas de Aula (esquerda) para Lição no Moodle (direita)

Fonte: Imagem extraída do material didático do AVA. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/course/view.php?id=30608>>.

As atividades para prática, pesquisa e colaboração foram criadas, adotando-se como estratégias: a) proporcionar prática, mediante testes objetivos e exercícios de escrita curta para que os alunos refletissem

sobre o tema estudado e apresentassem sua compreensão; b) incentivar a pesquisa para que, por intermédio de outras fontes de informações, os alunos construíssem sua compreensão e definição sobre o que estavam aprendendo, permitindo a interação com outros saberes; e c) fornecer espaços para interação e trabalho colaborativo entre alunos e entre alunos e professor.

Dessa forma, foram elaborados questionários com questões de múltipla escolha, respostas breves e questões discursivas. Destaca-se também que nos questionários propostos, algumas questões das enquetes iniciais que investigavam os conhecimentos pré-existentes dos alunos sobre um tema foram retomadas, com o objetivo de identificar se, a partir das leituras realizadas e das aulas presenciais, houve mudança de posicionamento sobre o assunto.

No que concerne às atividades que incentivam a pesquisa, optou-se por elaborar uma atividade que estimulasse os alunos a interagir com outras fontes de informação. A ferramenta escolhida foi o *workshop* (laboratório de avaliação), que possibilita aos estudantes apresentar os resultados da sua pesquisa e interagir com os demais alunos por meio de avaliação entre pares.

Foram criados dois *workshops*: um sobre ondas eletromagnéticas e outro sobre relatividade restrita. O primeiro trazia como abordagem temática a presença das ondas eletromagnéticas nas transmissões sem fio. O aluno teria que enviar sua pesquisa (um arquivo, por exemplo) para avaliação dos pares. Tal avaliação foi conduzida por critérios pré-definidos: profundidade da abordagem, articulação de ideias, clareza na linguagem, seleção de referências (fontes) e fidelidade à proposta. A ferramenta *workshop* sorteia aleatoriamente os participantes que avaliarão determinada tarefa às cegas, ou seja, o aluno avaliador não sabe qual a identidade do avaliado. No final, há a validação feita pelo professor. No segundo *workshop*, a atividade sugeria que os alunos realizassem uma pesquisa sobre paradoxos criados para auxiliar na compreensão de conceitos, nesse caso, o de relatividade restrita. Os alunos teriam que pesquisar exemplos de paradoxos existentes, explicar a solução e fornecer a fonte da pesquisa. As demais etapas são semelhantes às descritas no primeiro *workshop*.

Ainda nesse contexto, elaboramos duas atividades fazendo uso da ferramenta *tarefa*, que propicia o envio de arquivos para a avaliação do professor. O objetivo era sistematizar o aprendizado e estimular os alunos à observação crítica de conteúdos existentes em materiais digitais, tais como *applets* (que são pequenos programas que executam uma atividade específica dentro de outra aplicação, por exemplo, os navegadores de páginas *web*), vídeos e simuladores, para atribuir sentido às informações e aos conteúdos. Um exemplo é dado na Figura 4, na qual há um *link* no final do conteúdo de um *livro*, pelo qual o aluno deveria enviar um arquivo.

### 3º evento: Interação

A interação é vista como ponto forte no processo de ensino-aprendizagem em AVA e promovê-la significa estimular a formação de

comunidades de aprendizagem e o senso de pertencimento a esse grupo, assim como desenvolver um significado pessoal.

No ambiente *online*, os alunos são estimulados, por meio da participação ativa, propiciada pela interação, a contextualizar e a personalizar a informação, diferentemente de uma aula convencional centrada no professor e com pouca participação dos alunos.

Assim, a fim de abordar questões perturbadoras, escolhemos a ferramenta *fórum*, cuja finalidade foi provocar o aluno a se manifestar servindo-se de argumentações; estimular sua capacidade de expressar os conceitos e definições estudados de maneira lógica; e levá-lo a debater. Visava também que as discussões em sala de aula fossem estendidas para o AVA, pois o tempo de sala de aula é insuficiente para ampliação e aprofundamento dos assuntos estudados.

Propusemos dois fóruns. Num deles, propiciou-se a discussão sobre a sintonização dos canais de televisão e a conexão desse tema cotidiano com o conteúdo em questão. Em outro, os alunos deveriam se posicionar sobre a possibilidade de viagem no tempo (Figura 7).

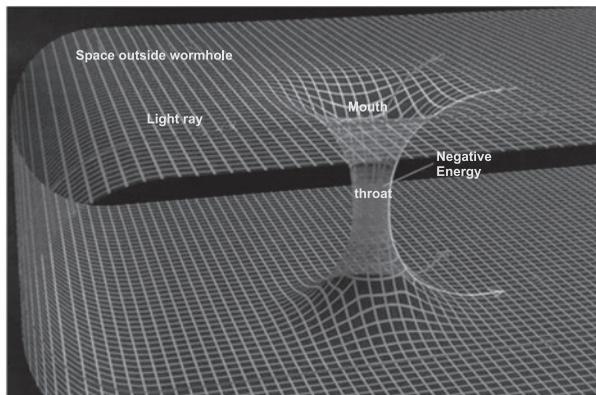


A formulação da Relatividade Restrita levou ao abandono da ideia de que existe um tempo absoluto único. O tempo tornou-se relativo ao observador que o mediu. Você acha que é possível alguém viajar para o futuro ou o passado? Quais são as perspectivas de viagens no tempo?

 **Tempo-Espaço**  
por

Terça, 29 novembro 2011, 20:52

A descrição de tempo e espaço fora iniciada por Newton, em 1687, a partir de um modelo no qual ambos formariam um pano de fundo aos eventos que ocorriam, porém sem ser afetados por ele, ou seja distintos, em linha única e infinitos. Einstein a partir de sua relatividade e um grande número de experimentos afirmou que o tempo e espaço estão interligados, ou seja não seria possível curvar o espaço sem envolver o tempo. Ou seja, cria-se uma brecha para uma certa deformação no espaço-tempo em que partindo de uma espaçonave fosse possível partir e retornar antes do início da viagem.



Stephen Hawking avalia tal possibilidade a partir do conceito de "buracos de minhoca" os quais interligam diferentes regiões do espaço e do tempo (atrelando a importância da gravidade nesta discussão), permitindo o trânsito entre locais e tempos diferentes, solucionando o problema do limite de velocidade "c" que gera a necessidade de milhares de anos-luz para atravessar galáxias, ou o próprio tempo.

A discussão torna-se extremamente complexa e contraditória à medida que se expandem os conceitos e estudos a respeito. Ao meu ver ainda há bastante caminho a ser percorrido para que se chegue em algum lugar e, até mesmo, teorias aceitas como absolutas hoje possam ser descritas de formas totalmente diferentes (vide a obtenção de resultados difusos como partículas que ultrapassam a constante "c"). Talvez não a viagem ao futuro seja possível, mas talvez seja mais certo que observar o passado seja possível através dessas curvaturas, buracos negros e/ou anéis de tempo.

### Figura 7 – Fórum sobre Viagem no Tempo e Manifestação de um Aluno

Fonte: Imagem extraída do AVA. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/course/view.php?id=30608>>.

#### 4º evento: Transferência

As estratégias de transferência, segundo Ally (2004), estão relacionadas a duas possibilidades: que o conteúdo e as atividades propostas proporcionem um significado pessoal; e que haja eventos para a sua aplicação em diferentes contextos e situações. Compreende-se que não se trata de uma atividade específica, mas contida no conjunto de atividades propostas no desenho do curso.

Do ponto de vista teórico, a estratégia de transferência se fundamenta nas correntes construtivistas que consideram a aprendizagem uma manifestação ativa, baseada na exploração do mundo real. Dessa maneira, os alunos devem ser postos diante de situações de enfrentamento para que a aprendizagem ocorra na forma de descoberta. Tais teorias consideram também o contexto social e as experiências pessoais dos alunos como contributos para a aprendizagem. Nesse sentido, essas questões devem ser levadas em consideração, para que, assim, os alunos possam construir sua própria compreensão do ambiente que os rodeia. É importante destacar os pressupostos das correntes cognitivas, que sugerem que os alunos recebem e processam informações a serem transferidas para armazenamento na memória de longo prazo. A proposição básica é a de que, ao receberem a informação, estabelecem um significado pessoal.

Na perspectiva de verificação da capacidade de transformação e de aplicação do conteúdo, em outras situações ou em contextos práticos, e almejando-se o estímulo à colaboração, propôs-se o uso da ferramenta *wiki*. Essa ferramenta possibilita a criação de documentos de forma colaborativa, nos quais os participantes trabalham em grupo ou individualmente na construção de atividades que podem ser transformadas em páginas *web*. Ao ser indicada como ferramenta para a realização de uma atividade de transferência, a *wiki* assume a dimensão de um espaço adequado para que o aluno possa investir em suas contribuições, de maneira mais aprofundada. Para se posicionar crítica e formalmente em um espaço de escrita colaborativa, o aluno precisa ter construído um entendimento plausível do conteúdo para, assim, incluir suas ideias com base nos construtos adquiridos e intervir nas ideias e contribuições expressadas pelos outros participantes da atividade.

Entre os mecanismos de avaliação possibilitados por essa ferramenta, destaca-se o "histórico" que permite a consulta pelo professor às contribuições do aluno ou do grupo de alunos. Desse modo, é possível acompanhar e comparar as intervenções e as colaborações realizadas no texto da *wiki*.

Aos alunos foram oferecidas orientações básicas para a edição das páginas da *wiki*, já que para editar esse tipo de ferramenta é necessário um conhecimento básico de linguagem *web*. Também foram estabelecidos critérios para as contribuições dos alunos. Assim, solicitou-se que sua participação fosse a mais colaborativa possível, de modo que se propôs aos alunos: redefinir sua contribuição de maneira concisa, acrescentar conteúdos fundamentados, modificar o texto dos colegas e sintetizar as

informações. Solicitou-se também que, por se tratar da criação de páginas *web*, as contribuições fossem dadas na linguagem hipertextual com o acréscimo de *links*, imagens, diagramas, vídeos e simuladores.

### Avaliação do design instrucional elaborado

A avaliação do material didático desenvolvido foi feita com base em diferentes perspectivas: participação dos alunos nas atividades realizadas no AVA, aplicação de questionário de avaliação do DI e entrevista realizada com alguns alunos.

A participação dos alunos nas atividades realizadas no AVA foi verificada por meio dos mecanismos do *Moodle* que fornecem os dados de acesso, desempenho e participação nas atividades desenvolvidas, suscitando uma quantidade de dados riquíssima e um procedimento de análise extenso. Para exemplificar, apresentamos os resultados de participação dos alunos em relação ao conteúdo sobre ondas mecânicas (OM), que continha atividades obrigatórias e não obrigatórias, conforme a Tabela 1. Esses resultados desmistificam a hipótese de que os alunos possivelmente só participariam de atividades obrigatórias, já que é possível observar que não há diferenciação quanto à participação em atividades obrigatórias e não obrigatórias.

**Tabela 1 – Resultados da Participação dos Alunos nas Atividades do Conteúdo de OM**

Atividade	Obrigatória	Participação (%)
Base de Dados	Sim	77%
Glossário	Sim	68%
Tarefa I	Sim	76%
Tarefa II	Sim	75%
Questionário	Não	92%
Lição	Não	73%

Fonte: Elaboração própria.

O questionário de avaliação do DI foi disponibilizado no *Moodle* e os alunos foram convidados a respondê-lo espontaneamente no final de um semestre em que houve greve de professores. Obteve-se uma participação da ordem de 16% dos alunos matriculados. O questionário adotado foi desenvolvido e validado por Hsu, Yeh e Yen (2009) e contempla os elementos constitutivos do DI, dividindo-os em quatro dimensões: estratégia de aprendizagem, material didático, ferramentas de aprendizagem e interface de aprendizagem. No total, o questionário foi composto por 39 questões e fez uso da escala *Likert*, com cinco níveis de satisfação: 1= discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = indiferente; 4 = concordo; 5= concordo totalmente e 6 = não se aplica (N/A).

Quanto aos participantes da pesquisa, no segundo semestre de 2011, houve 30 alunos matriculados. No primeiro semestre de 2012, a proposta foi estendida para outras duas disciplinas, de modo que, na referida disciplina (disciplina A), havia 34 alunos matriculados e nas outras duas (disciplinas B e C), 14 e 35 alunos, respectivamente. Na Tabela 2, há o número de alunos matriculados e o número de respondentes ao instrumento de avaliação.

**Tabela 2 – Número de Alunos Matriculados e Respondentes por Disciplina**

Semestre	Disciplina	Alunos matriculados	Respondentes do questionário	Percentual de respondentes	Número de entrevistados
2/2011	Disciplina A	30	15	50%	3
1/2012	Disciplina A	34	7	21%	2
	Disciplina B	14	3	21%	1
	Disciplina C	35	3	8%	1

Fonte: Elaboração própria.

Para sistematização e análise dos dados, utilizou-se a estatística descritiva simples e o *ranking* médio (RM) (Oliveira, 2005) – definido como uma média ponderada pelo grau de concordância *i* da escala *Likert* – para se obter o grau de concordância em cada uma das quatro dimensões contempladas no questionário e o grau de concordância geral.

Tem-se que o RM das estratégias de aprendizagem e da interface de aprendizagem foi igual a 3,8. O material didático teve um RM resultante de 3,7, e as ferramentas de aprendizagem, um RM de 3,5. O RM geral é igual a 3,7, com um percentual de 65% de “concordam ou concordam totalmente” com a proposta. Nesses termos, visto que o RM está acima de 3, refletindo um grau de concordância, considera-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, mas pode-se inferir pontos em que é preciso avançar e melhorar.

Uma entrevista semiestruturada foi delineada com as mesmas dimensões adotadas no questionário – estratégias de aprendizagem, material didático, ferramentas de aprendizagem e interface de aprendizagem – para os alunos que se dispuseram a participar (Tabela 2). Esta foi gravada em áudio e o material encontra-se sob nossa custódia. Nas falas dos entrevistados, destacam-se a flexibilização da sala de aula presencial e a dinamicidade do conteúdo, o que reforça e reitera os objetivos do DI desenvolvido, além de estar de acordo com a estruturação do conteúdo, que tornou os fenômenos e conceitos estudados de fácil visualização. Torna-se evidente, também, o reconhecimento pelos alunos da diversificação das estratégias de ensino utilizadas no DI do conteúdo e da utilização de mídias e sua integração com as atividades propostas.

## Considerações finais

Apresentamos um material didático composto por conteúdos e estratégias elaboradas na perspectiva de uma educação *online*, em que o AVA é entendido como um espaço profícuo à aprendizagem. Buscamos a integração entre professor, aluno e conteúdo, a partir da orientação e da integração a esse processo de um *designer* instrucional, personagem importante para desenvolvimento desse trabalho apoiado em um AVA.

A partir da escolha do modelo de Ally (2004), foi possível organizar e estruturar o material didático desenvolvido e, assim, transportar a sala de aula para o espaço virtual, flexibilizando-a.

O *Moodle* se apresentou como uma plataforma adequada para a realização das estratégias de aprendizagem propostas no DI. Suas ferramentas foram profícuas para a proposição das atividades e seus recursos adequados para a apresentação dos conteúdos. Todavia, ressaltam-se algumas dificuldades concernentes à sua instabilidade, particularmente na escrita matemática, cujo recurso precisa ser melhorado para evitar problemas na visualização e escrita de fórmulas.

Os alunos puderam avaliar o DI da disciplina por meio de um questionário e de entrevistas semiestruturadas e, entre os apontamentos feitos, demonstraram que o DI cumpriu seus objetivos (Lacerda, 2013; Lacerda; Silva, 2015).

Entendemos que uma iniciativa como esta visa constituir-se em alternativa para a elaboração de novos saberes e estratégias metodológicas de ensino, na busca por ampliar fronteiras no campo da pesquisa em ensino de ciências e, particularmente, em ensino de Física.

---

## Referências bibliográficas

ALLY, M. Foundations of educational theory for online learning. In: ANDERSON, T.; ELLOUMI, F. (Ed.). *Theory and practice of online learning*. Athabasca: Athabasca University, 2004. Disponível em: <[http://cde.athabasca.ca/online\\_book/pdf/TPOL\\_book.pdf](http://cde.athabasca.ca/online_book/pdf/TPOL_book.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2011.

AZIZ, E.; ESCHE, S.; CHASSAPIS, C. On the design of a virtual learning environment for mechanical vibrations. In: FRONTIERS IN EDUCATION CONFERENCE - GLOBAL ENGINEERING: KNOWLEDGE WITHOUT BORDERS, OPPORTUNITIES WITHOUT PASSPORTS, 37., 2007, Milwaukee. [*Proceedings*. . .]. Milwaukee: IEEE, 2007. Disponível em: <<http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=4417817>>. Acesso em: 29 ago. 2012.

BAIRON, S. *O que é hipermídia*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

CALLAGHAN, M. J.; McCUSKER, K.; LOSADA, J.L.; HARKIN, J.G.; WILSON, S. Teaching engineering education using virtual worlds and virtual learning environments. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADVANCES IN COMPUTING, CONTROL AND TELECOMMUNICATION TECHNOLOGIES, 2009, Trivandrum. [*Proceedings*. . .]. Trivandrum: IEEE, 2009. Disponível em: <<http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=05376685>>. Acesso em: 2 dez. 2013.

FILATRO, A. *Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: Pearson, 2007.

FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson, 2008.

HSU, C. M.; YEH, Y. C.; YEN, J. Development of design criteria and evaluation scale for web-based learning platforms. *International Journal of Industrial Ergonomics*, Amsterdã, v. 39, n. 1, p. 90-95, Jan. 2009. Acesso em: 26 mar. 2012.

JONG, T. de. Cognitive load theory, educational research and instructional design: some food for thought. *Instructional Science*, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 105-134, Mar. 2009. Disponível em: <<http://www.csuchico.edu/~nschwartz/de%20jong%20cognitive%20load%20final%20IS.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2012.

KENSKI, V. M.; GOZZI, M. P.; JORDÃO, T. C.; SILVA, R. G. Ensinar e aprender em ambientes virtuais. ETD: *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 223-249, jun. 2009. Disponível em: <[http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/48990\\_5830.PDF](http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/48990_5830.PDF)>. Acesso em: 05 jun. 2011.

LACERDA, A. L. *Contribuições do design instrucional ao ensino presencial de física apoiado por ambiente virtual de aprendizagem*. 2013. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PECT0195-D.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

LACERDA, A. L.; SILVA, T. *Avaliação de uso de AVA no ensino de Física*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. 20 p. No prelo.

LACERDA, A. L.; SILVA, T. Possibilidades pedagógicas na perspectiva de uma educação online. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 157-179, abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2015v32n1p157/29041>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

LEMOS, A.; CARDOSO, C.; PALACIOS, A. Uma sala de aula no ciberespaço: reflexões e sugestões a partir de uma experiência de ensino pela Internet. *Bahia Análise & Dados*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 68-76, jul. 1999.

MACHADO JUNIOR, F. S. *Interatividade e interface em um ambiente virtual de aprendizagem*. Passo Fundo: IMED, 2008.

NAKAMOTO, P. T. et al. A virtual learning environment low cost for the teaching of electric circuits. *IEEE Latin America Transactions*, [S. l.], v. 8, n. 6, Dec. 2010. Disponível em: <[http://www.researchgate.net/publication/224211912\\_An\\_Virtual\\_Environment\\_Learning\\_of\\_Low\\_Cost\\_for\\_the\\_Instruction\\_of\\_Electric\\_Circuits](http://www.researchgate.net/publication/224211912_An_Virtual_Environment_Learning_of_Low_Cost_for_the_Instruction_of_Electric_Circuits)>. Acesso em: 11 nov. 2014.

NOVA, C.; ALVES, L. Educação à distância: limites e possibilidades. In: NOVA, C.; ALVES, L. *Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003. Disponível em: <[http://lynn.pro.br/pdf/livro\\_ead.pdf](http://lynn.pro.br/pdf/livro_ead.pdf)>. Acesso em: 1 out. 2012.

OLIVEIRA, L. H. *Exemplo de cálculo de ranking médio para Likert: análise dos dados*. PPGA CNE/FACECA: Varginha, 2005. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/producao-academica/ranking-medio-para-escala-de-likert/28>>. Acesso em: 1 dez. 2012. Notas de aula: metodologia científica e técnicas de pesquisa em Administração.

PALLOFF, R.; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, E.; SILVA, M. Desenho didático interativo na educação online. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 49, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.rioei.org/rie49.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2011.

SILVA, M. O desenho didático: subsídios para uma pesquisa interinstitucional em ambiente online. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. *Atas...* Porto Alegre: PUCRS, 2008. Disponível em: <[http://www.moodle.ufba.br/file.php/11739/TIDD\\_PUCSP/TEXTTO\\_Marco\\_ENDIPE\\_2008.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/11739/TIDD_PUCSP/TEXTTO_Marco_ENDIPE_2008.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2011.

SILVA, T. da; FLORES, C. R.; ERN, E.; TANEJA, I. J. Expansão do ensino superior: panorama, análises e diagnósticos do curso de licenciatura em Física a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 27, n. 3, p. 528-548, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2010v27n3p528/17172>>. Acesso em: 1 jul. 2011.

STIX, G. Legado da Relatividade. Scientific American Brasil, [São Paulo], [201-?]. Disponível em: <[http://www2.uol.com.br/sciam/reportagens/legado\\_da\\_relatividade.html](http://www2.uol.com.br/sciam/reportagens/legado_da_relatividade.html)>.

SWELLER, J.; MERRIENBOER, J. J. G. van; PASS, F. G. W. C. Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 251-296, Sept. 1998. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=B957B9BBC4233CE2EDB1683A84CC7665?doi=10.1.1.89.9802&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

WAAL, P. de; MARCUSSO, N.; TELLES, M. *Tecnologia e aprendizagem: tópicos de integração: bases para a integração da tecnologia com a pedagogia*. São Paulo: Praxis, 2006. (Tecnologia e Educação, v. 1).

---

Andreson Lopes de Lacerda, mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é membro do grupo de pesquisa Comunic na UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

andrelopescg@gmail.com

Tatiana da Silva, doutora em Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

silvatat@gmail.com

Recebido em 10 de junho de 2014.

Solicitação de correções em 4 de novembro de 2014.

Aprovado em 21 de novembro de 2014.

## **Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública**

---

Emília Freitas de Lima

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/337612864>

---

### **Resumo**

Discute pesquisa sobre necessidades formativas de docentes universitários. Entende *necessidade* como distância entre uma situação real e uma ideal, nos níveis subjetivo e objetivo (Benedito; Imbernón; Féliz, 2001). Utilizou-se de questionário, com perguntas fechadas e abertas, aplicado a docentes recém-admitidos numa universidade pública. Os resultados contrapõem-se às demandas dos professores (nível subjetivo), voltadas notadamente para a dimensão técnica, a necessidade de a formação continuada considerar as características da universidade no/do mundo atual (nível objetivo), exigindo da função docente competência técnica e científica e atuação em dimensões igualmente importantes, como a cultural, a ética, a estética, a tecnológica, a ambiental.

Palavras-chave: ensino superior; necessidade de formação profissional; formação continuada de professores.

---

## **Abstract**

### ***Analysis of formative necessities of freshman professors at a public university***

*In this article, formative necessities of university professors are addressed. Necessity is understood as the distance between a real situation, and an ideal one, both the subjective and the objective levels being considered (Benedito; Imbernón; Félez, 2001). A questionnaire with closed and open questions was applied to newly hired professors at a public university. The results oppose the demands of professors (subjective level), mainly focused upon the technical dimension. The need of continuing education to consider the characteristics of universities in/of the world today (objective level) demands from the teaching profession technical and scientific expertise, besides that; a performance on equally important dimensions, such as the cultural, ethical, esthetical, technological and environmental ones.*

*Keywords: higher education; necessity of professional education; continuing education for professors.*

## **Introdução**

A presente pesquisa insere-se no contexto da proposta de um programa de formação continuada de docentes atuantes em cursos de graduação de uma universidade pública, especialmente dirigido aos recém-contratados. Tendo aderido ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a partir de 2009, a instituição ampliou consideravelmente seu número de cursos de graduação e, por consequência, seu quadro docente, contando, à época da coleta de dados, com 52% de professores novos.

O intuito da realização desta pesquisa foi, então, o de embasar a proposta de formação por meio de dados obtidos diretamente junto aos professores, em contraposição à ideia de pacote pré-elaborado. Assim, justifica-se o estudo com base em autores como Roegiers, Wouters e Gérard (1992), que advogam a necessidade de ancorar as políticas institucionais na elucidação de dados sobre a formação e as necessidades formativas de seus membros. Esses autores atribuem ao levantamento e análise de necessidades de formação a função precípua de regulação, a fim de garantir que a instituição não se equivoque quanto ao tipo de formação e, mais amplamente, quanto ao tipo de ação a ser implementada.

Na mesma direção, Lang (1987, p. 38-39)<sup>1</sup> defende que

A análise das necessidades é considerada como condição necessária a todo plano de formação e entendida como envolvendo práticas e escolhas heterogêneas. De modo muito formal, a análise das necessidades se inscreve no seguinte esquema de conjunto, lógico e cronológico: parte de uma expressão das necessidades [...]; ela é interpretada em uma

---

<sup>1</sup> Todas as citações de textos estrangeiros são apresentadas em tradução livre, de minha autoria.

definição das necessidades (análise das necessidades em sentido estrito), que é reelaborada em termos de necessidades de formação: estas são organizadas, 'operacionalizadas' em termos de plano de formação.

O presente artigo circunscreve-se nas duas primeiras etapas do esquema sugerido. Ele traduz e analisa as necessidades formativas de docentes universitários, procurando responder à seguinte questão de pesquisa: como se configuram as necessidades formativas de docentes recém-admitidos numa universidade pública?

O texto se inicia tecendo considerações acerca dos conceitos de *necessidade* e de *necessidades formativas*, que serviram de base às análises empreendidas na pesquisa que originou este artigo, e, em seguida, explicita como esta foi construída e caracteriza os sujeitos que a compuseram. Depois, apresenta e discute os dados que possibilitaram problematizar a questão formulada e, por fim, traça considerações acerca dos principais achados.

### **Necessidades formativas de docentes: algumas referências**

O termo necessidade, notadamente polissêmico, será entendido, com base em Roegiers, Wouters e Gérard (1992), como a distância entre uma situação real e uma ideal. Os autores ainda classificam o termo como ambíguo, por comportar conotações de caráter objetivo e subjetivo – objetivo, porque reflete uma necessidade natural e social; subjetivo, porque só existe por meio do filtro das percepções do indivíduo acerca da realidade, tratando-se, portanto, de uma construção mental.

Tais percepções podem ser reveladas por meio de três polos: o da representação da situação atual, expressa em termos de problemas, disfunções, exigências, dificuldades, defeitos; o da representação da situação esperada, manifestada por desejo, aspiração, motivação; e o da representação das perspectivas de ação, nas quais a necessidade se exprime por meio de ações a serem realizadas. A expressão de uma necessidade não depende da existência simultânea desses três polos, bastando que um deles seja explicitado pelo indivíduo para que se configure como tal (Bourgeois *apud* Roegiers; Wouters; Gerard, 1992).

O presente artigo foi erigido com base nos dois primeiros polos, a partir do levantamento das dificuldades sentidas pelos docentes e da proposta de temas de interesse a serem trabalhados no processo de formação continuada.

Ao serem analisadas as necessidades assim expressas, a fim de derivar suas conseqüências para a construção do programa de formação continuada dos docentes, é importante problematizar a questão em relação às dimensões de objetividade e subjetividade antes referidas. Nesse sentido, Benedito, Imbernón e Félez (2001, p. 3) indicam que as necessidades, tal como são sentidas e expressas pelos professores, têm, sim, de ser consideradas, porém não em termos absolutos. Assentam essa indicação nas seguintes questões:

Se um grupo de docentes novos não utiliza, por exemplo, recursos audiovisuais nem tampouco os exige, devemos interpretar que não necessitam deles? Mas como poderiam requerer certo tipo de formação no uso desses recursos se os desconhecerem ou não tiverem os conhecimentos adequados para fazê-lo? A formação do professorado novo, então, deve responder unicamente às suas demandas pessoais ou deve acrescentar também certos critérios institucionais e/ou econômicos? (Benedito; Imbernón; Félez, 2001, p. 3).

Com base em tais questões, Benedito, Imbernón e Félez (2001, p. 3) propõem que a necessidade formativa seja entendida, numa perspectiva dual e dialética, como sendo

[...] tanto o conjunto de aspectos considerados inerentes ao desenvolvimento dos professores novos sem o qual se pode afirmar que possuem uma carência formativa, como o que o professorado manifesta como necessário e do qual deseja obter uma capacitação para poder realizá-lo.

Defendem, então, que a análise de necessidades seja sensível a essa natureza dual, ponto de vista considerado no estudo dos dados desta pesquisa.

Posto isso, é importante configurar o que caracteriza a função de docência na universidade hoje. De acordo com Cunha e Zanchet (2010, p. 191),

Para ensinar, o domínio do conteúdo específico é condição necessária, mas não suficiente. Os professores universitários enquanto profissionais, sejam os iniciantes ou os mais experientes, teriam de possuir conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de suas tarefas e de seus compromissos.

Que tarefas seriam essas? Estepa *et al.* (2005) defendem que o professor universitário, a par de ser um conhecedor de sua matéria de ensino, um *expert* em técnicas e um pesquisador, seja um guia e supervisor da formação científica dos estudantes. Apontam quatro eixos de responsabilidade docente – os processos de ensino e aprendizagem, a ação tutorial, as atividades de desenvolvimento profissional e os serviços à comunidade –, cujo cumprimento estaria relacionado a quatro dimensões: a pedagógica; a profissional; a intelectual; e a artística e criativa. Por sua vez, essas dimensões seriam vivenciadas por meio de um perfil de professor

[...] flexível, aberto à mudança, capaz de analisar seu ensino, crítico consigo mesmo, com um amplo domínio de destrezas cognitivas e relacionais, capaz de trabalhar em equipe e de investigar inclusive sobre sua própria forma de ensinar. (Estepa *et al.*, 2005, p. 3).

Tal modo de conceber a tarefa docente está pautado pela ideia de construção de conhecimentos, ao invés de sua simples transmissão, e pela concepção do saber como passível de mudança e transformação, e não fixo e imutável. Nessa acepção, os mesmos autores postulam que a formação dos professores universitários seja constituída por temas como o planejamento do ensino; a metodologia; os sistemas de avaliação; o agrupamento dos

alunos numa universidade que se pretende para todos e na qual todos possam ter acesso à construção dos conhecimentos; a participação em tarefas; a tomada de decisões, etc. Acrescentam a estas as necessidades de que o docente universitário

[...] provoque e motive os alunos no entusiasmo da busca da verdade e que colabore em um trabalho de equipe fundamentalmente, esquecendo o individualismo no desenvolvimento das tarefas docentes. Deve ser um professor tolerante com qualquer questionamento, já que deve partir da perspectiva dos alunos para começar uma investigação que o aproxime do conhecimento, sendo o próprio professor que deve conduzir o aluno na busca do saber. (Estepa *et al.*, 2005, p. 4).

Embora esses autores se refiram à realidade europeia, suas ideias e propostas podem ser entendidas como compatíveis com a universidade brasileira, razão pela qual foram tomadas como referência para o presente estudo, cuja construção será a seguir explicitada.

### **A construção da pesquisa e as principais características de seus participantes**

A pesquisa utilizou, como instrumento de coleta de dados, um questionário com perguntas fechadas e abertas, contendo, ainda, a solicitação final de que cada docente criasse uma imagem para representar sua experiência de ensino nessa universidade até então.

O questionário foi aplicado, no ano de 2011, a 253 docentes que haviam ingressado naquela instituição nos dois anos anteriores, dos quais 99 responderam (39%), o que se considera um índice importante, podendo significar, hipoteticamente, uma valorização da atividade de ensino pelos respondentes.

A época da coleta dos dados, a maioria (58%) estava na faixa etária entre 31 e 40 anos, 30% tinham entre 41 e 50 anos e apenas 3% tinham entre 51 e 60 anos – nenhum professor estava além dessa faixa. Chama a atenção a existência de 9% de docentes com menos de 30 anos.

Quanto à titulação, a quase totalidade (97%) possuía título de doutor, estando os outros 3% matriculados em cursos de doutorado ou em fase final de obtenção desse título. Cerca de 10% dos docentes haviam realizado estágio de pós-doutorado antes de ingressarem na instituição.

Essa configuração indica que os docentes então recém-contratados por essa universidade eram jovens, com formação acadêmica completa quanto à titulação, obtida durante as últimas décadas, época em que essa carreira se configurou fortemente pelas exigências de pesquisa e de produção científica.

Uma característica interessante dos respondentes é a sua procedência em relação à área do conhecimento. Predominaram aqueles advindos da área de Ciências Exatas (45,5%), seguidos dos de Humanidades (29,3%) e de Ciências Biológicas (25,3%). Pode ser que isso se deva a uma maior dificuldade de traduzir conhecimentos de áreas consideradas “mais duras”

em conteúdos de ensino e de aprendizagem, daí aguçando o interesse desses docentes em participar da pesquisa, cientes da finalidade com a qual fora realizada: embasar ações de formação continuada. Será interessante verificar se essa tendência se expressa em pesquisas correlatas.

Também convém destacar que, em média, 70% dos respondentes declararam ter algum tipo de formação pedagógica, com destaque para os da área de Humanidades.

Quanto ao tipo de formação pedagógica, o maior percentual (52,5%) é o dos docentes que informaram terem-na obtido em cursos de licenciatura – também predominando os da área de Humanidades –, seguidos dos que a obtiveram no doutorado (38,4%) e no mestrado (33,3%). Note-se, portanto, o significativo percentual de *bacharéis que também ensinam*.

Outra questão a ser discutida é: o que pensam os docentes quando informam que tiveram formação pedagógica na pós-graduação *stricto sensu*? As respostas discursivas parecem indicar que, para eles, o aprofundamento nos conteúdos de ensino obtidos nesses cursos é o elemento essencial, como evidenciam os seguintes depoimentos: “[aprendi] conhecimentos que também foram importantes para a aplicação no ensino superior” (D21)<sup>2</sup>; ou “O conteúdo/conhecimento técnico de [x área] necessário para dar boas aulas na universidade não vem da licenciatura” (D32). Tais afirmações, ao mesmo tempo que contrariam o que vem sendo revelado pelas pesquisas na área de formação de professores sobre o que é ser professor e sobre como se aprende a sê-lo, indicam uma forte direção para as políticas e práticas de formação continuada de docentes das universidades e coincidem com a constatação feita por Cunha e Zanchet (2010, p. 191):

Dado que a formação acadêmica dos cursos de formação privilegia os saberes das matérias de ensino, os professores iniciantes se instituem a partir de uma perspectiva conteudista, acreditando, inicialmente, que o domínio do conteúdo é a chave da sua docência.

Ainda a título de caracterização dos respondentes, os dados revelam que a maioria absoluta (86,2%) tinha experiência docente antes de ingressar na universidade em que a pesquisa se realizou.

Nota-se, ainda, que tal experiência se concentra, marcadamente, no nível de ensino superior (89,5%). Embora os docentes de todas as áreas tenham indicado experiência nas outras etapas de ensino, são baixos esses percentuais, exceto para os da área de Humanidades.

Quanto ao tempo de experiência, predomina a faixa de um a cinco anos, o que permite caracterizar os respondentes, em sua maioria, como iniciantes, de acordo com o que apontam Huberman (1995) e Marcelo (1999), entre outros.

Em qualquer nível de ensino, verifica-se um equilíbrio entre a experiência em estabelecimentos de ensino públicos e privados, com leve predominância deste último, especialmente no ensino superior (56% em públicos e 63% em privados, tendo, muitos desses professores, atuado em instituições das duas naturezas). Nota-se, ainda, que o tempo de experiência em ensino privado suplanta o cumprido no ensino público.

<sup>2</sup> Os docentes foram identificados com números alocados aleatoriamente.

Essas são características importantes que, aliadas às oriundas dos dados a seguir descritos, têm potencialidade para orientar políticas e práticas de formação continuada de docentes na universidade.

### **O que os participantes da pesquisa revelam acerca de suas necessidades formativas**

Esta seção apresenta os dados referentes ao que os participantes foram instados a apontar: dificuldades encontradas no início de sua carreira universitária; a que/a quem as atribuíam; o que/quem os ajudava a superar tais dificuldades; quais temas (e de que maneira) gostariam que a formação pedagógica na universidade abordasse. Também serão apresentados os resultados referentes às imagens criadas por eles, representando a experiência vivida, até então, nessa instituição.

#### *Dificuldades sentidas*

Em ordem decrescente de frequência, foram citadas as dificuldades relacionadas aos aspectos institucionais (31%) e didático-pedagógicos (26%) e aos estudantes (20%). Um percentual menor de docentes citou a insegurança advinda da inexperiência (5%), a ausência de interlocução com os pares (3%) e a dificuldade de conciliar as atividades profissionais com as de pós-graduação em curso. Foi pequeno o percentual dos professores (3%) que incluíram, entre as dificuldades sentidas, aquelas referentes à falta de trabalho integrado com seus pares. Apenas um participante afirmou não ter sentido qualquer tipo de dificuldade.

Por ter envolvido um número maior de respondentes, especificam-se, a seguir, as três primeiras categorias de dificuldades.

Entre os que alegaram dificuldades de natureza institucional, prevaleceram os docentes que as atribuíram à infraestrutura inadequada, seguidos dos que indicaram: o pouco tempo de preparo *versus* o grande número de alunos; os trâmites burocráticos; os entraves proporcionados pela lucratividade; a instabilidade no emprego; a restrição de recursos para inovação; a evasão de estudantes; a falta de atividades práticas, de laboratório e de campo, devido à escassez de recursos financeiros; e, finalmente, a impossibilidade de realização de atividades de iniciação científica, pesquisa e extensão. Ressalte-se que a maioria absoluta dessas respostas se referia a instituições de natureza privada.

Quanto às dificuldades de caráter didático-pedagógico, o maior número de respostas recaiu sobre a falta de fundamentação teórica nessa área, dificultando o reconhecimento do papel fundamental do saber didático-pedagógico e a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, notadamente quanto ao planejamento do conteúdo e à avaliação. Uma parte desses docentes aludiu a dificuldades de manter os estudantes motivados e de entender as demandas heterogêneas destes, impossibilitando adequar o

currículo às suas demandas profissionais. Um número pequeno de docentes (quatro) citou dificuldades de ordem eminentemente técnica, quer no próprio processo de ensino (dosar o tempo de aula, preparar material didático), quer nas características pessoais (tom de voz, timidez, dificuldade de falar em público). Um dado importante, relatado por dois docentes, foi a falta de domínio profundo do conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade. Finalmente, chamou a atenção o fato de apenas um docente ter indicado dificuldade de fazer os alunos pensarem autônoma e cientificamente e de outro deles ter relatado receio de ser desaprovado pelos alunos quanto ao método de ensino empregado nas aulas.

O terceiro conjunto de respostas diz respeito diretamente aos alunos, atribuindo a eles a causa das dificuldades sofridas no início da docência. Entre estas, destacam-se: relacionamento professor-aluno (expresso assim mesmo, de forma genérica); baixo nível de experiências; e falta de motivação/interesse, manifestada pelos estudantes que, aliás, segundo os respondentes, vem crescendo nos últimos anos. Houve ainda respostas isoladas, dadas por docentes, indicando a grande heterogeneidade dos alunos (um docente) e a baixa procura pelos cursos de licenciatura, em virtude da desvalorização da carreira do magistério do ensino básico (um docente).

### *Razões das dificuldades*

Quando convidados a explicar a que atribuíam as dificuldades sentidas, a maioria dos respondentes (37%) responsabilizou a instituição de ensino por elas, tendo predominado as razões referentes às características mercadológicas das instituições privadas (carga de trabalho elevada, falta de tempo para preparação das aulas, altas taxas de mensalidade cobradas dos alunos e evasão destes); as deficiências de infraestrutura; a falta de cobrança de responsabilidades, no caso de instituições públicas; tradições administrativas arcaicas; excesso de funções atribuídas ao professor.

Em segundo lugar, apareceram, relatadas por 17% dos respondentes, as razões atribuídas ao próprio docente como causa de suas dificuldades. É citada, pela quase totalidade, a pouca experiência em sala de aula. Houve, ainda, quem alegasse má formação docente (um professor); dificuldade de avaliação dos alunos (um professor); e falta de maturidade para compreender as diferentes visões de mundo dos estudantes (um professor).

Em seguida, vieram as razões afetas aos estudantes, citadas por 11% dos respondentes, com predomínio da alegação de má formação proporcionada àqueles pelo ensino médio e do cansaço que manifestam, por serem de cursos noturnos. Também foram lembrados o descompromisso com os estudos (dois docentes) e questões referentes à educação familiar deficiente (dois docentes).

Por último, foram citadas razões referentes à política de ensino (6%), tanto de nível básico – denunciando sua desvalorização – quanto de nível superior, com forte alusão ao predomínio da valorização da pesquisa e pós-graduação, em detrimento do ensino de graduação.

### *O que/quem contribuiu para superar as dificuldades*

A grande contribuição recebida pelos docentes iniciantes parece ter advindo dos colegas de trabalho, como citado por 38% dos respondentes. Em seguida, aparece o empenho/compromisso pessoal (24%) – a maioria relata ter buscado a superação de suas dificuldades, por meio de participação em eventos, leitura de livros, artigos científicos. Houve, também, quem relatasse a busca por atrair a atenção dos alunos nas aulas e o apelo à criatividade pessoal para atingir essa finalidade.

A disposição e a colaboração dos alunos foram apontadas por 6% dos docentes; dos coordenadores de cursos, por 5%; dos técnicos e funcionários, por 4%; dos amigos e familiares, por 2%; e da instituição, por 2%.

Chama a atenção, por um lado, o fato de 7% dos docentes terem dito que ninguém os ajudou, até porque *não tinha o que ser feito* (D45). Por outro lado, dois respondentes lembraram a contribuição de professores tomados como referência para suas aulas e dois mencionaram a contribuição de experiências anteriores de docência em outros níveis de ensino.

### *Temas requisitados*

A maior concentração de dados (25% dos respondentes) se deu em torno da solicitação de formas específicas de trabalho pedagógico, tais como: trabalho de campo (8%), trato pedagógico com disciplinas da área de Ciências Exatas (4%), trabalho com projetos (3%), educação a distância (2%), inclusão de recursos tecnológicos no ensino (2%), *problem based learning* (2%). Ainda dentro dessa categoria, encontraram-se solicitações – feitas cada uma por um docente – como: planejamento de aulas; dinâmicas de trabalho pedagógico; trabalho com ensino, pesquisa e extensão nas licenciaturas; ensino de Ciências. Uma parcela dos docentes (15%) apontou temas genéricos, como metodologia de ensino e aprendizagem e ferramentas didático-pedagógicas.

Outros 15% requereram que a formação pedagógica envolvesse o tema da avaliação, tendo 10% formulado sua solicitação de modo genérico, enquanto os demais especificaram aspectos, como avaliação de projetos de ensino (quatro docentes) e influência da realidade socioeconômica dos alunos na avaliação (um docente).

Houve, ainda, demandas mais diretamente relacionadas à formação voltada para a aprendizagem dos alunos (7%). Nessa categoria, encontram-se quatro docentes interessados em discutir o trato com alunos ingressantes por reserva de vagas, pela via da política de ações afirmativas, e o respeito pelas diferenças. Merece destaque uma dessas demandas, que diz:

[...] Também é importante refletir sobre a questão dos alunos que ingressam na universidade pela reserva de vagas, visando [a] diminuir o preconceito que ainda parece existir entre alguns professores e alunos. De maneira mais específica, gostaria de discutir a questão dos indígenas e o que a universidade e professores poderiam fazer, em termos pedagógicos,

para superar as dificuldades que esses alunos têm encontrado. Não podemos esperar que apenas os alunos se adaptem à universidade. É importante que também nós nos esforcemos para contribuir para seu sucesso escolar (D39).

Necessidades apontadas, cada uma por um docente, também apareceram, tais como: ensinar alunos a dedicarem mais tempo à leitura; lidar com a *geração internet*; elaborar mapas conceituais; e trabalhar didaticamente com diferentes estilos de aprendizagem.

A formação referente aos currículos dos cursos foi objeto de solicitação por parte de 5% dos respondentes, entre os quais, dois gostariam de discutir o escopo da disciplina dentro da formação global do profissional a ser formado e, outros três aludiram genericamente à revisão do currículo, à ambientalização curricular e à necessidade de revisão do projeto pedagógico de um curso específico.

Dos temas requeridos, 10% foram agrupados na categoria *outros*, por apresentarem formulações esparsas, entre as quais se destaca a de discussões relativas aos direitos e deveres/ética, apontadas por dois docentes.

#### *Formas de abordagem dos temas*

Neste tópico, um dado chama atenção: o de apenas 50% dos docentes terem respondido a essa questão. Entre esses, predominou a sugestão de que a formação se desse por meio de eventos de realização pontual e de curta duração, entre os quais foram citados, com maior frequência, seminários e palestras. Oficinas/*workshops*, mesas redondas e programas ou cursos também foram indicados. Além desses, houve referência, em menor proporção, a plenárias, atividades que envolvam alunos e docentes em algum momento do curso, reuniões específicas com o conselho do departamento. Dois respondentes citaram a realização de eventos *online*, como fóruns de discussões e videoconferências. Quanto à abrangência, 9% dos docentes sugeriram que os eventos fossem referentes a cada área do conhecimento.

Contrastando com as demandas focadas em eventos, 8% dos respondentes sugeriram modalidades processuais, sendo citadas: a divulgação de experiências positivas por meio de informativos eletrônicos, *blogs* e fóruns e a edição de guia informativo, com indicação de textos para leitura pelos novos docentes. Apenas um professor apresentou sugestão de atividade formativa de caráter processual:

Que se crie um grupo, com encontros mensais ou a cada dois meses, para discutir assuntos de necessidade dos professores, tendo, inclusive, um ambiente virtual para consulta e apoio aos docentes. Uma espécie de formação continuada aos professores do ensino superior para todos os docentes da [cita nome da instituição de ensino superior (IES)] interessados. (D82).

Por fim, 5% dos respondentes apresentaram sugestões mais genéricas, indicando ora somente o local de ocorrência das atividades formativas (em

todos os *campi* da universidade), ora as instâncias em que deveriam ocorrer (em todas as instâncias da universidade e não só entre os docentes), ora a modalidade das atividades, variando entre “um misto de presenciais e *online*” ou somente pela via da educação a distância.

### *Imagens representativas da experiência de ensino na universidade*

O questionário solicitava que os professores criassem uma imagem para representar sua experiência na universidade em que trabalhavam naquele momento. Explicitava que eles poderiam expressá-la por meio de palavras, figura(s), desenho(s) ou outra forma.

Embora nem todos tenham respondido, foi significativo o percentual dos que o fizeram (74%). Um dado interessante, que merece ser explorado em análises específicas a esse respeito, é o de que 52% dos docentes se expressaram por palavras e apenas 22% por desenhos ou figuras. As imagens criadas<sup>3</sup> por 40 docentes<sup>4</sup> faziam referência a aspectos relativos à atividade docente especificamente na instituição em que atuavam, enquanto os demais 34 referiram-se a características da profissão docente em si.

Quanto aos aspectos referentes à *atividade docente na instituição*, a maioria absoluta das imagens (33) tinha caráter positivo – utilizando expressões como satisfação, orgulho, desafio e assemelhadas – enquanto as outras sete denotavam uma visão negativa do trabalho dos docentes nessa universidade. Em ambos os casos, alguns criaram imagens e metáforas e outros usaram adjetivos para expressar sua relação com esse momento de início de carreira. Eis alguns exemplos de imagens representativas do primeiro caso:

Escolhi o sol para representar minha experiência, para representar a energia e alegria com minha experiência no ensino aqui na [cita nome da IES], até o presente momento. Estou contente em participar do corpo docente da [cita nome da IES]... (D91).

Um trem que passa ao longe, vigoroso, sem atropelos. Acho que penso nesse fôlego que a [cita nome da IES] pretende e que nos tem proposto: um fôlego com tônus, que tem de ser bem distribuído ao longo da jornada, num ritmo permanente, mas que, por isso mesmo, seja forte sem ser devastador, alucinado, desenfreado. [...] (D56).

D71 expressou sua imagem por meio da figura de uma lâmpada voando no céu como se fosse um balão, cercada de outros balões, e justificou-a assim:

Aqui nós podemos sonhar, imaginar, realizar. Mas, tudo isso deve ser acompanhado de muita criatividade, inteligência e responsabilidade.

Por sua vez, D49 escolheu a imagem de um muro no qual havia a seguinte inscrição: “Tempo é arte! Nós manipulamos o tempo”. Como justificativa da escolha dessa imagem, explicou:

<sup>3</sup> Como cada docente criou uma só imagem, o texto se refere ora à quantidade de imagens, ora à de docentes.

<sup>4</sup> A partir desse ponto, utilizam-se as referências numéricas em frequências absolutas, por se entender que a apresentação em percentuais tornaria o texto confuso, pois se trataria das porcentagens de porcentagens.

Porque gosto de saber que trabalho em uma instituição que valoriza a expressão de liberdade de seus alunos, não os subestimando, mas exigindo deles o máximo. Isso demonstra capacidade de acreditar no ser humano e no potencial de desenvolvimento por meio da educação. E, também, porque acredito que a [cita o nome da IES], ainda jovem universidade, tem potencial para crescer e se consolidar ainda mais com o decorrer do tempo.

Entre os que se expressaram por meio de adjetivos, encontramos, por exemplo:

Sou muito feliz na [cita o nome da IES]. As atividades de docência e o contato constante com os alunos sempre me alegram, o que me motiva a oferecer atividades de extensão e pesquisa. Creio que esta seja a realidade do ensino na [cita o nome da IES]. (D28).

Agradável desafio. Porque penso estar contribuindo com a consolidação do *campus* [X], o que faço com prazer. (D61).

Por outro lado, os sete docentes que apontaram aspectos negativos da IES estão vinculados a cursos ou *campi* novos e denunciam condições institucionais desfavoráveis, principalmente quanto a: a) aspectos físicos (lousa ruim; sala pequena, em proporção ao tamanho da turma); e b) outros, como quantidade de docentes ainda insuficiente, considerando o crescimento do número de alunos a cada ano – devido ao atraso na liberação de contratações pelo Ministério da Educação (MEC) –, a assimetria de informações, a falta de infraestrutura e a burocracia.

Destaque-se que, desses sete docentes, três pertenciam a um curso novo, com projeto pedagógico diferenciado, cuja estrutura depende, intrinsecamente, dos serviços municipais, levando ao apontamento de aspectos negativos relacionados à falta de suporte institucional, à delegação da formação a terceiros e à falta de integração entre ensino e extensão, dificultando as condições de pesquisa. Um dos docentes ilustra essas dificuldades, identificando sua experiência na universidade com a figura de alguém que carrega o mundo nas costas (D9).

Quanto às *características da profissão docente*, quatro respondentes as associaram às dificuldades sentidas, quer especificamente relacionadas ao início da docência, quer à carreira docente nas universidades.

No primeiro caso, estão duas imagens com referências específicas às dificuldades encontradas no início da docência. Uma delas é a de um gato, cujo autor a explicou assim:

Bom, eu me imagino como um gato, assustado diante da situação nova, desconhecida, mas que vai tateando para ver o que pode e o que não pode fazer, o quanto pode ou não avançar, mas que enfrenta a situação, às vezes se arrebando, às vezes se escondendo, às vezes se colocando à espreita, mas sempre com coragem. (D47).

O outro docente se diz “um aprendiz sem mestre” e explica: “O caminho vai sendo descoberto à medida que se caminha, errando-se algumas encruzilhadas” (D16).

No segundo caso, estão outros dois docentes que construíram suas imagens em torno das dificuldades geradas pelo excesso de tarefas exigidas pela universidade *versus* a escassez de tempo para realizá-las. D37, por exemplo, identificou-se com a figura de “uma contorcionista”!

Dos 34 professores que fizeram referência a características da profissão docente, a metade pareceu associá-la a uma valorização positiva, percebendo-a como desafiante e gratificante, traduzindo-a, também, em expressões como: amor, compromisso, perseverança, seriedade, honestidade, criatividade, realização existencial. Evidenciam-se, a título de exemplo, duas dessas manifestações:

[Penso em] mudanças, desafios, comprometimento. Por entender que esses são pontos importantes e que estão sendo realizados na busca contínua da qualidade de ensino. (D98).

Para mim, a atividade docente faz parte de um objetivo que é o de transformar o mundo por meio de pessoas que podem contribuir para o bem da sociedade, começando com o trabalho individual, que pode crescer, se estendendo para a casa, o trabalho e a sociedade. (D55).

Um grupo composto por 13 docentes construiu imagens referentes, especificamente, ao ensino, atribuindo também, nesse caso, valor positivo às suas vivências e expectativas. Exemplo ilustrativo de tal assertiva é:

Dedicação e prazer no ensinamento: para um futuro transformador! Os aspectos implícitos nessa frase envolvem: a grande satisfação da atuação como professor; o prazer dedicado à preparação das aulas; a busca pelo constante aprimoramento didático; o sentimento de realização ao facilitar a aquisição e/ou ampliação do conhecimento; a consciência da responsabilidade social, pessoal e coletiva no processo de formação dos alunos; o almejo de proporcionar aos alunos conhecimentos reflexivos, inovadores, e inquietudes, preparando-os como atores transformadores de nosso futuro. (D87).

### Considerações acerca dos dados

Se, como mencionado no início do artigo, *necessidade* for considerada como a distância entre uma situação real e uma situação ideal, alguns resultados chamam a atenção, a julgar pelas análises: das dificuldades sentidas pelos participantes da pesquisa; das razões às quais elas são atribuídas; dos temas de interesse para a formação continuada; e das imagens que eles fazem da docência na instituição em que atuam:

- Quanto às dificuldades percebidas, há uma ênfase maior nas condições estruturais das instituições do que nas próprias dificuldades didático-pedagógicas dos docentes.
- Mesmo assim, é relativamente elevado o número dos que apontam dificuldades de caráter didático-pedagógico, porém, indicando aspectos mais técnicos e formulados de modo genérico (planejamento, conteúdo, avaliação).

- Os apoios recebidos no início da carreira docente – a maioria, como apresentado na caracterização dos participantes, vivida em instituições particulares – advieram dos próprios colegas de trabalho e do compromisso pessoal dos docentes, não havendo relatos de apoios institucionais obtidos naquele momento. Essa constatação colide com os achados da produção acadêmica na área de formação de professores nas últimas décadas, mais especificamente quanto aos professores iniciantes, apontando o apoio institucional como condição indispensável ao sucesso da inserção profissional.
- Ao indicarem temas de interesse para a formação continuada, aparecem alusões a planejamento e metodologia de ensino, referidas a formas específicas de trabalho pedagógico, tais como: trabalho de campo, trato pedagógico com disciplinas da área de Ciências Exatas, trabalho com projetos, entre outros, contrastando com o escopo mais genérico pelo qual as dificuldades foram apontadas.
- As modalidades indicadas pelos respondentes sobre como a formação deveria se dar estão relacionadas com eventos e não com processos – sendo estes indicados somente por 8%, com grande apelo aos meios eletrônicos de ensino e aprendizagem, como *chats*, fóruns, etc. Pode-se, então, constatar que a demanda apresentada pela maioria dos docentes está na contramão das produções acadêmicas na área de formação de professores, que indicam a pertinência das estratégias de formação centradas em processos que, como tal, são contínuos e referidos à prática pedagógica concreta.
- O conjunto de informações, oriundo da análise das imagens indicadas pelos docentes para representar sua experiência na instituição na qual atuavam, no momento da coleta de dados, mostra a predominância de visões bastante positivas tanto da instituição – parecendo haver orgulho de pertencimento a ela e concordância com seus princípios e políticas – quanto da função docente, apesar das dificuldades inerentes ao início da docência (para a maioria) e ao início da vida naquela instituição (para alguns deles). São dados que corroboram a ideia de que a docência não se dá no vazio, mas está referida às condições objetivas de sua produção.

Se, de outro lado, os dados forem problematizados à luz da proposta de Benedito, Imbernón e Félez (2001), em que se analisem as necessidades, do ponto de vista tanto subjetivo quanto objetivo, considerando as características das tarefas docentes na universidade atual, verifica-se que os respondentes fizeram pouca ou nenhuma alusão a alguns aspectos fundamentais:

- Apenas um docente apontou a dificuldade de fazer os estudantes “pensarem autônoma e cientificamente” e somente um atribuiu a razão de suas dificuldades à sua “falta de maturidade para compreender as diferentes visões de mundo dos estudantes”.
- Foram poucos os que requisitaram formação continuada referente à aprendizagem dos estudantes e à avaliação da aprendizagem e do ensino (nenhum nesse último aspecto).

- Muito poucos solicitaram o estudo de temas referentes: ao tratamento pedagógico com estudantes de origens culturais diferentes; a direitos, deveres e ética; a currículos; às relações entre ensino, pesquisa e extensão; à investigação sobre sua própria forma de ensinar.
- Nenhuma alusão foi feita, por exemplo: à ação tutorial; às dimensões intelectual, artística e criativa da função docente; à flexibilidade; à abertura à mudança; às destrezas cognitivas e relacionais; ao trabalho em equipe – todos esses aspectos considerados, pelos autores referenciados, como indispensáveis ao desempenho da função docente nas universidades.

### Considerações finais

Os dados apresentados carregam certo tom alentador, pois indicam a existência de muitos docentes para quem o ensino de graduação merece cuidado e atenção, contrariando a ideia generalizada de que, hoje em dia, eles se interessariam somente pela pesquisa. Estaria essa resposta positiva relacionada ao fato de se ter entrevistado professores novos na carreira e/ou na instituição em que os dados foram recolhidos? Se sim, mais uma forte razão haverá para que a instituição aposte na oferta de apoio pedagógico sistemático, por meio de políticas e práticas de formação continuada no local de trabalho.

Os resultados obtidos também sugerem a direção à qual se deveriam endereçar com mais ênfase tais políticas e práticas. Há que se problematizar a diferença entre a percepção (subjéctiva, portanto) das necessidades de formação por parte dos docentes, cotejando-as com as postas pela universidade e pelo mundo atual e futuro. Nesse sentido, a visão técnica que ainda parece prevalecer nas percepções desses docentes tem de ser superada, ao mirar-se, com Estepa *et al.* (2005), a perspectiva de que o professor universitário, a par de ser um conhecedor de sua matéria de ensino, um *expert* em técnicas e um pesquisador, seja um guia e supervisor da formação científica dos estudantes. A essa dimensão, acrescentem-se outras igualmente importantes, como a cultural, a ética, a estética, a tecnológica, a ambiental, na perspectiva de uma universidade para todos e de um mundo no qual todos possam ter lugar.

---

### Referências bibliográficas

BENEDITO ANTOLI, Vicente; IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco; FÉLEZ RODRÍGUEZ, Beatriz. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona: profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, España, v. 5, n. 2, p. 1-24, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10481/19020>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

CUNHA, Maria Isabel; ZANCHET, Beatriz Maria. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010.

ESTEPA, Paulino; MAYOR, Cristina; HERNÁNDEZ, Elena; SÁNCHEZ, Marita; RODRÍGUEZ, José; ALTOPIEDI, Mariana; JESÚS, Juan. Las necesidades formativas de docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes*, Sevilla, España, n. 6, p. 1-22, 2005.

HÜBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995. p. 31-61.

LANG, Vincent. De l'expression des besoins à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants. *Recherche et Formation*, Lyon, France, n. 2, p. 37-49, 1987. Disponível em: <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR002-03.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2013.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

ROEGIERS, Xavier; WOUTERS, Pascale; GÉRARD, François-Marie. Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en oeuvre: formation et technologies. *Revue Européenne des Professionnels de la Formation*, Thessaloniki, v. 1, n. 2-3, p. 32-42, 1992.

---

Emília Freitas de Lima, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.  
eflima281001@gmail.com

Recebido em 6 de junho de 2014.

Solicitação de correções em 10 de novembro de 2014.

Aprovado em 4 de dezembro de 2014.

## A base de conhecimentos dos professores, a reflexão e o desenvolvimento profissional: um estudo de caso a partir da escrita de diários de aula por estagiários de professores de Química \*

Leila Inês Follmann Freire  
Carmen Fernandez

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/340213314>

### Resumo

Analizamos 70 diários de aula, produzidos por três professores em formação inicial durante atividades de docência supervisionada no período de estágio curricular em ensino de química. No discurso dos diários, há evidências sobre os conhecimentos para o ensino acerca dos quais os estagiários refletiram. Pautamo-nos no indicador de ensino reflexivo para classificar o discurso dos diários como reflexivo ou não e na base de conhecimentos para o ensino para identificar os tipos de conhecimentos envolvidos na reflexão dos estagiários. Os resultados indicam que os estagiários refletiram mais sobre aspectos do conhecimento de professores relacionados ao conhecimento pedagógico geral e ao pedagógico do conteúdo e pouco sobre aspectos envolvendo o contexto dos estudantes e o conhecimento do conteúdo específico. No intuito de contribuir para que os

\* As autoras agradecem os três licenciandos participantes da pesquisa e o apoio financeiro para o grupo de pesquisa conduzido por agências governamentais brasileiras: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – Processo nº 13/07937-8.

diários dos professores se tornem ferramentas efetivas no desenvolvimento profissional de licenciandos, propomos um roteiro de orientação à reflexão sobre a própria prática docente.

Palavras-chave: base de conhecimentos para o ensino, reflexão, diário de classe do professor, estagiários.

---

### **Abstract**

***The basis of knowledge of teachers, reflection and professional development: a case study on class diaries written by Chemistry teacher trainees***

*We examined 70 class diaries, produced by three teachers in initial training during teaching activities in the Chemistry supervised traineeship. In the class diaries discourse, there is evidence about the knowledge for teaching, upon which trainees reflected. The study was based on the reflective teaching indicator to classify the discourse of diaries as reflective or not, and on the knowledge base of teaching to identify the types of knowledge involved in the reflection of trainees. The results indicate that trainees reflected more about aspects of teacher knowledge related to general pedagogical knowledge and to pedagogical content knowledge and little upon aspects involving the context of students and the knowledge of specific content. In order to contribute to the teacher class diaries become effective tools in the professional development of undergraduates, we propose an orientation guide for the reflection about the teaching practice itself.*

*Keywords: knowledge base of teaching, reflection, teacher class diaries, student teachers.*

---

### **Introdução**

No Brasil e no exterior, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, a prática reflexiva vem ganhando cada vez mais espaço na área de formação de professores, fazendo-se presente até mesmo nas reformas educacionais, como nas diretrizes para formação de professores de nosso País (Brasil. CNE, 2002). Nos cursos de graduação, a reflexão sobre a prática pedagógica pode-se realizar por meio de estudos de casos, discussões em grupo, diários coletivos, diários de aula, análise de práticas estruturadas, gravações e discussões de aulas, entre outros.

Neste trabalho, o foco de análise é a reflexão sobre a prática do professor desenvolvida em docências supervisionadas a partir de diários de aula escritos por estagiários de um curso de Licenciatura em Química.

O estagiário é um sujeito em formação inicial que, quando adentra a escola e a sala de aula em situação de estágio, pode ser considerado um professor principiante. Perrenoud (2002, p. 18-19) aponta algumas de suas características: é um sujeito que está abandonando a identidade de estudante para assumir a de profissional; possui diversos medos e angústias que diminuirão com a experiência; dispense mais energia e tempo para resolver problemas rotineiros; tem dificuldades de administrar o tempo didático e o extraclasses, o que gera tensão e cansaço; enfrenta uma sobrecarga cognitiva, em função das diversas variáveis a levar em consideração no trabalho; geralmente sente-se sozinho e pouco acolhido pelos colegas mais antigos; oscila entre modelos de professor aprendidos na formação inicial e práticas absorvidas no ambiente profissional; tem dificuldade de distanciar-se do seu papel e das situações em que está envolvido; tem a sensação de não dominar aspectos essenciais da profissão; e percebe a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando como profissional.

Embora essa condição de principiante traga algumas angústias, incertezas e inseguranças, ela favorece a tomada de consciência e o debate, como menciona Perrenoud (2002, p. 19):

[...] os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competências duramente adquiridas. Portanto, a condição de principiante induz, em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicações, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão.

Um recurso frequentemente usado nos cursos de formação de professores para potencializar a reflexão dos licenciandos são os diários de aula. Há relatos da importância dessa ferramenta na formação de futuros professores, bem como no desenvolvimento profissional daqueles que já estão em exercício, publicados em diversos periódicos (Galiazzi; Lindemann, 2003; Gonçalves; Lindemann; Galiazzi, 2007; Gonçalves *et al.*, 2008; Alves, 2004; Freitas; Paniz, 2007; Fiad; Silva, 2009; Rosa; Weigert; Souza, 2012; Martins, 2009; Paniz; Freitas, 2011), além de trabalhos apresentados nos mais diversos eventos da área de educação e formação de professores.

Os diários de aula, também conhecidos como diários do professor, de prática pedagógica ou reflexivos, associam a reflexão à escrita, possibilitando uma observação mais acurada da prática docente pelo próprio professor. Zabalza (1994) e Porlán e Martín (1997) apontam o diário como um instrumento valioso para o desenvolvimento da reflexão, definem-no como um conjunto de narrações que refletem as perspectivas do professor sobre o que há de mais significativo em sua ação educativa, considerando as dimensões objetiva e subjetiva. Ao escrever um diário, o professor tem a possibilidade de olhar para uma mesma situação, interpretando-a e analisando-a, o que pode contribuir para seu desenvolvimento profissional.

A reflexão pode ser gerada a partir de diferentes objetos e situações concretas e ocorre em níveis e com estilos cognitivos variados. Perrenoud (2002) apresenta uma lista de fatores que motivam a reflexão: problema a resolver; crise a solucionar; decisão que precisa ser tomada; ajuste do funcionamento de alguma situação; autoavaliação da ação; justificativa frente à outra pessoa; reorganização das próprias categorias mentais; vontade de compreender um acontecimento; superação de frustração ou raiva; prazer a ser salvaguardado a todo custo; luta contra o tédio e a rotina; busca de sentido; desejo de manter-se por meio da análise; formação ou construção de saberes; busca de uma identidade; ajuste das relações com terceiros; trabalho em equipe; e prestação de contas. O autor também ressalta que é difícil dizer por que refletimos sem fazer referência a um contexto. Assim, para compreender como funciona o mecanismo reflexivo, é preciso que o sujeito que reflete relate episódios de reflexão.

Perrenoud (2002, p. 42) defende que a reflexão de um professor pode ser provocada por diferentes acontecimentos ou incidentes, como:

[...] conflito, desvio, indisciplina; agitação da turma; dificuldades de aprendizagem; apatia, falta de participação; atividade improdutiva; atividade que não alcança seu objetivo; resistência dos alunos; planejamento que não pode ser aplicado; resultados de uma prova; tempo perdido; desorganização; momento de pânico; momento de cólera; momento de cansaço ou desgosto; momento de tristeza ou depressão; injustiça inaceitável; elementos que surgiram na reunião do conselho de classe; chegada de um visitante, chegada de um novo aluno; boletins a serem preenchidos; conselho de orientação a ser dado; pedido de ajuda; formação desestabilizadora; discussão em grupo; conversa com alunos; conversa com colegas; conversa com terceiros; entrevista com pais.

Nem todos os docentes são motivados pelos mesmos fatores, nem são sensíveis aos mesmos acontecimentos ou incidentes (Perrenoud, 2002), por isso conhecer o que leva um professor a refletir pode ajudá-lo a pensar em ações futuras, em momentos que precise conduzir melhor situações semelhantes aos acontecimentos sobre os quais já refletiu. Além disso, é importante considerar se a reflexão contribui para o desenvolvimento profissional na perspectiva de ampliar ou fundamentar melhor a base de conhecimentos em que se apoia a ação do professor.

O objetivo deste trabalho é evidenciar sobre quais conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino os estagiários de química refletem e o quanto essa reflexão contribui para o desenvolvimento profissional. Por conta disso, na sequência do texto, apresentaremos brevemente quais são os conhecimentos dessa base e alguns aspectos que permeiam a noção de profissionalização.

A profissionalização docente está, basicamente, ligada a dois eixos: reconhecimento das características da profissão e aquisição de autonomia profissional. Para Nóvoa (1992), a profissionalização envolve diferentes dimensões que compõem um rol de conhecimentos e técnicas fundamentais ao exercício da atividade docente, aliada a um conjunto de normas e valores éticos que orientam as diversas relações do corpo docente, de

modo a contribuir para a emancipação profissional e a consolidação de uma profissão autônoma. De acordo com Perrenoud (2000), a profissionalização docente é desejada por vários atores sociais coletivos, e espera-se que haja envolvimento e auto-organização dos professores para a formação continuada, que perpassa a atualização de saberes e competências e a construção de uma identidade profissional clara.

Para Altet, Paquay e Perrenoud (2003), o professor é um profissional que possui competências e especializações específicas para exercer o seu trabalho (geralmente pautadas em uma formação longa em conhecimentos específicos de alto nível), tem uma identidade própria que o diferencia de outros profissionais, pertence a um grupo que tem saberes e conhecimentos próprios e caracteriza-se por princípios e regras de conduta aceitas e partilhadas pelo coletivo. Portanto, o desenvolvimento profissional pode ser encarado como um incremento nos aspectos que definem a profissão docente.

Dentre os aspectos que definem a profissão docente e são passíveis de aperfeiçoamento e aprendizagem ao longo da formação (inicial ou continuada) estão os conhecimentos que os professores usam ao ensinar qualquer conteúdo, em qualquer nível de ensino. Alguns autores (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991; Saviani, 1996; Gauthier *et al.*, 1998; Borges, 2001, 2002; Tardif; Gauthier, 2001; Tardif, 2002; Pimenta, 2002; entre outros) têm chamado esses conhecimentos de saberes, inserindo-os num espectro mais amplo de competências e habilidades que o professor desenvolve em todo o seu trabalho (que inclui a ação didático-pedagógica do ensino e o gerenciamento das relações profissionais).

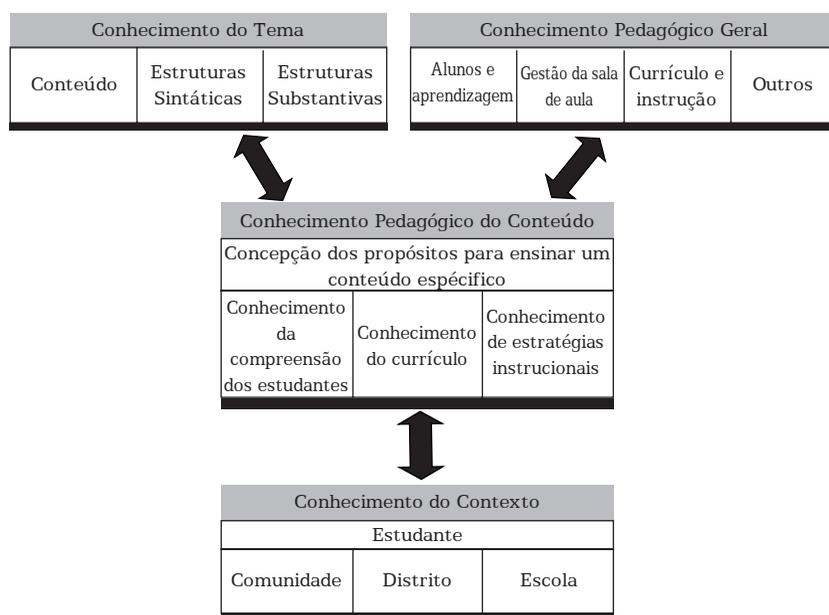
Neste texto, assumimos a proposição de conhecimentos necessários à docência, na perspectiva da base de conhecimentos para o ensino (*Knowledge Base for Teaching*), aqui entendida como

um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. (Mizukami, 2004).

O conjunto de conhecimentos necessários ao professor para ensinar é o que tem sido chamado de base de conhecimentos para o ensino (Cochran, Deruiter e King, 1993; Grossman, 1990; Shulman, 1986, 1987; Fernandez, 2011; 2014; Fernandez, Goes, 2014). Os conhecimentos da base possuem diferentes naturezas, mas todos eles são essenciais para a atuação do professor como um profissional: conhecimentos a respeito dos alunos e suas características, do conteúdo específico (química, física, história, etc.), das questões pedagógicas e do contexto em que a aprendizagem se insere. Como um amálgama de todos esses, o conhecimento pedagógico do conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge – PCK*) aparece como aquele que distingue o professor de química, por exemplo, do químico, sendo considerado o conhecimento profissional dos professores.

Grossman (1990) reorganizou as categorias da base de conhecimentos propostas por Shulman (1987) e outros pesquisadores (Elbaz, 1983;

Leinhardt, Smith, 1985; Wilson, Shulman, Richert, 1987) delimitando-as a quatro: 1 – conhecimento pedagógico geral (composto por conhecimento dos alunos e sua aprendizagem, gestão da sala de aula, currículo e instrução e outros); 2 – conhecimento do tema (que inclui o conhecimento das estruturas sintáticas e substantivas e do próprio conteúdo); 3 – conhecimento do contexto (conhecimento do estudante em relação à comunidade, à escola e ao distrito/região); e 4 – conhecimento pedagógico do conteúdo (guiado pela concepção dos propósitos para ensinar um conteúdo específico e constituído pelo conhecimento da compreensão dos estudantes, do currículo e das estratégias instrucionais). Este último é influenciado e influente nos demais e é considerado o conhecimento central da base de conhecimentos de um professor. Um esquema representativo dessa base é apresentado na Figura 1.



**Figura 1 – Modelo do Conhecimento dos Professores**

Fonte: Grossman (1990, tradução nossa).

A partir do modelo de como se organizam e relacionam os conhecimentos usados pelos professores no ensino, pode-se propor ou mesmo ampliar os conhecimentos dos docentes que atuam ou estão em formação para a docência. Um bom professor é aquele que consegue transitar entre os diferentes conhecimentos para o ensino, fazendo uso de cada um deles no momento adequado, de modo que sua prática de ensino de um conteúdo específico conduza os estudantes à aprendizagem.

### Aspectos metodológicos

O material analisado neste trabalho consiste em três conjuntos de diários do professor, de três estagiários do último ano de um curso

de Licenciatura em Química, produzidos a partir das atividades realizadas em escolas públicas da rede estadual do Paraná (caracterizadas como campo de estágio), ao longo do ano de 2011, durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II. As atividades realizadas na disciplina compreendiam reconhecimento da realidade escolar, observação de aulas de química na educação básica, planejamento de atividades experimentais e aulas para um conteúdo específico (nesse caso, os três licenciandos desenvolveram aulas e atividades para o conteúdo de oxirredução), execução de regências supervisionadas com parecer avaliativo do professor supervisor, escrita de diário do professor, confecção de relatórios, aulas teóricas e discussões sobre as atividades na escola, orientações individuais e coletivas. Os diários analisados foram escritos durante todo o período de regências supervisionadas, em que os estagiários foram os professores regentes da classe (momento em que realizam a sua prática de ensino e atuam como professores). O *corpus* da análise totaliza 70 diários, sendo 20 do estagiário A, 24 do B e 26 do C. Este estudo faz parte de uma pesquisa sobre os conhecimentos que os professores mobilizam durante o ensino e, neste texto, busca-se evidenciar sobre quais conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino os estagiários da Licenciatura em Química refletem quando assumem a posição de professores de uma classe.

O caminho metodológico compreendeu duas fases, ambas apoiadas na análise de conteúdo (Bardin, 2003) com categorias definidas *a priori*, baseadas nos referenciais adotados, nas quais os documentos primários usados (diários de aula dos estagiários A, B e C) foram examinados com o apoio do software ATLAS.ti 6.0®. Na primeira fase, o discurso presente nos diários de aula dos estagiários foi analisado de acordo com o recurso do indicador de ensino reflexivo de Zeichner e Liston (1985). Esse recurso permite analisar e classificar os pensamentos expressos em reflexivo e não reflexivo, segundo quatro categorias: discurso factual, discurso prudencial, discurso justificativo e discurso crítico – as quais se desdobram em várias subcategorias:

1. Discurso factual: busca descrever o que ocorre na ação educativa analisada. Essa categoria desdobra-se em outras quatro:<sup>1</sup>
  - 1.1 Discurso descritivo: traz detalhes ou características das ações relatadas.
  - 1.2 Discurso informativo: apresenta informações importantes para se compreender a ação, mesmo que não seja possível verificá-la por observação direta da aula.
  - 1.3 Discurso hermenêutico: busca esclarecer os significados atribuídos pelos participantes aos acontecimentos ocorridos.
  - 1.4 Discurso explicativo/hipotético: identifica as relações de causa e efeito na ação relatada.

---

<sup>1</sup> Definir cada subcategoria foi a opção para poder diferenciar a que expressa pensamento reflexivo ou não, embora não tenham sido utilizadas as subcategorias na análise do trabalho, apenas o enquadramento do conteúdo dos trechos de discurso nas quatro grandes categorias.

Somente a subcategoria de discurso explicativo/hipotético utiliza-se do pensamento reflexivo, as demais são caracterizadas pelo pensamento não reflexivo.

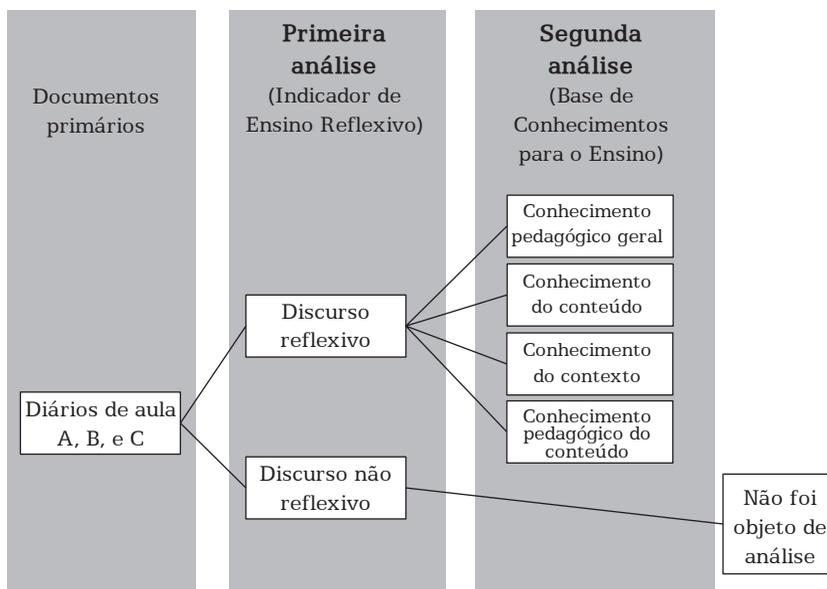
2. Discurso prudencial: são dados conselhos e sugestões, feitas avaliações sobre o trabalho ou a qualidade da ação educativa em análise sem que seja fornecida justificativa para tal. Também se divide em quatro subcategorias: instrução, conselho/opinião, avaliação e apoio. Nenhuma dessas subcategorias aponta pensamento reflexivo.
3. Discurso justificativo: identifica as razões que explicam a ação passada, presente e futura do professor. Foi dividido em três subcategorias, relacionadas ao tipo de racionalidade usada na justificativa da ação desenvolvida: análise racional pragmática, análise racional intrínseca e análise racional extrínseca. Todas as subcategorias indicam o uso do pensamento reflexivo.
4. Discurso crítico: aparece quando o professor avalia se as razões apresentadas no discurso justificativo são adequadas, bem como os valores inerentes à estrutura e ao conteúdo dos materiais curriculares e das práticas instrutivas (currículo oculto). Das quatro subdivisões desse discurso, três estão relacionadas com as subcategorias do discurso justificativo (pragmático, intrínseco e extrínseco) e a quarta relaciona-se com a prática curricular (por exemplo, currículo oculto). Todas elas indicam o uso de pensamento reflexivo.

Uma vez divididos em discurso reflexivo e não reflexivo, apenas os trechos reflexivos (alocados nas categorias: 1.4 – discurso explicativo/hipotético, 3 – discurso justificativo e 4 – discurso crítico) dos diários foram separados para a segunda fase das análises, sendo então categorizados em um dos quatro componentes da base de conhecimentos dos professores (Grossman, 1990), considerados como categorias de análise predefinidas.

A identificação das categorias nos trechos de discurso, por meio da análise de conteúdo, considerou a presença de palavras, expressões e ideias constantes nas frases que se enquadravam na descrição das categorias. Assim, para o enquadramento do discurso como reflexivo ou não reflexivo, no seu trecho, deveria ser encontrado elemento que fizesse alusão a cada uma das categorias, por exemplo: para a categoria 1.4, era preciso que o discurso identificasse as relações de causa e efeito na ação relatada por meio de expressões e palavras; para a categoria 3, o trecho precisaria identificar as razões que explicassem a ação do professor; e para a categoria 4, era necessária a presença de elementos que expressassem avaliação da razão da ação do professor. Para o enquadramento do discurso reflexivo em cada uma das categorias da base de conhecimentos para o ensino, usou-se como critério a presença de informações a respeito de cada um dos elementos que compõe a base, por exemplo: se o trecho do discurso reflexivo fazia referência a aspectos da gestão de classe, era enquadrado como conhecimento pedagógico geral; se fazia referência à estratégia de ensino utilizada ou aos objetivos de ensino do professor, era enquadrado como conhecimento pedagógico do conteúdo; ou seja, o discurso deveria

ter como centro da discussão algum elemento da base de conhecimentos para o ensino.

A Figura 2 traz um esquema dos procedimentos adotados nas análises.



**Figura 2 – Procedimentos de Análise Utilizados**

Fonte: Elaborado pelos autores.

## Resultados e discussões

A pesquisa foi desenvolvida com três estagiários (um homem e duas mulheres), de um curso de Licenciatura em Química, de uma universidade paranaense, concluído em 2011. As regências supervisionadas dos sujeitos foram desenvolvidas em duas escolas sob supervisão direta de três professores de química, sendo um para cada estagiário.

Na análise dos 70 diários dos licenciandos, foram encontrados 130 trechos reflexivos, em oposição a 200 trechos não reflexivos. No Quadro 1, é apresentada a quantidade de trechos de discurso alocados em cada categoria de ensino reflexivo e não reflexivo para cada estagiário. O estagiário A apresentou 18 trechos reflexivos, com uma média de 0,9 trechos por diário. O estagiário B refletiu sobre sua prática 17 vezes, apresentando uma média de 0,7 por diário. Com uma média de 3,6 reflexões por diário, o estagiário C foi quem mais refletiu sobre sua prática de ensino (95 vezes).

**Quadro 1 – Trechos de Discurso Alocados nas Categorias do Ensino Reflexivo**

		Categorias do ensino reflexivo					Total por estagiário (reflexivo e não reflexivo)
		Discurso factual (subcategoria 1.1, 1.2 e 1.3 – não reflexivo)	Discurso factual (subcategoria 1.4 – explicativo/hipotético)	Discurso prudencial (não reflexivo)	Discurso justificativo	Discurso crítico	
Estagiário	A	18	16	10	2	0	46
	B	24	12	16	5	0	57
	C	64	60	68	32	3	227
Total por categoria (reflexivo e não reflexivo)		106	88	94	39	3	

Fonte: Elaborado pelos autores.

A maior parte do discurso reflexivo (88 trechos) foi constituída de explicações de causa e consequência das situações experienciadas pelos estagiários (discurso explicativo/hipotético, subcategoria do discurso factual). Normalmente, os estagiários descreviam a situação de ensino, resgatavam a razão que gerava aquela ação e apontavam o efeito que ela causaria, como no trecho do diário: “passei um exercício ao fim da aula e deixei os alunos tentando fazer, eles tiveram bastantes dúvidas e o exercício ficou para ser corrigido na próxima aula.” (Estagiário A). A causa (dúvidas dos alunos na resolução da atividade) trouxe como consequência a correção das atividades na próxima aula.

No discurso justificativo (39 trechos), são identificadas as razões que explicam a ação passada, presente e futura do professor, como:

No período de observação de aulas eu percebi que a primeira aula do dia era tumultuada, pois os professores se irritavam com o atraso dos alunos e, ao invés de iniciarem a aula, ficavam chamando a atenção e o tempo de aula trabalhada era reduzido. (Estagiário C).

Já no discurso crítico (três trechos), o estagiário avalia se as razões apresentadas no discurso justificativo são adequadas, bem como os valores inerentes à estrutura e ao conteúdo dos materiais curriculares e das práticas instrutivas.

O estagiário C, em um de seus diários, descreve toda uma aula experimental que conduziu com os estudantes da educação básica, relata as dificuldades que teve na condução e no ensino dos conteúdos e aborda, a partir das expressões e das falas dos estudantes, a falta de compreensão dos assuntos trabalhados na aula. Em suas reflexões, o estagiário passa

por aspectos da gestão de classe, das estratégias instrucionais usadas na aula e da motivação e do interesse dos estudantes pela aprendizagem. Trazemos um trecho do final do diário daquela aula, que é bastante longo, e grifamos a frase que traz a avaliação da razão apresentada anteriormente no discurso justificativo:

Eu concluí que organizar uma aula interessante não é nada fácil e que o aluno sempre espera reações chocantes, coloridas, quando se trata de aulas de química no laboratório.

Os alunos não percebem a química como transformação, mudança de cor, aquecimento, formação de precipitado. Por exemplo, a queima da palha de aço foi vista como uma transformação física pelos alunos, pois os mesmos concluíram a partir da visão macroscópica. *A dificuldade se encontra na visão microscópica das transformações químicas.* (Estagiário C, grifo nosso).

Nessa situação, após identificar a razão intrínseca que justifica o não aprendizado dos estudantes, o estagiário avalia a adequação dos motivos apresentados no discurso justificativo e o faz por meio do aporte nos conhecimentos próprios da área de ensino de ciências, como o estudo das concepções alternativas e das dificuldades com o entendimento das reações químicas resultante da falta de compreensão dos níveis representacionais usados na linguagem química.

Os trechos de discurso reflexivo compunham 39% (130 de 330) de todos os trechos dos discursos analisados, mas na contagem de palavras representam um percentual um pouco menor, com aproximadamente 37% (4.753 de 12.965 palavras) do total dos diários, o que indica que os trechos não reflexivos apresentam mais detalhes em sua descrição. Isso é até certo ponto comum, pois o estagiário está, naquele momento da escrita do diário, mais preocupado em relatar tudo o que aconteceu na aula do que necessariamente em refletir profundamente e analisar causas e consequências.

Também, porque a escrita dos diários pode ser encarada como uma atividade obrigatória da disciplina, rito a ser cumprido para concluí-la. Entretanto, é o processo reflexivo o responsável maior pelo desenvolvimento profissional e não somente o ato de narrar os acontecimentos de sala de aula.

Considerando a situação de estagiário como um professor principiante (Perrenoud, 2002), que está se descobrindo como profissional e oscila entre a sua identidade de estudante e a construção da identidade de professor, é compreensível que ele, naquele momento, cumpra primeiramente suas obrigações na condição de estudante (escrever o diário relatando o que aconteceu na escola) para deixar em segundo plano o desenvolvimento profissional que se alia à solidificação da identidade docente.

Na segunda fase das análises, os 130 trechos reflexivos foram examinados com apoio do *software* ATLAS.ti e categorizados nas quatro grandes categorias que compõem a base de conhecimentos para o ensino. Os resultados obtidos a partir desta análise estão expressos no Quadro 2. Em alguns casos, um mesmo trecho reflexivo foi alocado em mais de uma categoria da base de conhecimentos, explicando a divergência da quantidade total de trechos e categorizações.

**Quadro 2 – Trechos de Discurso por Categorias da Base de Conhecimentos para o Ensino**

	Conhecimento pedagógico geral	Conhecimento do tema	Conhecimento do contexto	Conhecimento pedagógico do conteúdo
Discurso explicativo/hipotético	41	8	10	31
Discurso justificativo	16	2	5	16
Discurso crítico	2	1	0	1
<b>Total</b>	<b>59</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>48</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se que duas categorias de conhecimentos tiveram maior incidência de trechos incluídos. Primeiramente, vem a categoria do conhecimento pedagógico geral, que apareceu diversas vezes, por conta das situações envolvendo a gestão da sala de aula e do conhecimento a respeito da aprendizagem dos alunos. Nas análises qualitativas dos trechos de discurso dos diários, nota-se que os estagiários têm segurança em alguns aspectos e em outros se questionam sobre qual a melhor maneira de agir em dada situação. Há momentos em que se sentem seguros com sua atuação e em outros dizem não saber como agir. Isso demonstra que a base de conhecimentos dos estagiários está em construção, e que os conhecimentos pedagógicos gerais foram bastante abordados e discutidos em sua formação ou foram pessoalmente relevantes para cada um deles.

A outra categoria bastante presente nas reflexões dos estudantes foi a do conhecimento pedagógico de conteúdo, por incluir o conhecimento das estratégias instrucionais e o da compreensão dos estudantes a respeito de um conteúdo específico, aspectos comumente presentes no currículo dos cursos de licenciatura. Em muitos momentos, os estagiários examinaram sua prática, explicitando qual era e como buscaram a compreensão dos estudantes na aula: “a aula foi boa, pois sempre estava buscando que alunos falassem o que eles sabiam ou que já tinham estudado” (Estagiário A). O mesmo estagiário conta que em determinada aula os alunos tiveram muitas dificuldades em entender o processo de balanceamento das reações e teve “que fazer várias repetições e dar mais exemplos para que eles pudessem entender melhor”, revelando que reconheceu durante o processo de ensino as dificuldades de aprendizagem e procurou maneiras de diminuí-las.

Há situações em que apontam como buscaram trabalhar com a dificuldade de aprendizagem em certo conteúdo, demonstrando conhecimento das estratégias de ensino:

Planejei esta aula baseada nas dificuldades que os alunos apresentam em aprender conceitos como NOX, processos de oxidação e redução, reações redox e, principalmente, em relacionar com fenômenos simples do cotidiano. A partir dessa dificuldade eu organizei um experimento e, a partir deste, desenvolvi a aula. (Estagiário C).

Aparece com frequência nas reflexões a referência a alguma metodologia, estratégia instrucional ou material didático utilizado no ensino do conteúdo específico: "Na aula seguinte (...) sobre pilhas, iniciei a aula mostrando um aparato experimental que mostra quais líquidos conduzem corrente elétrica, com isso os alunos conseguiram ver que as soluções iônicas conduzem corrente." (Estagiário A).

Menos presente nos diários é a reflexão sobre o contexto do estudante e o conteúdo específico. Em relação ao conhecimento do conteúdo, pode-se considerar normal que não reflitam tanto sobre ele, uma vez que na condição de principiantes têm maior preocupação com a sua desenvoltura como professores em sala de aula, por ser uma experiência nova em seu processo de formação. Se levarmos em conta que o conhecimento do conteúdo é o mais priorizado no curso de Licenciatura em Química (fazendo referência à quantidade de disciplinas de química presentes no currículo em comparação às demais áreas da formação de professores), pode-se imaginar que esse seja um campo "menos preocupante" para os licenciandos, já que estão em contato com ele desde o início do curso. Por outro lado, essa segurança com o conteúdo a ser ensinado pode indicar uma dedicação menor a ele no planejamento e no processo de ensino, incorrendo na possibilidade de tornar-se rotina ensinar algo sem que se questione o que e por que se ensina, correndo o risco de cair novamente no paradigma perdido (desvalorização do conhecimento específico a ser ensinado e supervalorização das estratégias de ensino), já apontado por Shulman (1986).

Refletir sobre o contexto em que se está ensinando poderia ser uma maneira de lidar com os problemas de gestão de sala de aula e a falta de motivação dos estudantes para aprender Química e, certamente, aperfeiçoaria a escolha das estratégias de ensino. Esse aspecto não é muito presente no discurso dos licenciandos, mesmo que, dentre as atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, constem o reconhecimento da realidade escolar (contexto estrutural/administrativo/pedagógico/humano da escola, localidade em que a escola está inserida, relação com a comunidade escolar e familiares) e observação de aulas de Química na educação básica (que passa pela observação dos diferentes atores e ações que acontecem na aula). Parece que as diferentes ações da disciplina não foram suficientemente integradas para que fornecessem elementos fundamentais para o desenvolvimento de aulas para o público específico daquela(s) classe(s) em que as aulas supervisionadas dos estagiários foram ministradas.

Nesse sentido, embora ampliando o olhar na questão da pouca reflexão sobre o conteúdo específico, recai-se também na pouca integração das ações de diferentes disciplinas do curso de licenciatura. Não há dúvida, entretanto, que os estudantes de graduação do último ano já precisaram estudar os conteúdos ensinados em suas aulas. Mas como esses conteúdos são transformados no momento de ensinar? Há um momento de retomá-los teoricamente durante o planejamento? Independentemente de qual

seja a explicação para essa ausência de reflexão sobre o conteúdo que se ensina, ela precisa ser revista, pois da qualidade do que se ensina depende a aprendizagem que se deseja. Nessa direção, já no século passado, Candau (1997), ao propor alternativas de formação para os cursos de licenciatura, defendeu o primado do conteúdo específico sobre o conteúdo pedagógico na formação futura do professor.

A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir desse ponto é possível construir a competência pedagógica. Essa afirmação não implica a existência de uma relação temporal de sucessão e, sim, de uma articulação epistemológica.

É a partir do conteúdo específico, em íntima articulação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado. Enquanto as unidades específicas não assumirem como responsabilidade própria a formação de professores, muito pouco poderão fazer as unidades de educação. O que se propõe é uma nova concepção e uma reestruturação das relações de poder presentes nas licenciaturas. Do ponto de vista conceitual, parte-se do conteúdo específico para trabalhar a dimensão pedagógica em estreita relação com ele. Assume-se que a liderança deve ser da área específica com a colaboração das unidades de educação. A responsabilidade deverá ser partilhada intimamente, mas o primado é da área de conteúdo específico. Somente a partir dessa mudança de eixo, que suscitará certamente muitas resistências, será possível construir uma nova perspectiva para os cursos de licenciatura (Candau, 1997, p. 46).

Nas reformas dos cursos de licenciatura ocorridas após o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil. CNE, 2002), a questão da articulação entre a formação em conteúdo específico e a pedagógica ocorreu por meio de disciplinas específicas incluídas na prática como componente curricular, alocadas nos departamentos e faculdades de conteúdo específico. Questionamo-nos a respeito de quanto essa aproximação de conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de orientações oficiais, trouxe ganhos efetivos para a aprendizagem da docência. Passamos a pensar mais sobre o conteúdo que se ensina nas escolas ou sobre maneiras de ensiná-lo? Concordamos com Candau (1997) de que é a partir do conhecimento do conteúdo específico que se pensam maneiras de ensiná-lo. Por isso, conhecer bem o conteúdo a ser ensinado é fundamental. Será que os estagiários que refletem pouco sobre o conteúdo o deixam de fazer porque conhecem muito sobre ele ou por desconsiderarem a primazia desse conhecimento para o ensino? Ou será que o ensino desenvolvido nas diferentes disciplinas do curso orienta seu olhar para os conhecimentos pedagógico e pedagógico do conteúdo?

A partir desses e de outros questionamentos propomos um roteiro de orientação para a reflexão do professor sobre sua prática que contemple os conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino (Grossman, 1990) e que forneça elementos para o desenvolvimento da profissionalização docente (Quadro 3).

### Quadro 3 – Roteiro de Orientação à Reflexão

Descrição: primeiramente, descreva a situação/caso/atividade que você observou ou participou. Procure identificar:

- 1) Acontecimentos relativos às tarefas escolares (tipos de tarefas, como foram propostas e desenvolvidas, como foi o envolvimento dos sujeitos na atividade – professor e alunos).
- 2) Acontecimentos contextuais gerais (aspectos psicossociais, relações afetivas e emocionais, conflitos e interações interpessoais).

Análise: agora que você já descreveu a situação/caso/atividade, pontue/esclareça aspectos em relação a:

- a) Professor: atividades e estratégias didáticas que usa ao ensinar; atividades e estratégias didáticas que usa para avaliar a aprendizagem dos alunos; condutas normativas, sancionadoras e reguladoras (como o professor faz a gestão da classe e dos problemas em sala de aula); condutas de caráter mais afetivo (se houver); condutas de atenção aos conhecimentos dos alunos; condutas de escuta dos alunos; ações de relação com outros conhecimentos da disciplina, ações de relação com o currículo; importância atribuída ao conhecimento ensinado; condutas do professor que demonstram conhecimento do contexto escolar, comunitário e do aluno.
- b) Alunos: comportamento em classe; participação nas atividades; motivação para as atividades em classe e em casa; ideias e concepções mais frequentes a respeito do conhecimento trabalhado na aula; dificuldades de aprendizagem e de relacionamento; relação com colegas de classe, tipo de relação com o professor.
- c) Comunicação didática: características físicas da classe; organização e distribuição de espaço e tempo; cronograma da dinâmica da classe; acontecimentos gerais na classe, alheios ao processo de ensino-aprendizagem.

Interpretação pessoal: analise o que você descreveu e pontuou até agora e reflita se é possível identificar aspectos relacionados a:

- Objetivos e conteúdos desenvolvidos
- Aspectos organizacionais
- Tipo de avaliação
- Recursos didáticos
- Estratégias de ensino
- Normas implícitas e explícitas
- Relação de aceitação e/ou recusa
- Grupos naturais e lideranças
- Relações de poder

Caso algum dos itens acima não pode ser percebido em seu diário, procure escrevê-lo agora.

Fonte: Grossman (1990).

No diário da primeira aula ministrada pelo estagiário C foi registrado:

A aula foi agitada e confesso que esperei esta reação, pois o tema em discussão gerou a participação ativa dos alunos. Acho que a agitação fez parte do processo desta aula, não atrapalhando o andamento da atividade...

O primeiro contato com os alunos foi positivo. Ao invés de eu explicar inicialmente o que significa eletroquímica, questionei os alunos sobre a relação que eles faziam com esta palavra. Fiquei muito feliz quando ouvi respostas como: "química é algo que ocorre mudança", "lembra elétrons", "eletricidade". Excelente! Todas as respostas estão relacionadas com o processo eletroquímico. Relacionei as ideias dos alunos no quadro negro e a partir destas iniciei o estudo dos principais conceitos e princípios da temática. Os alunos registram no caderno o assunto em estudo. Relacionei as respostas dos alunos com processos/fenômenos do cotidiano: ferrugem, funcionamento de pilhas e baterias.

Esse trecho de diário foi considerado não reflexivo, pois trouxe descrições de como ocorreu a aula, atividades realizadas e conteúdos trabalhados, além da percepção que o estagiário teve sobre a aula. A partir dele, com base no roteiro de orientação à reflexão, o diário do estagiário poderia ser complementado com a análise, por exemplo, das ações do professor frente à agitação da turma. Ele poderia registrar como sua intervenção nessa agitação resultou em aspectos favoráveis ou não à aprendizagem, a sua condução das atividades de expressão das ideias dos estudantes, de que modo ele identificou os conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre o tema e como articulou esses conhecimentos com os processos/fenômenos do cotidiano que trabalhou durante a aula. A explicitação das relações desse tema com outros do currículo, de sua e de outras disciplinas, também poderia ser explorada pelo estagiário, de modo que essa relação dos conteúdos específicos seja situada no tema maior, na disciplina e no currículo do ensino básico como um todo, não deixando essa atribuição de fazer as relações entre as partes do conhecimento apenas para os alunos. Ao pensar sobre isso, em outros momentos de ensino, o estagiário se sentiria mais apto a ir e vir entre os diferentes conhecimentos e a fazer relações maiores.

O instante da análise da aula, no decorrer da escrita do diário, é a chave para a reflexão sobre o que e como se ensina o tema e sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Nem todos os aspectos podem ser observados em todas as aulas e esse é também um fator para reflexão. Quanto em nossas aulas conseguimos envolver e desenvolver todos os conhecimentos basilares da docência? Há elementos da aula que estão mais presentes no planejamento, outros perpassam mais de uma aula, outros ainda estão associados com elementos mais amplos. Discutimos brevemente alguns aspectos da escrita do diário reflexivo que estão relacionados à ação do professor. Há considerações a serem feitas a respeito das ações dos alunos e da comunicação didática. Ao considerar todos os aspectos envolvidos na aula e todos os elementos da base de conhecimentos para o ensino, o estagiário estaria contribuindo de modo muito mais efetivo para sua própria aprendizagem e desenvolvimento profissional.

O roteiro de orientação à reflexão foi proposto como um apoio ao professor em formação inicial, pois é nessa fase que acreditamos ser necessário criar e estabilizar hábitos de reflexão, de modo orientado, que depois farão parte da prática profissional. Ele também pode ser usado durante a formação continuada e contribuir bastante para a revisão de práticas e ações corriqueiras do fazer docente, mas, ao incluir a reflexão orientada no rol de conhecimentos trabalhados na formação inicial, estamos contribuindo para que ela faça parte da formação básica de qualquer professor e não tenha que ser incluída depois que algumas ações e entendimentos já estejam cristalizados na prática docente.

### Conclusões

Diante do objetivo maior deste trabalho de evidenciar sobre quais conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino os estagiários de Química refletem, concluímos que os três sujeitos considerados na pesquisa refletiram mais sobre aspectos relacionados aos conhecimentos pedagógico geral e pedagógico do conteúdo. A preocupação maior dos estagiários nos momentos em que ministraram aulas, supervisionados por professores experientes, foi de gerir bem os conflitos e os acontecimentos de sala aula, motivar os alunos para aprender, considerando aspectos próprios do desenvolvimento psicológico da aprendizagem dos adolescentes e articulando-os a estratégias instrucionais adequadas.

O conhecimento da compreensão dos estudantes também foi evidenciado em muitas reflexões, seja como um item levado em conta na preparação das aulas ministradas, a ser considerado em planejamentos futuros, ou no relato de como ele foi administrado no desenvolvimento da aula. Por vezes, a reflexão se deu a partir de situações em que os licenciandos conseguiram utilizar seus conhecimentos para conduzir de modo adequado a aula. Em outras oportunidades, reconheceram que precisariam aprender e estudar mais a respeito de algum tema específico, admitindo que sua formação não traz todos os conhecimentos necessários à docência.

A partir dos conhecimentos mobilizados pelos estagiários nas reflexões sobre suas práticas de ensino, apontamos a necessidade de reforçar a importância do conhecimento do contexto e do conteúdo específico para o processo de ensino-aprendizagem. Ressaltamos, também, o potencial dos diários de professor no desenvolvimento profissional dos futuros docentes e no melhoramento de suas ações didático-pedagógicas.

A proposta de roteiro de orientação para a reflexão do professor sobre sua prática surgiu a partir da constatação de que nem todo diário se constitui em reflexões que conduzem a um aprimoramento da prática docente, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Consideramos fundamental que esse processo de escrita dos diários seja, além de mais uma atividade obrigatória em uma disciplina, um momento que caracterize a aprendizagem da docência por meio da reflexão. A constatação de que nem a metade dos trechos escritos nos diários foi

reflexiva indica que é preciso melhorar o uso dessa ferramenta na formação de professores.

Esperamos que o uso desse roteiro não se limite a responder questionamentos e se torne mais uma tarefa a ser cumprida, mas que o olhar dos diferentes elementos apontados no roteiro possa suscitar aprendizagens que permitam aos futuros professores avançar na sua identificação com a docência e no aprimoramento de suas práticas didático-pedagógicas futuras.

---

### Referências bibliográficas

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALVES, F. C. Diário: um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium: revista do Instituto Politécnico de Viseu*, Viseu, Portugal, n. 29, p. 222-239, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2003. 225p.

BORGES, C. M. F. *O professor da Educação Básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais*. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 22, n.74, p. 59-76, abr., 2001.

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.

CANDAU, V. M. F. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. F. (Org.) *Magistério, construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 237-250.

COCHRAN, K. F.; DERUITER, J. A.; KING, R. A. Pedagogical content knowing: an integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, [Washington, DC], v. 44, p. 263-272, 1993.

ELBAZ, F. *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm, 1983.

FERNANDEZ, C. Knowledge base for teaching and Pedagogical Content Knowledge (PCK): some useful models and implications for teachers training. *Problems of Education in the Twenty First Century*, Siauliai, Lithuania, v. 60, p. 79-100, 2014.

FERNANDEZ, C. PCK: conhecimento pedagógico do conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011. Rio de Janeiro, RJ. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, RJ: ABRAPEC, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiienpec/resumos/R0370-1.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2014.

FERNANDEZ, C.; GOES, L. F. Conhecimento pedagógico do conteúdo: estado da arte no ensino de ciências e matemática. In: Garritz, A.; Rosales, S. F. D.; Lorenzo, M. G. (Org.). *Conocimiento didáctico del contenido: una perspectiva iberoamericana*. 1. ed. Saarbrücken, Alemanha: Editorial Académica Española, 2014. p. 65-99.

FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. Escrita na formação docente: relatos de estágio. *Acta Scientiarum: language and culture*, Maringá, PR, v. 31, n. 2, p. 123-129, 2009.

FREITAS, D. S.; PANIZ, C. M. A construção da reflexividade do profissional professor por meio do diário da prática pedagógica In: FREITAS, D. S.; GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G. C. *Ações educativas e estágios curriculares supervisionados*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007. p. 48-60.

GALIAZZI, M.C.; LINDEMANN, R. H. O diário de estágio: da reflexão pela escrita para a aprendizagem sobre ser professor. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, PR, v. 6, p.135-150, 2003.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GONÇALVES, F. P.; FERNANDES, C. S.; LINDEMANN, R. H.; GALIAZZI, M. C. O diário de aula coletivo no estágio da licenciatura em química: dilemas e seus enfrentamentos. *Química Nova na Escola*, São Paulo, SP, n. 30, p.42-48, 2008.

GONÇALVES, F. P.; LINDEMANN, R. H.; GALIAZZI, M. C. O diário de aula coletivo na formação de professores de ciências: reflexões à luz de uma perspectiva sociocultural. In: GALIAZZI, M. C.; AUTH, M.; MORAES, R; MANCUSO, R. (Org.). *Construção curricular em rede na educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 225-242.

GROSSMAN, P. L. *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press, 1990.

LEINHARDT, G.; SMITH, D. Expertise in mathematics instruction: subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*, [Washington, DC], v. 77, n. 3, p. 247-271, 1985.

MARTINS, A. F. P. Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa. *Revista Brasileira do Ensino de Física*, São Paulo, SP, v. 31, n. 3, p.3402/1-3402/7, 2009. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/313402.pdf>>.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Centro de Educação*, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PANIZ, C. M.; FREITAS, D. S. Formação de Professores e registros pessoais: limites e possibilidades. *Educação: Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, RS, v. 36, n. 3, p. 499-510, 2011.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p.15-34.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada, 1997.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. *Ciência & Educação*, Bauru, SP, v.18, n. 3, p. 675-688, 2012.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A., SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo, SP: Unesp, 1996. p. 145-155.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987.

SHULMAN, L. S. Paradigms and research programs in the study of teaching. In: WITTROCK, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan, 1986. p. 3-11.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como "ator racional": que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L. *et al.* (Org.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 185-210.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

WILSON, S; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. 150 ways of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). *Exploring teachers' thinking*. Grã-Bretanha: Cassel Educational Limited, 1987. p.104-124.

ZABALZA, M. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, [s. l.], v.1, n. 2, p.155-174, 1985.

---

Leila Inês Follmann Freire, doutoranda em Ensino de Química na Universidade de São Paulo (USP), é docente do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, Brasil.

leilaiffreire@msn.com

Carmen Fernandez, doutora em Química pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do Departamento de Química Fundamental, Instituto de Química (IQ/USP), São Paulo, Brasil.

carmen@iq.usp.br

Recebido em 18 de julho de 2014.

Solicitação de correções em 24 de março de 2015.

Aprovado em 22 de abril de 2015.

## O aprendizado da Química na concepção de professores e alunos do ensino médio: um estudo de caso

Luciana Rodrigues Leite  
José Ossian Gadelha de Lima

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/340312848>

### Resumo

Tem por objetivo promover uma reflexão a respeito de alguns aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem da Química desenvolvido em uma escola de ensino médio do Nordeste brasileiro. Para isso, um estudo de campo foi conduzido por meio da aplicação de questionários a professores e alunos dessa escola. Os resultados das análises das respostas às questões revelaram alguns aspectos desse processo que merecem uma profunda reflexão. O gostar dos conteúdos da disciplina, por parte dos alunos, depende sobremaneira do desempenho e da segurança que o professor apresenta quando da exploração do conteúdo nas suas aulas. As metodologias de ensino diferenciadas e não tradicionais conseguem ser melhores instrumentos de estímulo e de motivação ao aprendizado da Química. As formações inicial e continuada não adequadas do profissional professor ainda continuam a ser um dos grandes entraves para a melhoria de nossa educação. Por fim, destacamos a deficiência que os alunos apresentam em conhecimentos explorados em outras disciplinas, por exemplo, Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Química; ensino de Química; ensino e aprendizagem; educação básica.

## **Abstract**

### ***The learning of Chemistry in the conception of teachers and students of high school: a case study***

*This work aims to promote a reflection about some aspects of the teaching and learning process of Chemistry developed in a high school of the Brazilian Northeast. For this, a field study was conducted through the application of questionnaires to teachers and students of this school. The results of the analyses of responses to the questions revealed some aspects of this process that deserve a deep reflection. The enjoyment of students to study the content of the discipline depends crucially on the performance and confidence of the teacher when he/she explores the contents in their classes. The differentiated and non-traditional methodologies of teaching can offer better instruments of encouragement and motivation to the learning of Chemistry. The inadequate initial and continuing training of teachers continue to be a major barrier to the improvement of our education. Finally, it is highlighted the deficiency that students show in relation to the knowledge explored in other disciplines, such as Portuguese.*

*Keywords: Chemistry; Chemistry teaching; teaching and learning; basic education.*

---

## **Introdução**

A Química é uma ciência relativamente jovem e, enquanto conjunto de saberes organizados e sistematizados, seus conhecimentos só foram introduzidos como disciplina escolar no final do século 19. Tratando-se do sistema escolar brasileiro, essa ciência começou a ser ministrada como disciplina regular somente a partir de 1931, com a reforma educacional ocorrida no primeiro governo de Getúlio Vargas e promovida pelo então ministro da Educação e Saúde Francisco Campos. No entanto, o ensino dessa nova ciência só foi plenamente difundido a partir da reformulação do ensino básico brasileiro, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Lima, 2013).

Segundo Chassot (2003), desde as origens da Química até os dias atuais, a concepção de ciência vem passando por inúmeras transformações, de maneira que a ideia mais aceita atualmente encerra a convicção de que a ciência é universal. Nesse sentido, Queiroz (2006, p. 49) vai mais além, ressaltando que a visão de ciência predominante enfatiza que “[...] o conhecimento não é acabado e pronto, mas sim contínuo e historicamente produzido num contexto social. A ciência, nessa perspectiva, desconstrói a visão de neutralidade e imparcialidade de seus resultados e inferências”.

Diante dessa proposição e partindo do pressuposto de que essa percepção de ciência está diretamente relacionada à forma como esta vai

ser veiculada, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem) destacam que o aprendizado da ciência Química

[...] deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas (Brasil. MEC, 2006, p. 109).

Todavia, essa compreensão de ciência no âmbito educacional, na maioria das vezes, não está em consonância com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos explorados na disciplina de Química, contribuindo para o não cumprimento da função social dessa ciência nas escolas brasileiras. Para Coelho e Marques (2009), essa realidade está corroborando um processo de desvalorização dos conhecimentos tratados pela disciplina.

Contrapondo-se a essa prática escolar que se perpetua por todo o País, as Ocem recomendam à comunidade escolar brasileira que a Química estudada na educação básica deveria ser mais valorizada, pois se constitui em um instrumento essencial ao desenvolvimento cultural e educacional da sociedade humana (Brasil. MEC, 2006). Seus saberes possibilitam ao indivíduo uma coparticipação mais efetiva e uma atuação com mais responsabilidade na vida da sociedade:

A Química pode ser um instrumento da formação humana que amplia os horizontes culturais e a autonomia no exercício da cidadania, se o conhecimento químico for promovido como um dos meios de interpretar o mundo e intervir na realidade, se for apresentado como ciência, com seus conceitos, métodos e linguagens próprios, e como construção histórica, relacionada ao desenvolvimento tecnológico e aos muitos aspectos da vida em sociedade. (Brasil. MEC, 2002, p. 87).

Para que isso ocorra, no entanto, é necessário que se desenvolva nas escolas um ensino de Química no qual o educando seja o protagonista, deixando de ser um mero receptor de informações para se transformar no construtor de seus próprios conhecimentos, os quais devem se tornar, necessariamente, relevantes para a vida desse aluno (Brasil. MEC, 2006). Nessa perspectiva, destacamos um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que bem demonstra os objetivos a serem alcançados pelo ensino da Química:

O aprendizado de Química pelos alunos de Ensino Médio implica que eles compreendam as transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada e assim possam julgar com fundamentos as informações advindas da tradição cultural, da mídia e da própria escola e tomar decisões autonomamente, enquanto indivíduos e cidadãos. (Brasil. MEC, 1999, p. 31).

Entretanto, de acordo com Lima (2012), apesar de já terem se passado quase 20 anos desde a promulgação da última LDBEN e quase 15 anos desde a divulgação dos primeiros documentos (PCNEM) com objetivos de consolidar

as reformas propostas por ela, o ensino de Química desenvolvido na sala de aula da grande maioria das escolas de ensino básico insiste na perpetuação de uma metodologia tradicional, dotada de um arcabouço teórico volumoso e voltado para as práticas de memorização de fórmulas, símbolos, leis etc. Os conteúdos continuam a ser simplesmente “transmitidos” pelos professores de forma completamente desvinculada da realidade dos educandos.

Na concepção de Lima e Leite (2012), essa prática escolar, mas não somente ela, tem contribuído de modo exorbitante para a disseminação da ideia de que a Química é uma disciplina cujos conteúdos são difíceis de serem apreendidos, além de seus conhecimentos não fazerem sentido na vida cotidiana do cidadão.

A partir dessas conjecturas, o objetivo deste trabalho é apresentar o resultado de uma investigação que buscou analisar o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Química desenvolvido em uma escola pública de ensino médio do Brasil. O intuito maior desta pesquisa foi identificar os fatores que estão permeando, positiva ou negativamente, a efetivação de um ensino de Química mais significativo para os estudantes, a fim de que este atenda às recomendações das leis e das diretrizes nacionais quanto a um ensino voltado à formação cidadã.

## Metodologia

Tendo como principal proposta de estudo a ampliação do acervo de conhecimentos sobre o assunto estudado, a abordagem metodológica desta pesquisa caracteriza-se como quantitativa, com seus objetivos voltados ao aspecto exploratório (Malheiros, 2011). O procedimento metodológico utilizado fundamentou-se na técnica do estudo de campo, a qual permitiu a coleta de dados que possibilitaram conhecer, discutir e compreender algumas concepções que os sujeitos envolvidos – alunos e professores – têm sobre o processo de ensino e aprendizagem de Química.

O estudo de campo foi desenvolvido com alunos e professores de uma escola de ensino médio situada na região Nordeste do Brasil, que atende 579 alunos.

Os instrumentos de coleta utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, durante o estudo de campo, foram dois tipos de questionários. O primeiro, contendo 22 questões, foi aplicado com a amostragem de 175 alunos da escola, conforme especificado na Tabela 1.

Os estudantes participantes da pesquisa foram todos aqueles presentes na escola, no turno vespertino, quando da aplicação do questionário; não foi usado, portanto, critério especial para a seleção desses sujeitos. O número maior de alunos do 1º ano deve-se ao fato de, nesse turno, a escola apresentar três turmas dessa série, enquanto só há duas de cada uma das outras séries.

**Tabela 1 – Quantidade de Alunos por Turma que Participaram da Pesquisa de Campo**

Série	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Quantidade	42	37	31	25	23	17
<b>Total</b>	<b>79</b>		<b>56</b>		<b>40</b>	
<b>Total geral</b>	<b>175 alunos</b>					

Fonte: elaboração dos autores.

O segundo questionário, contendo 28 questões, foi aplicado aos dois professores de Química (A e B) desses alunos. Ambos os docentes são do sexo masculino, com idade de 25 e 33 anos, respectivamente, e são os únicos professores de Química na escola.

Considerando o aspecto quantitativo deste estudo e para uma melhor sistematização dos dados obtidos, resolvemos agrupar as análises e as discussões dos resultados por temas, os quais emergiram das perguntas e das respostas proferidas pelos docentes e discentes aos questionários aplicados.

Os temas escolhidos foram construídos a partir da aglomeração de elementos que apresentam características semelhantes, juntando ideias permeadas por um conceito comum (Malheiros, 2011). Assim, as discussões foram agrupadas em cinco temas: 1) o interesse pela disciplina de Química; 2) os motivos que os educandos atribuem para gostar ou não de Química; 3) a postura metodológica do professor em sala de aula; 4) a formação do professor; 5) os aspectos positivos.

## **Resultados e discussão**

### *Observações realizadas durante a pesquisa de campo*

Durante a aplicação dos questionários, algumas observações nos chamaram bastante a atenção. A mais preocupante e desalentadora foi a comprovação de que os discentes apresentavam grandes dificuldades em compreender os enunciados de algumas das questões contidas no questionário aplicado. Outra observação está relacionada à falta de atenção demonstrada pela grande maioria deles, pois, além de assinalarem respostas divergentes e contraditórias em questões complementares, ainda deixaram algumas questões sem resposta, entre outros comportamentos característicos.

### *Análise dos dados*

A seguir, apresentamos, por tema, o relatório dos resultados da pesquisa de campo realizada.

- Primeiro tema: o interesse pela disciplina de Química

No que se refere ao interesse dos educandos pela disciplina de Química, podemos observar algumas discrepâncias entre as respostas dos alunos de 1º ano e as dos alunos de 2º e 3º anos. Ressalte-se que os alunos do 1º ano estudavam a disciplina com o professor A, enquanto os alunos do 2º e 3º anos estudavam com o professor B.

Entre os alunos do 1º ano, 20 (26%) assinalaram gostar de Química e 59 (74%) disseram não gostar dessa disciplina. Já, entre os alunos do 2º e 3º anos, 91 (95%) disseram gostar de Química, enquanto apenas 5 alunos (5%) assinalaram não gostar de seus conteúdos.

No caso desta pesquisa, observamos que as respostas dos alunos do 1º ano demonstram que o professor A tem dificuldades de estimular o gosto pelos conteúdos químicos, o que parece não acontecer com o professor B.

Para Alarcão (2010), estimular o estudo e fazer os alunos gostarem de uma disciplina consiste em estabelecer uma afinidade entre o estudante e o conteúdo estudado, ter como princípio norteador de sua prática pedagógica a preocupação em dar liberdade e responsabilidade ao seu aluno, para que ele possa, por meio das atividades pedagógicas, adquirir sua autonomia e superar as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem.

Conforme declara Piletti (2010), o professor tem de procurar desenvolver metodologias que estimulem o aluno a estudar a disciplina de Química. Para despertar esse interesse, é necessário que ele mesmo encontre empolgação em ensinar essa disciplina e demonstre, efetivamente, que gosta do que faz. Ele deve buscar instrumentos capazes de ajudar a criar um entusiasmo maior com relação ao conteúdo trabalhado, além de estimular o interesse e a motivação do aluno em expressar-se, agir e interagir nas atividades realizadas em sala de aula. Para isso, ele pode lançar mão de jogos, brincadeiras, filmes, experimentos simples, exemplos do cotidiano etc.

Para Santos *et al.* (2012, p. 424), o não gostar dos conteúdos de disciplinas como Química, Física e Matemática está associado ao fato de a metodologia de ensino dessas ciências ainda "supervalorizar a memorização de fórmulas, regras e cálculos, em detrimento do desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para que o aluno exerça a cidadania".

Na concepção de Bernardelli (2004), quanto mais integradas estiverem a prática, a teoria e a contextualização, mais significativa e motivadora se tornará a aprendizagem de Química, fazendo com que o aluno goste de estudar seus conteúdos. Somente por meio de uma metodologia de ensino diferenciada, será possível aos alunos perceberem que esses conteúdos são práticos, divertidos, interessantes, prazerosos e eficientes para a construção de um mundo mais participativo e cidadão.

- Segundo tema: os motivos que os educandos atribuem para gostar ou não de Química

Os alunos do 1º ano que afirmaram não gostar de estudar Química atribuíram os seguintes motivos às suas respostas: dificuldade de resolver os exercícios (20 alunos, 33,9%), aulas chatas (14 alunos, 23,7%) e o professor não explica bem o assunto (25 alunos, 42,4%). Entre os 91 alunos do 2º e 3º anos que assinalaram gostar de estudar Química, 38 alunos (41,7%) atribuíram isso ao fato de o professor explicar bem os conteúdos, 31 (34,1%) ao fato de considerarem a importância da Química em suas vidas e 22 (24,2%) ao fato de as aulas serem “boas”.

Ao se fazer uma reflexão a partir das respostas dos educandos, pudemos identificar que esses docentes são avaliados pelos discentes de duas maneiras bem divergentes. A primeira é atribuída aos alunos do 1º ano, cujas respostas denotam que eles não conseguem estabelecer um nível de confiança satisfatório em relação ao trabalho do professor A. Segundo eles, esse profissional, além de não conseguir desenvolver uma metodologia que estimule o aluno a estudar, não demonstra aprofundamento nos conhecimentos transmitidos. Já a segunda maneira de avaliar, atribuída aos alunos do 2º e 3º anos, denota que o professor B demonstra conhecer com propriedade e sabedoria os conteúdos que repassa, além de estimular o estudo dos conteúdos da disciplina.

A partir dessas reflexões, fica perceptível que é essencial ao profissional professor dominar profundamente os conhecimentos teóricos necessários para um bom desenvolvimento de sua prática. Dessa maneira, os educandos poderão depositar credibilidade no trabalho do professor, o qual explorará os conteúdos com maior confiança. Nesse sentido, cabe a observação de Fernández (1991, p. 47) quando afirma que “para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. [...] Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”.

Destacamos, ainda, para o desenvolvimento de uma boa prática na sala de aula, a necessidade de o profissional professor desenvolver aptidões para aliar os conhecimentos teóricos com a prática metodológica, corroborando a concepção de Nardi, Bastos e Diniz (2004) de que o educador deve possuir habilidades e competências para utilizar e aplicar os diversos procedimentos de ensino, o que esses autores chamam de “arte de ensinar”.

A não efetivação de uma prática metodológica significativa no ensino de Química contribui para a disseminação de uma visão distorcida dessa ciência, reforçando a predominância de certa aversão dos educandos aos seus conteúdos. Em muitas das vezes, os estudantes não conseguem compreender o assunto explorado na sala de aula por não conseguirem descobrir sua importância para o dia a dia, ou seja, não são capazes de associar o conteúdo estudado a seu cotidiano, o que os leva a se tornarem desinteressados pelos assuntos abordados.

Nessa perspectiva, Baptista, Silva e Gauche (2012) alertam para o fato de que isso é indicador de um ensino que está sendo desenvolvido de

forma descontextualizada e não interdisciplinar. Essa observação reforça os resultados da análise dos dados concernentes às respostas às questões sobre o posicionamento dos professores A e B, que serão apresentados a seguir.

- Terceiro tema: a postura metodológica do professor em sala de aula

No que concerne ao aspecto metodológico dos docentes que participaram da pesquisa, divergências foram encontradas entre o discurso do professor e o de seus alunos.

As respostas dos professores A e B aos questionários denotam que é frequente o uso por esses profissionais de metodologias inovadoras e de diversos outros recursos didáticos (laboratório, retroprojeter, *data show* etc.), porém, esse mesmo discurso não foi detectado nas respostas dos alunos.

Assim, 49 alunos do 1º ano (62%) afirmaram que o professor A explicava os conteúdos de maneira semelhante àquela apresentada no livro didático, estabelecendo um processo no qual o docente fala e os alunos escutam e copiam. Apenas 30 alunos (38%) dessa mesma série afirmaram que o professor aborda muitas temáticas não presentes no livro, além de realizar alguns experimentos.

Nas respostas relacionadas ao professor B, 55 alunos (57,3%) afirmaram que suas aulas eram baseadas em uma metodologia tradicional, enquanto 41 alunos (42,7%) salientaram que esse profissional costumava, algumas vezes, desenvolver aulas com metodologias diversificadas, além de tratar os conteúdos de uma perspectiva voltada para os problemas do mundo atual.

Esses resultados ratificam características evidenciadas constantemente nas pesquisas relacionadas ao ensino de Química, as quais demonstram a predominância de um ensino tradicional, com repetição acrítica de fórmulas e desvinculado da realidade dos educandos. Características essas que, segundo Mortimer, Machado e Romanelli (2000), são o reflexo dos currículos desenvolvidos para essa disciplina:

Os currículos tradicionais têm enfatizado, na maioria das vezes, apenas aspectos conceituais da química, apoiados numa tendência que vem transformando a cultura química escolar em algo completamente descolado de suas origens científicas e de qualquer contexto social ou tecnológico. [...] Aos alunos fica a impressão de se tratar de uma ciência totalmente desvinculada da realidade, que requer mais memória do que o estabelecimento de relações. (Mortimer; Machado; Romanelli, 2000, p. 274).

Enquanto os currículos tradicionais contribuem para a perpetuação de uma transmissão mecânica e fragmentada dos conhecimentos químicos, as recomendações contidas nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) destacam que a simples transmissão de informações não é suficiente para que os alunos elaborem suas ideias de forma significativa, enfatizando a necessidade de os educandos construir e utilizarem o conhecimento apreendido (Brasil. MEC, 2002).

Em meio a essas dissonâncias, encontra-se a figura do professor com a incumbência de contribuir para o aprendizado dos educandos e desenvolver uma prática efetiva. A partir dessas observações, torna-se importante destacarmos o papel essencial que esse profissional deve desempenhar no intuito de mudar essa difícil realidade que se manifesta no ensino de Química, pois, segundo Magalhães (2009), o "bom professor" é aquele capaz de saber ajustar as várias técnicas para revelar aos seus alunos como a ciência se constrói e como se relacionam os seus conceitos.

No caso desta pesquisa, esses pressupostos para um ensino de Química mais significativo se mostraram menos ausentes na prática do professor B, haja vista que se revela perceptível a confiança dos alunos do 2º e 3º anos tanto em seus conhecimentos teóricos como em suas habilidades pedagógicas. Por outro lado, foi notória a observação de que os alunos do 1º ano não demonstram essa mesma percepção em relação ao professor A.

Sobre o tipo de ensino a ser desenvolvido pelo docente, segundo as demandas da sociedade contemporânea, Chassot (2003) lembra que a transmissão dos conhecimentos químicos deve ser encharcada na realidade, e isso não significa o reducionismo que virou modismo – Química do cotidiano –, mas sim o ensino de Química dentro de uma concepção que destaque o papel social dessa disciplina.

Corroborando essas ideias acerca da Química no cotidiano, as orientações apresentadas nos PCN+ destacam que:

Não se procura uma ligação artificial entre o conhecimento químico e o cotidiano, restringindo-se a exemplos apresentados apenas como ilustração ao final de algum conteúdo; ao contrário, o que se propõe é partir de situações problemáticas reais e buscar o conhecimento necessário para entendê-las e procurar solucioná-las. (Brasil. MEC, 2002, p. 93).

Essa característica pôde ser percebida de modo muito superficial na prática do professor B, de modo que ainda se mostra distante do ideal, já que nem todos os alunos do 2º e 3º anos percebem um significado diferenciado em sua prática pedagógica. Além disso, foi perceptível, a partir dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários, que o desenvolvimento de atividades diferenciadas ainda ocorre em quantidade insuficiente na prática do professor B e precisa ser inserido na prática do professor A.

Ainda com relação aos aspectos das metodologias desenvolvidas pelos professores, destacamos os exercícios aplicados pelos docentes sobre os quais todos os alunos disseram sentir grandes dificuldades em resolvê-los sem o auxílio do professor. Dos 175 alunos entrevistados, 114 (65%) mencionaram não conseguir entender o enunciado dos exercícios, enquanto 61 (35%) consideraram a linguagem dos exercícios muito difícil.

Essa problemática foi ratificada nas respostas apresentadas à pergunta que pedia aos alunos para, baseados no que ouviam na TV, liam em jornais, revistas, livros e aprendiam na escola, emitirem sua opinião sobre a importância da pesquisa científica na área de Química. Dos entrevistados,

140 alunos (80%) responderam que consideraram importante esse tipo de pesquisa. No entanto, a grande maioria das justificativas estava sem nexos, possuía graves erros gramaticais ou não se tratava de justificativa, mostrando completa falta de preparo dos alunos em lidar com esse assunto e com a elaboração de textos simples.

Essa realidade se mostra preocupante, pois, para um bom desenvolvimento do educando durante seu percurso escolar, é essencial que ele consiga estabelecer relações, ler e compreender bem os textos, detendo as competências e habilidades mínimas essenciais para favorecer o seu desenvolvimento nas etapas seguintes de sua aprendizagem. Esse pressuposto pode ser mais bem explicitado por um trecho da Academia Brasileira de Ciências (2008, p. 35):

O ensino das ciências na escola média, assim como o de outras disciplinas, depende da educação prévia dos alunos na escola fundamental. Se os alunos têm boa expressão oral e escrita e se já realizaram observações da natureza e experimentos na escola, a situação é mais favorável, permitindo começar desde a 1ª série do ensino médio a realização de experimentos de laboratório, medições e observações, e mesmo pequenos projetos experimentais.

- Quarto tema: a formação do professor

No intuito de investigar aspectos concernentes à formação dos professores A e B, foram incluídas questões que buscaram compreender essa temática, tanto nos questionários aplicados aos discentes como naqueles aplicados aos docentes.

A partir das respostas proferidas nos questionários aplicados, foi possível identificar que os alunos têm conhecimento sobre o nível e o tipo de formação de seus respectivos professores, pois os discentes do 1º ano informaram que o professor A possuía graduação em Química, enquanto os alunos do 2º e 3º anos informaram que o professor B havia concluído graduação em Química e Biologia.

Essas informações iniciais foram enriquecidas a partir das respostas dos docentes a seus respectivos questionários, pois se pôde identificar que o professor A é realmente licenciado em Química pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), ao passo que o professor B é licenciado em Química e Biologia por uma universidade particular. Ambos os cursos possuem quatro anos de duração.

Nesse momento, cabe uma reflexão sobre o papel da universidade no desenvolvimento do profissional professor, haja vista que são nessas instituições que os docentes recebem sua formação inicial. Sobre isso, Libâneo (2013) destaca que a formação do professor, na universidade, deve abranger duas dimensões:

[...] a formação *teórico-científica*, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia,

Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação *técnico-prática*, visando a preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras. (Libâneo, 2013, p. 29).

Entretanto, para Gatti (2010), no tocante ao ensino de Ciências, a formação inicial não consegue dar conta de seus objetivos, já que os cursos de licenciatura em Ciências ainda não romperam com as classificações "divisórias" das disciplinas durante o curso. Dessa forma, as licenciaturas ainda se mostram com uma estrutura de bacharelado, em que os professores em formação aprendem mais o conteúdo do que como ensiná-lo.

Essa característica é preocupante e contribui para que o processo de formação do professor seja fragmentado, pois os conhecimentos teóricos necessários para o desempenho de sua profissão estão se sobrepondo à parte prática e aos conhecimentos pedagógicos. Esse fato, segundo Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 14), para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem,

pode ser interpretado como expressão de uma imagem espontânea de ensino, concebido como algo essencialmente simples, para o qual basta um bom conhecimento da matéria, algo de prática e alguns complementos psicopedagógicos. (Carvalho; Gil-Pérez, 2011, p. 14).

Outra informação relevante e que esclarece algumas características da prática desses profissionais, além de ratificar as observações feitas acerca do reflexo da formação inicial na prática de sala de aula, é o fato de o professor A ter concluído recentemente sua formação universitária inicial, sendo essa a sua primeira experiência como docente na educação básica. Por outro lado, o professor B já apresenta uma caminhada profissional constituída por oito anos de experiência com esse nível de ensino, iniciados antes de ter concluído sua formação inicial.

Esse fato legitima a constatação de que os cursos de licenciatura em Química não estão conseguindo preparar satisfatoriamente o profissional professor para desenvolver seu trabalho, uma vez que o princípio da racionalidade técnica tem se sobreposto às reflexões de questões práticas presentes no cotidiano do professor; e confirma ainda a perspectiva de Mizukami *et al.* (2010), segundo a qual a formação de professores é entendida como um *continuum*, ou seja, como um processo de desenvolvimento que acontece por toda a vida.

Dessa forma, percebe-se que o professor B, por meio de seu percurso profissional, pôde ir transformando sua prática, desenvolvendo técnicas e conhecimentos para auxiliá-lo em um melhor desempenho na sala de aula. Enquanto isso, o professor A, recém-egresso da universidade, ainda encontra em sua prática os vestígios tecnicistas oriundos de seu processo de formação inicial, no qual "o docente é concebido como um reproduzidor de conhecimentos, cuja prática sustenta-se numa didática instrumental" (Duarte *et al.*, 2009, p. 3).

Nóvoa (1995) e Silva (2011) confirmam a existência desse processo de formação ininterrupta do professor, destacando que se aprende a ser profissional, se aprende a ser professor, ou seja, a identidade do profissional professor vai sendo construída no decorrer de seu percurso. Dentro desse contexto e levando em consideração as deficiências presentes nos cursos de formação inicial desses docentes, Tardif (2000) reforça a importância da formação contínua do professorado, salientando que:

Os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. (Tardif, 2000, p. 7).

Diante dessa realidade, ressaltamos a necessidade urgente de reformulações dos cursos de formação inicial, com o intuito de atender às expectativas emergentes da sociedade contemporânea, assim como a importância da implantação de formações contínuas para esses educadores, na busca por uma reflexão da prática cotidiana.

É preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor. (Brasil, 2005, p. 24).

- Quinto tema: os aspectos positivos

Após analisarmos todas essas problemáticas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Química nessa escola de ensino médio, e compreendendo que essas não são peculiaridades dessa escola especificamente, mas do sistema educacional brasileiro como um todo, elegemos esta última temática para evidenciar os pontos positivos observados na prática cotidiana do ensino de Química desenvolvido nessa escola.

Destacamos inicialmente duas características importantes relacionadas aos exercícios aplicados pelos docentes de Química em suas respectivas turmas. A primeira, conforme evidenciado pelos questionários aplicados a professores e alunos, diz respeito ao fato de os docentes sempre corrigirem os exercícios que são sugeridos aos discentes. A segunda refere-se à utilização de outros livros didáticos que não sejam exclusivamente aquele adotado pela escola. Isso pôde ser evidenciado tanto para a seleção de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e depois corrigidos com o professor como para o planejamento e preparo das aulas a serem desenvolvidas pelos docentes.

Esse *feedback* com os educandos ao corrigir os exercícios é essencial e extremamente significativo para o processo da aprendizagem, pois, além de dar significado e importância às atividades desenvolvidas (em classe ou não), também possibilita ao educando aprender a partir da observação de seus erros.

Quanto à utilização de diversos livros-texto pelo educador, é importante que esse profissional se valha de discernimento para compreender que o livro didático adotado não é o único guia de seu trabalho pedagógico, mas apenas um dos instrumentos que pode contribuir para alcançar seus objetivos. Nesse sentido, ressaltamos a observação de Lajolo (2000), para quem

[...] nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações [...] não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro [...] é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem. (Lajolo, 2000, p. 8).

Outra característica positiva observada na prática dos professores A e B dessa escola está relacionada à preocupação desses em incentivar os educandos à dedicação aos estudos, uma vez que 149 alunos (85% do total) participantes da pesquisa destacaram que seus respectivos professores de Química os estimulam a estudar, fazendo sempre comentários positivos e ressaltando a autoestima e a persistência diante das adversidades que surgem durante o processo de aprendizagem.

Essa observação ratifica a importância de enfatizarmos que o sucesso no desenvolvimento do aluno possui relações diretas com a motivação para o aprender, conforme Boruchovitch e Bzuneck (2009, p. 13) destacam: "a motivação tornou-se um problema de ponta na educação, pela simples constatação de que, em paridade com outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem".

No entanto, ressaltamos que o importante papel a ser desempenhado pelo professor, relacionado ao estímulo e à motivação de seus educandos, deve ser precedido e acompanhado de um processo que seja capaz de também estimular e motivar o professor, considerando que

Talvez o problema com grande número de educadores é não perceber a insuficiência dos argumentos racionais para interessar os alunos pelo estudo. Parece que não basta a motivação extrínseca, tentando fazer o estudante interessar-se pelos estudos porque isto é bom para o futuro, ou mesmo que "estudar é gostoso". E preciso fazer uma escola onde estudar seja de fato gostoso. (Paro, 2000, p. 16).

Com relação aos estudantes dessa escola, foi muito animador identificarmos que a totalidade dos alunos respondentes considera importante estudar. Entre os alunos do 1º ano, 47 (59,5%) associaram essa importância ao fato de poderem alcançar um futuro melhor, enquanto os outros 32 (40,5%) consideraram ser possível a obtenção de mais conhecimentos. Com relação aos alunos do 2º e 3º anos, enquanto 27 (28,1%) disseram buscar alcançar um futuro melhor, os demais se dividiram entre dois pontos de vista: 30 (31,2%) disseram poder se tornar um cidadão mais preparado e 39 (40,7%) falaram da possibilidade de obter mais conhecimentos.

A Tabela 2 apresenta de maneira sucinta o relatório da pesquisa de campo realizada e discutida até aqui.

**Tabela 2 – Resumo dos Resultados das Discussões dos Temas Abordados na Pesquisa**

Temas	Alunos	Respostas	Número de alunos (%)	
Interesse pela disciplina de Química?	1º ano	Sim	20 (26%)	
		Não	59 (74%)	
	2º e 3º ano	Sim	91 (95%)	
		Não	5 (5%)	
Os motivos que os educandos atribuem para gostar ou não gostar de Química	1º ano	Não gostam	Exercícios difíceis de resolver	20 (33,9%)
			Aulas chatas	14 (23,7%)
			Professor não explica bem o assunto	25 (42,4%)
	2º e 3º ano	Gostam	Professor explica bem os conteúdos	38 (41,7%)
			Química importante para a vida	31 (34,1%)
			Aulas são "boas"	22 (24,2%)
A postura metodológica do professor em sala de aula	1º ano	Professor A	Aula de maneira semelhante ao livro didático	49 (62%)
			Temáticas não presentes no livro e realização de experimentos	30 (38%)
	2º e 3º ano	Professor B	Baseada na metodologia tradicional	55 (57,3%)
			Utilização, por vezes, de metodologias diversificadas	41 (42,7%)
A formação do professor	Professor A	Recém-egresso da universidade; prática pedagógica com vestígios tecnicistas oriundos de seu processo de formação inicial; mais tradicional.		
	Professor B	Mais tempo de experiência profissional; transformou sua prática pedagógica; desenvolveu técnicas e conhecimentos que melhoraram seu desempenho.		
Os aspectos positivos	Exercícios		Sempre corrigidos pelos professores	
	Livros		São utilizados também outros que não são aqueles adotados pela escola	
	Professores A e B		Preocupam-se em incentivar seus alunos a dedicarem-se ao estudo; são estimuladores da aprendizagem	149 (85%)
	1º ano	Importância de estudar	Esperança de um futuro melhor	47 (59,5%)
			Aquisição de mais conhecimentos	32 (40,5%)
	2º e 3º ano	Importância de estudar	Esperança de um futuro melhor	27 (28,1%)
Tornar-se um cidadão mais preparado			30 (31,2%)	
		Aquisição de mais conhecimentos	39 (40,7%)	

Fonte: elaboração dos autores.

## Conclusão

Este trabalho mostrou que, embora alguns docentes tentem aplicar metodologias inovadoras e diferenciadas de modo a tornar o ensino de Química menos descontextualizado nessa escola de ensino médio, os educandos não conseguem associar o conhecimento científico de natureza química a fatos concretos presentes em seu dia a dia.

A abordagem metodológica dos professores que trabalham com a disciplina de Química nessa escola ainda está muito distante daquela recomendada e sugerida pela LDBEN, os PCNEM, os PCN+ e as Ocem. Os currículos escolares ainda estão bastante “engessados”, com perspectivas muito remotas de aceleração do processo de sua flexibilização, de maneira que ainda são ignoradas as recomendações e as sugestões contidas em toda documentação e legislação educacionais divulgadas nas duas últimas décadas.

Essa constatação é legitimada pela dificuldade desses docentes em demonstrar solidez, segurança e aprofundamento nos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, de maneira a não conseguir conquistar a confiança dos educandos. Desse modo, cabe aqui uma reflexão a respeito do processo da formação continuada desses professores, se é que a esses profissionais é dada a possibilidade de se atualizarem. Esse tipo de formação parece não estar atendendo às expectativas de melhoria da prática educativa desses docentes.

Aliada a essa formação continuada não satisfatória, encontramos a realidade de uma formação inicial não adequada que continua a se alastrar nas universidades e institutos federais de todo País. Os nossos cursos de licenciatura não estão conseguindo subsidiar esse docente a inovar e melhorar sua prática na sala de aula, pois, apesar de a Resolução nº 1/2002-CNE/CP/MEC, divulgada em 2002, determinar que esses cursos tenham identidade própria, ainda continuam intrinsecamente atrelados aos seus respectivos bacharelados.

Outro aspecto relevante observado neste trabalho se refere à falta de conhecimentos prévios, por parte dos educandos, dos conteúdos de disciplinas fundamentais, como Língua Portuguesa. A grande parte dos alunos falta a familiaridade com os saberes necessários para o entendimento dos textos trabalhados em outras disciplinas, como é o caso da Química.

---

## Referências bibliográficas

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS (ABC). *O ensino de ciências e a educação básica: propostas para superar a crise*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2008.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2010.

BAPTISTA, J. A.; SILVA, R. R.; GAUCHE, R. Minicursos temáticos para alunos de ensino secundário: uma estratégia de ensino na formação inicial de professores de química. *Educación Química*, México, DF, n. 10, p. 18-27, 2012.

BERNARDELLI, M. S. Encantar para ensinar: um procedimento alternativo para o ensino de Química. In: ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS. 9., Foz do Iguaçu. *Anais eletrônicos...* Foz do Iguaçu: Centro Reichiano, 2004. Disponível em: <<http://www.centroreichiano.com.br/artigos/Anais%202004/Marlize%20Spagolla%20Bernardelli.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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. 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/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica: orientações gerais: objetivos, diretrizes, funcionamento*. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <[http://www.oei.es/quipu/brasil/Red\\_Nac\\_form\\_continua.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (SEMTEC). *Parâmetros curriculares nacionais ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. v. 3. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (SEMTEC). PCN+ *ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. v. 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHASSOT, A. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

COELHO, J. C.; MARQUES, C. A. Contribuições freireanas para a contextualização no ensino de Química. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 49-61, 2009.

DUARTE, M. S.; SCHWARTZ, L. B.; SILVA, A. M. T. B.; REZENDE, F. *Perspectivas para além da racionalidade técnica na formação de professores de ciências*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, nov. 2009. Disponível em: <[http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiencpec/pdfs/novo\\_07.pdf](http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiencpec/pdfs/novo_07.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2014.

FERNANDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, J. O. G. Do período colonial aos nossos dias: uma breve história do Ensino de Química no Brasil. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 12, n. 140, p. 71-79, 2013.

LIMA, J. O. G. Perspectivas de novas metodologias no ensino de Química. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 12, n. 136, p. 95-101, 2012.

LIMA, J. O. G.; LEITE, L. R. O processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Química: o caso das escolas do ensino médio de Crateús/Ceará/Brasil. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, Buenos Aires, v. 7, n. 2, p. 72-85, 2012.

MAGALHÃES, M. *Técnicas criativas para dinamizar aulas de Química*. 2. ed. Niterói: Muiraquitã, 2009.

MALHEIROS, B. T. *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A proposta curricular de química do Estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos. *Química Nova*, v. 23, n. 2, p. 273-283, 2000.

NARDI, R.; BASTOS, F.; DINIZ, R. E. S. (Org.). *Pesquisa em Ensino de Ciências: contribuições para a formação de professores*. São Paulo: Escrituras, 2004.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PARO, V. H. *Qualidade de ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

PILETTI, C. *Didática geral*. 24. ed. São Paulo: Ática, 2010.

QUEIROZ, M. M. A. *Projeto escola ativa: os desafios de ensinar ciências naturais em classes multisseriadas da zona rural de Teresina-Piauí*. 2006. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

SANTOS, D. G.; BORGES, A. P. A.; BORGES, C. O.; MARCIANO, E. P.; BRITO, L. C. C.; CARNEIRO, G. M. B.; EPOGLOU, A.; NUNES, S. M. T. A química do lixo: utilizando a contextualização no ensino de conceitos químicos. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 421-443, 2012.

SILVA, J. C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, Buenos Aires, v. 55, n. 3, p. 1-11, 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

Luciana Rodrigues Leite, mestranda em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE), é servidora pública efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), Ipaporanga, Ceará, Brasil. É membro do Grupo de Pesquisa Educação e Ciências da Natureza da UECE.

lurodleite@gmail.com

José Ossian Gadelha de Lima, doutor em Ciências – Química – pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Crateús, Ceará, Brasil.

jose.lima@uece.br

Recebido em 19 de julho de 2014.

Solicitação de correções em 11 de novembro de 2014.

Aprovado em 27 de janeiro de 2015.

## A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do ensino médio\*

Jaqueline Aparecida de Souza

Jairo Antônio da Paixão

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/333612962>

---

### Resumo

Analisa a prática pedagógica do docente de Educação Física considerado bom professor na perspectiva dos alunos do ensino médio. A partir de uma investigação de campo descritiva e de cunho qualitativo com um grupo amostral composto por professores considerados bons pelos seus alunos, percebeu-se um padrão tradicional nas aulas quanto à abordagem pedagógica adotada, bem como a hegemonia do conteúdo esporte. No entanto, esses professores buscam articular a Educação Física às demais disciplinas em trabalhos interdisciplinares e, ainda, lançam mão da proximidade com seus alunos para discutir temas relacionados a comportamento, valores éticos e conduta tanto na escola como fora dela. Em suma, o conceito valorativo de bom professor decorre de fatores percebidos na prática pedagógica do professor ao longo de sua trajetória profissional.

Palavras-chave: prática pedagógica; professor; Educação Física.

---

\* Artigo resultante de pesquisa desenvolvida no Laboratório de Estudos Pedagógicos em Educação Física (Lepef), Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, no período de março de 2013 a julho de 2014.

## **Abstract**

### ***The practice of good Physical Education teachers from the perspective of high school students***

*The study examined the pedagogical practice of Physical Education teachers, considered good teachers from the perspective of high school students. It was conducted an analysis, based on a field investigation of descriptive and qualitative nature, with a sample group of teachers. It was observed a traditional pattern of teaching in relation to the pedagogical approach adopted, as well as the hegemony of sport content. However, these teachers seek to articulate Physical Education to other subjects in an interdisciplinary work, and also seize the proximity to their students in order to discuss topics related to behavior, ethical values and conduct both in and outside school. Briefly, the evaluative concept of good teacher stems from factors perceived in the teacher's pedagogic practice throughout his/her professional career.*

*Keywords: pedagogical practice; teacher; Physical Education.*

---

## **Introdução**

Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui o bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar.

António Nóvoa<sup>1</sup>

Ao longo dos tempos, percebe-se, no âmbito das diferentes sociedades, uma mobilidade na qual se tem o surgimento e o declínio de ocupações profissionais que abrangem as diversas áreas de intervenções do homem. Ainda que a ocupação docente se encontre, frente a uma série de dificuldades e desafios, marcada pelo desprestígio social e pela conseqüente desvalorização salarial, trata-se de uma profissão que parece resistir ao tempo e às intempéries das políticas educacionais em nosso País.

Uma abordagem sobre esse profissional demanda, previamente, uma revisita, ainda que parcial, às diferentes formulações teóricas e às conceituações advindas de estudos na área educacional. Consoante Giovanni (2005), o professor é aquele que deve, acima de tudo, assumir um compromisso social com o ensino, com a aprendizagem dos conhecimentos e dos valores básicos que se fazem necessários a todos os cidadãos. Para isso, em sua trajetória profissional, esse ator constrói e reconstrói os seus conhecimentos de acordo com a necessidade de utilização destes, as suas experiências e todos os seus percursos formativos e profissionais (Nunes, 2001). Em outras palavras, significa dizer que se trata de um ser que é constituinte e constituído pelo meio social em que vive, numa íntima e

---

<sup>1</sup> Trecho extraído da palestra "Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo" (Sindicato..., 2007).

contínua relação mediatizada pelas interações sociais, culturais e de saberes construídos historicamente (Silva, 2005).

No trato com o conhecimento, cabe ao professor a responsabilidade de conectar a ambiência interna – a escola – com a externa – a sociedade –, tornando os conteúdos trabalhados na escola elementos significativos na e para a formação do aluno enquanto cidadão que influencia e é influenciado pela realidade concreta na vida em sociedade (Galvão, 2002). No entanto, é sabido que tal efetivação encontra-se dependente de fatores como a metodologia adotada e o estímulo aos alunos sobre a relevância de um dado conteúdo para a sua formação, dentre outros aspectos. Em muitos casos, decorrem daí intervenções docentes baseadas em modelos vivenciados pelo professor em suas experiências enquanto discente da educação básica e de curso de formação inicial e continuada.

Considerando diferentes contextos em que se dá a formação de professores, Hiebert, Gallimore e Stigler (2002) identificaram uma interdependência marcada pela falta de comunicação, integração e congruência conceitual entre os cursos de formação inicial, as práticas de ensino, os estágios e a escola. Essa situação, segundo os autores, dificulta o entendimento comum, entre os agentes que intervêm na formação de docentes, do significado de bom ensino e bom docente e de como formá-lo.

Nessa perspectiva, em uma investigação sobre a prática docente, Cunha (2012) define como bons professores aqueles sujeitos que apresentam, na ambiência em que se efetiva o processo ensino-aprendizagem, a capacidade de explicitar para os alunos o objetivo do que será estudado, a localização histórica do conteúdo, o estabelecimento de relações do conteúdo em pauta com outras áreas do saber; a capacidade de formular questionamentos, de esclarecer conceitos e de explicar claramente. Além disso, esses sujeitos mostram que sofrem influências significativas da família com relação a valores, à condição de classe social, e ainda, ao participarem do processo de encaminhamento profissional de seus alunos. Oliveira e Alves (2005) acrescem que o bom professor é aquele que tem sua interação com os alunos marcada pela afetividade, pela valorização de sua individualidade e pela dedicação ao trabalho; é aquele que busca se atualizar, tem gosto e compromisso pelo que faz e o faz com dedicação e responsabilidade.

Ao analisar a prática pedagógica como eficiente e, ainda, o profissional como bom professor, há que se considerar contrapontos, por exemplo, fatores que depreciam a profissão docente: o salário que confere certa desvalorização profissional, especialmente nas escolas da rede pública de ensino; as condições de trabalho que dificultam, efetivamente, a execução das tarefas dos docentes; a falta de formação pedagógica; a pouca vivência do aluno no trato da ciência (Cunha, 2012).

Se comparada com os demais componentes curriculares da educação básica, a Educação Física se configura na escola de maneira diferenciada, haja vista sua especificidade como área do saber que tem como objeto de estudo o movimento humano mediatizado pelas diferentes práticas corporais e culturais, e, por isso, a alegria, a descontração e, acima de tudo, o prazer sentido pela maioria dos alunos no decurso dela. Por outro lado,

essa mesma especificidade, por vezes, leva a interpretações equivocadas sobre a Educação Física, tanto por alunos quanto pelos próprios professores da área. Em alguns casos, chega a ser percebida e mesmo trabalhada como uma disciplina eminentemente prática (Darido; Rangel, 2005) e, em outros, como meros momentos de lazer em que o aluno se encontra totalmente livre para fazer o que desejar (Barbosa, 2001). Soma-se a isso a falta de incentivos para o trabalho na escola, como a carência de estrutura física e materiais pedagógicos adequados, e, em algumas ocasiões, a não legitimidade junto à própria comunidade escolar (Vago, 1996).

Em 1993, Taffarel *apud* Borges (2005) evidenciou em seu trabalho que as dicotomias e a fragmentação nos cursos de formação de professores de Educação Física tornaram-se ainda mais expressivas desde a publicação da Resolução CFE nº 03/87.<sup>2</sup> A autora acrescenta ainda a dificuldade de articular o conhecimento teórico ao ensino no quadro da formação do professor de Educação Física. Tardif e Reymond (2002), ao analisarem sob a ótica dos professores os saberes que subsidiam as suas práticas docentes, perceberam que os conhecimentos teóricos (científicos e pedagógicos) obtidos nas universidades não mantêm correspondência completa e satisfatória com os saberes da prática (experienciais).

Em geral, a formação inicial nos cursos de licenciatura em Educação Física se dá de maneira acrítica, a qual privilegia o “saber fazer para ensinar”, com destaque para a dimensão esportiva, ainda atrelada ao paradigma do rendimento máximo e da seleção dos mais habilidosos (Darido, 2008). A autora alerta também para o desinteresse de parte dos professores responsáveis, que se nega, muitas vezes, a se atualizar quanto ao conhecimento produzido pela universidade, por aliar a teoria aos problemas enfrentados na prática pedagógica. Dentre as consequências diretas dessa situação, Shor *apud* Barbosa (2001) menciona a não participação do aluno nas aulas de Educação Física e argumenta que esse descaso, muitas vezes, acontece não porque a aula é chata, nem pelo espaço físico em que ocorre, mas sim pela postura do professor que, talvez, não saiba abordar o conteúdo de forma criativa, não estimule o aluno a valorizar a disciplina e a reconhecer a relevância das finalidades dela na escola.

A partir das asseverações que envolvem o cenário educacional, a escola, o professor e as implicações na busca por uma prática pedagógica eficiente e coerente com o processo de formação educacional, envereda-se por uma proposta de estudo que tem como eixo norteador os procedimentos adotados pelo bom professor – denominação atribuída neste texto, fundamentada em Cunha (2012) – em sua prática docente. Nessa perspectiva, o presente estudo analisou a prática pedagógica do professor de Educação Física considerado “o bom professor” na perspectiva dos alunos do ensino médio.

## Metodologia

Com o objetivo de revelar aspectos relacionados à prática do bom professor de Educação Física na perspectiva do aluno do ensino médio,

---

<sup>2</sup> A Resolução CFE nº 03/87 normatizava a estruturação dos cursos de graduação plena em Educação Física, os quais deveriam organizar-se em termos de currículos mínimos e oferecer uma segunda alternativa de habilitação – o bacharelado –, já que, até então, era oferecida apenas a licenciatura plena.

realizou-se um trabalho, no qual foram adotadas as diretrizes da abordagem qualitativa de pesquisa (Triviños, 1995).

Os resultados obtidos procederam de dois grupos amostrais que foram nomeados como primeiro grupo amostral – composto por alunos que estavam regularmente matriculados no ensino médio – e segundo grupo amostral – composto por professores de Educação Física atuantes na educação básica. A escolha por alunos que cursavam o 3º ano do ensino médio partiu do princípio de que se tratava de estudantes que tinham um período maior de convívio com os professores e, com isso, maior capacidade de discernimento quanto às questões a eles indagadas. Como critérios de inclusão, foram considerados: alunos que se encontravam regularmente matriculados no 3º ano do ensino médio, aceitação em participar da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como critério de exclusão, foi considerado o não enquadramento nas situações descritas acima.

Após esclarecimentos sobre a pesquisa e seus objetivos aos dirigentes e aos professores de duas escolas da rede pública de ensino localizadas nas cidades de Ouro Preto e Mariana, no Estado de Minas Gerais, foi realizado um levantamento junto aos alunos sobre os professores de Educação Física que tiveram ao longo da educação básica. Esses professores seriam possíveis candidatos a participar da pesquisa na condição de sujeitos. Dessa forma, tendo por base os procedimentos adotados em estudo realizado por Cunha (2012), foi aplicado aos alunos um questionário com as seguintes questões: “Qual o melhor professor de Educação Física que você teve ao longo da educação básica?”; e “Por que razão você escolheu este professor?”. Cada aluno deveria indicar apenas um nome.

Na definição do segundo grupo amostral, considerou-se, num primeiro momento, a maior incidência na indicação dos nomes de professores pelos alunos, a partir da questão apresentada: “Qual o melhor professor de Educação Física que você teve ao longo da educação básica?”. Foram indicados 14 nomes de professores. Buscando assegurar a obtenção de uma amostra representativa para o presente estudo, o número de sujeitos referente ao segundo grupo amostral foi determinado pelo pesquisador com base no viés de amostragem por conveniência. Nesse sentido, foram assegurados os cinco nomes que obtiveram o maior percentual de indicação (1º lugar com 16,39% e 5º lugar com 8,37%), os quais somaram um total de 63,16% dos alunos consultados. No decorrer da fase de coleta de dados, um dos professores selecionados encontrava-se afastado das atividades acadêmicas na escola, fato que inviabilizou a sua participação na pesquisa. Em decorrência da diferença percentual nas indicações presentes a partir do sexto nome de professor, optou-se por definir o grupo amostral final com os quatro professores mais apontados. Em conformidade com a questão “Por que razão você escolheu este professor?”, os motivos que levaram os alunos a indicarem o nome do professor tido por eles como o “melhor” são apresentados na Tabela 1, na discussão dos resultados.

Como critérios de inclusão dos sujeitos no segundo grupo amostral, foram considerados: estar entre os professores licenciados em Educação

Física que atuavam na educação básica e que tiveram as maiores frequências na indicação pelos alunos, sua aceitação em participar do estudo e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Uma vez definida a amostra – quatro professores de Educação Física, todos do sexo masculino –, os participantes foram informados acerca dos aspectos relativos à pesquisa e foram solicitadas a sua participação e autorização para o desenvolvimento dos procedimentos inerentes à coleta de dados.

Para o segundo grupo amostral, utilizou-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada, conduzida e fundamentada nos estudos de Spradley (1979), que assinala a entrevista com características etnográficas como sendo um evento discursivo, o qual, por sua vez, pode ser descrito pelo modo de conduzir alguns diálogos em ocasiões ou encontros sociais. Nessa perspectiva, o autor entende as entrevistas como uma série de conversações entre amigos, dentro das quais o pesquisador suavemente introduz novos elementos para ajudar os informantes a responderem como tal. A coleta de dados aconteceu nas escolas em que estavam os professores no período de outubro a dezembro de 2013.

No exame dos dados, após a transcrição das informações contidas nas entrevistas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2006), refere-se a um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Após análise interpretativa dos dados, estes foram categorizados e quantificados considerando a frequência de ocorrência. Para resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, optou-se por utilizar na sessão *Resultados e discussão* nomes fictícios: Carlos, Joaquim, Saulo e João.

Na execução deste estudo, foram consideradas as diretrizes regulamentadas pela Resolução nº 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), sendo o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Ouro Preto em 22 de outubro de 2013, conforme o Ofício CEP nº 123/2013.

## **Resultados e discussão**

A discussão dos resultados obtidos desenvolveu-se por meio da triangulação entre os dados das entrevistas realizadas com os professores de Educação Física participantes, a bibliografia utilizada que vinha ao encontro da temática abordada e, também, as posições assumidas pelos autores da investigação em relação ao tema. Dessa forma, foi possível a compreensão e a discussão aprofundadas das categorias de análise que se encontram organizadas em três partes: a primeira busca caracterizar os professores

participantes; a segunda aborda o trato com os conteúdos da Educação Física na escola; e, por fim, a terceira analisa as relações interpessoais entre professor e aluno.

### *Caracterização dos professores participantes*

Os professores participantes integraram um grupo amostral constituído por profissionais que se encontram em diferentes momentos da trajetória docente. Um professor conta com quatro anos de docência, outro há nove anos exerce a profissão, e os demais têm ampla experiência de magistério – entre 20 e 32 anos de exercício profissional na educação básica. Todos eles têm atuação na área curricular de Educação Física nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio. Um deles possuía experiência de direção escolar.

No que diz respeito à formação acadêmica, todos são licenciados em Educação Física, dois deles com pós-graduação *lato sensu* relacionada diretamente com a área da licenciatura. Foram mencionados ainda cursos de aperfeiçoamento e extensão oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e pela Superintendência Regional de Ensino, atividades de planejamento da disciplina desenvolvidas entre os pares nas próprias escolas, minicursos e palestras, dos quais participaram por meio de congressos, seminários e eventos científicos na área da Educação Física.

Todos têm experiência em escolas públicas das redes estadual e municipal vinculadas à Secretaria de Educação de Minas Gerais, situação essa que se aplica também a um professor que se encontrava, no momento da coleta de dados, lotado no Instituto Federal de Minas Gerais, mas que atuou por um período considerável de sua trajetória profissional em escolas públicas da rede estadual de ensino. Além da vinculação no quadro efetivo das referidas escolas, dois professores desempenhavam, de forma paralela, a função de instrutor em academias de ginástica.

O conjunto desses dados, nos quais estão presentes tempo do exercício do magistério, formação inicial e continuada, bem como experiências diversas em atividades de natureza docente e administrativa, pode ter influenciado na indicação desses professores por seus alunos e ex-alunos. Nota-se que, dentre os professores participantes do grupo amostral deste estudo, o docente que possui menor tempo de magistério está no final do período considerado início da carreira docente. Gonçalves (1995), ao considerar as fases que compreendem a trajetória profissional docente, define o professor iniciante como aquele que se encontra entre o primeiro e o quarto anos de atuação. Já Huberman (1995) expõe que o professor está em início de carreira entre o primeiro e o terceiro anos de exercício docente. Nessa perspectiva, parte-se do entendimento que os participantes já tenham superado fases da trajetória docente em que a busca de identidade profissional ou ainda o “choque com a realidade” sejam destaques, sobrepondo-se à implementação do fazer pedagógico (Huberman, 1995; Guarnieri, 2005).

A análise desses dados leva a considerar que os saberes adquiridos em cursos de formação inicial e continuada, somados àqueles advindos de vivências de natureza docente e administrativa que estabelecem relação com o magistério, são cruciais; nessa ambiência, tornam-se possíveis a produção e a articulação de saberes essenciais à prática de intervenção do professor no decorrer de sua trajetória profissional (Tardif, 2011).

### *Trato com os conteúdos da Educação Física no processo ensino-aprendizagem*

Tomando-se por base estudos que buscam analisar aspectos que permeiam a Educação Física e a efetivação de sua prática pedagógica nos segmentos que compõem a educação básica (Neira; Nunes, 2009; Neira, 2007; Kunz; Trebels, 2006), é possível afirmar que se vive um momento no qual se converteu em lugar-comum a insatisfação por parte dos professores relacionada às condições de trabalho oferecidas pelas instituições de ensino público. Dentre as principais queixas dos professores encontram-se a falta de espaços físicos e materiais pedagógicos destinados às aulas práticas e o não engajamento dos pais na vida escolar dos filhos, o que, por sua vez, repercute diretamente no alarmante índice de indisciplina e desinteresse por parte dos alunos. Isso se pode notar no depoimento a seguir: “[...] dar aula em escolas públicas é muito complicado, [em] algumas turmas você consegue trabalhar os conteúdos, [em] outras não” (Carlos).

Esses e outros fatores, somados à política educacional vigente ou à sua ausência, comprometem de forma inequívoca a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos que compõem temas da Cultura Corporal de Movimento e que deveriam ter lugar na escola. Nessa perspectiva, os depoimentos dos professores sinalizam estratégias educativas visando não somente minimizar os efeitos negativos provenientes das dificuldades encontradas na escola, mas também formas de inserção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas aulas:

[...] primeiro eu busco conhecer muito bem a turma, [...] dou uma olhada, converso com os alunos, observo muito e vou selecionando pelo nível de aptidão física também. Um exemplo foi numa escola em que eu trabalhei. As crianças não sabiam correr. Então montei brincadeiras, estafetas e outras atividades. Entendeu? E, se a turma avança, daí trabalho outros conteúdos. (Joaquim).

Na seleção dos conteúdos, leva-se em consideração o ambiente disponível para as aulas práticas. No discurso dos professores, a falta de espaços destinados às aulas de Educação Física, como salas amplas, pátios, quadras e ginásios poliesportivos, demanda constantes adaptações no oferecimento de determinados conteúdos junto às turmas. Um exemplo muito comum são as alterações nas regras das modalidades esportivas trabalhadas, como evidenciam alguns depoimentos, entre os quais o do professor Saulo:

[...] muitas vezes nas aulas, sou obrigado a fazer adaptações nas regras e materiais, pois o espaço não é adequado. Por exemplo, uma das escolas que eu trabalho não tem quadra, então eu sou obrigado a adequar o local para as aulas.

Subvertendo a lógica preconizada pelos pressupostos teóricos das abordagens pedagógicas críticas, que denunciam o esporte como conteúdo hegemônico e propõem formas diferenciadas para o trato dos demais temas da Cultura Corporal de Movimento na escola (Gonzalez; Fensterseifer, 2008), na seleção de conteúdos por parte da maioria dos professores entrevistados há predominância do esporte em modalidades consideradas clássicas, como futsal, vôlei, handebol e basquete:

[...] eu seleciono por bimestre, aí eu trabalho o conteúdo esporte [...]. Geralmente, as modalidades abordadas são vôlei, futsal, handebol, basquete e, de forma muito sucinta, a ginástica (João).

[...] a gente dedica um semestre ao handebol, outro ao vôlei, basquete e futsal, inclusive com a história dessas modalidades. É o que eles mais gostam (Saulo).

[...] eu costumo gravar jogos de ex-alunos e projetar pra eles verem que podem [...]. Depois eu canalizo para os esportes de competição, que é o sonho de muitos meninos. Nós temos aqui três ou quatro alunos em times profissionais (Joaquim).

Nas palavras dos professores, dentre as razões para a ênfase dada ao conteúdo esporte, encontra-se o fato de se tratar de um tema mais solicitado, com o qual, por sua vez, os alunos demonstram maior afinidade e prazer em praticar na ambiência escolar. Em seus comentários sobre o conteúdo esporte, foram comuns menções feitas pelos professores a aspectos relacionados ao lúdico e ao prazer vivenciado pelos alunos por meio dessa manifestação corporal: “[...] ludicidade é o carro forte das aulas de Educação Física. Se o aluno tem prazer, ele faz qualquer uma atividade” (Saulo).

Sem considerar a vertente nilista, tem-se uma situação paradoxal presente nas falas dos professores. O esporte não somente configura-se como um conteúdo hegemônico, como também vem sendo trabalhado na escola numa perspectiva de esporte de rendimento, que privilegia os movimentos estereotipados, os quais visam, acima de tudo, gestos técnicos perfeitos especificados de acordo com a modalidade em questão (Kunz; Trebels, 2006). Nessas condições, ao se considerar a ludicidade e o prazer nas aulas, corre-se o risco de tais sensações se apresentarem como privilégio de um grupo seleto de alunos com um nível notável de afinidade, vivências e habilidades motoras específicas que demanda a prática de certa modalidade esportiva. Por outro lado, entre os demais alunos que não dispõem de determinados pré-requisitos, aumentarão os índices de exclusão, segregação e, em alguns casos, trauma das aulas de Educação Física.

Sobre o trato do conteúdo esporte na escola, Cagigal já preconizava no final da década de 1960 princípios norteadores da prática esportiva

que, enquanto produto historicamente produzido pelo homem ao longo dos tempos, deverá, na ambiência escolar, desempenhar papel coadjuvante no processo de formação educacional do aluno. Em sua proposta que ficou conhecida como esporte-prática, o autor recomenda aos professores que, ao trabalharem o esporte na escola, considerar o desenvolvimento dos princípios cinestésico, lúdico, ético e agonístico (Cagigal, 1966). Trata-se de uma proposta que apresenta possibilidades para um trabalho integrado e que, por sua vez, se opõe ao trabalho do esporte na perspectiva de rendimento.

Em algumas ocasiões, esses docentes buscam associar os conteúdos a temas transversais como saúde e meio ambiente nas aulas de Educação Física (Brasil, 1998). O grupo de professores mencionou ainda a participação em projetos interdisciplinares propostos pelas escolas, evidenciando a importância do envolvimento da disciplina Educação Física em projetos dessa magnitude no processo de formação dos alunos. Tomando por base pontos que definem a trajetória da Educação Física na escola, como sua especificidade enquanto área de saber, a busca por legitimidade e a atitude de muitos professores que, durante muito tempo, se colocaram alheios às discussões e tentativas de articulações de cunho pedagógico na escola, é possível vislumbrar um movimento de avanço rumo às finalidades da Educação Física como componente curricular presente na educação básica.

Nos relatos dos pesquisados não foram feitas menções a nenhum tipo de abordagem pedagógica no trato com os conteúdos nas aulas, seja ela pertencente ao grupo das acrílicas ou das críticas. Dentre as razões para a resistência, por parte dos professores de Educação Física, às mudanças na prática pedagógica, encontra-se a formação inicial, que em grande parte ocorreu a partir de currículos ancorados na perspectiva biológica (Bracht, 1999). O autor acrescenta que se soma a isso o imaginário social construído ao longo dos tempos sobre a Educação Física e reforçado pelos condicionantes culturais, pelos meios de comunicação de massa e pelos próprios professores nos diferentes segmentos que compõem a educação básica.

Tal situação, analisada com base nos estudos produzidos nessa área, evidencia uma Educação Física que ainda não se livrou da influência do esporte institucionalizado e de rendimento e dos saberes das ciências biológicas. Nessa perspectiva, Kunz e Trebels (2006) afirmam que as mudanças propostas a partir do movimento crítico renovador, iniciado na segunda metade da década de 1980, nunca chegaram a acontecer de forma efetiva no chão da escola.

Isso não significa dizer que as abordagens pedagógicas que compõem o grupo das acrílicas tenham perdido sua vigência social. Ainda hoje, elas se fazem presentes na escola. O que se pretende afirmar é que esse modelo já não se sustenta teoricamente e que sua aplicação indica um estágio pouco desenvolvido das ciências da educação, as quais há tempo aprenderam a reconhecer uma dinâmica existente entre as demandas de uma sociedade em seu tempo vigente e o sistema educativo dessa sociedade. Por outro lado, as abordagens pedagógicas que compõem o grupo das perspectivas

críticas da Educação Física propõem o ensino dos temas sugeridos pela Cultura Corporal de Movimento, clarificando o sentido e a finalidade da intervenção educativa, e que tais temas possam levar à formação de um sujeito dotado de postura crítica e autônoma na escolha de um estilo de vida ativo.

#### *Relação interpessoal estabelecida com os alunos*

Ao analisar o papel da didática na formação dos educadores, a partir de uma perspectiva crítica de educação, Candau (2011) identifica diferentes dimensões que mediatizam o processo ensino-aprendizagem. Essa multidimensionalidade se efetiva com base nas dimensões técnica, político-social e humanista. A dimensão técnica se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, em que o educador busca considerar as condições objetivas presentes e necessárias à aprendizagem de um dado conteúdo. Já a dimensão político-social configura-se de forma inerente ao processo ensino-aprendizagem, numa dada ambiência sociocultural específica à localização da instituição de ensino e dos sujeitos, a partir de uma posição de classe definida na organização social em que vivem, impregnando toda a prática pedagógica. E por fim, a dimensão humanista consiste nas relações interpessoais. Trata-se de uma dimensão eminentemente subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. Para além do aspecto técnico, a partir da dimensão humanista, a didática deve centrar-se no processo de aquisição de atitudes como calor, empatia, consideração positiva incondicional, que certamente influenciarão no processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere às relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos no decorrer das aulas de Educação Física, na maioria dos relatos dos entrevistados há presença de aspectos da dimensão humanista como consideração positiva, empatia e amizade pelos seus alunos:

[...] se você trata o aluno mal, por pior conduta que ele venha demonstrando na escola, ele vai ficar pior. [...] você deve trazer mais pra perto de você aquele que tá afugentado, [...] mostrar amizade. Mostrar que eu sou seu professor, não sou o seu colega, mas isso não quer dizer que eu não possa brincar com esse aluno. A ideia é inserir esse aluno na escola, no esporte. Não existe o melhor, existe o aluno (Saulo).

[...] eu tenho como referência um professor que eu tive. Ele era muito amigo dos alunos, porém ele era rígido quando precisava. [...] eu sempre fiquei muito próximo dos alunos porque eu acho que nós aprendemos mais com o aluno do que eles aprendem com a gente. A experiência que eles nos passam é muito grande (João).

Nessa mesma direção, dentre as razões que levaram os alunos a indicarem o nome do professor considerado por eles como o “melhor”, evidencia-se a dimensão humanista, como pode ser observado nos resultados apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1 – Razões da Indicação do Nome do Professor Considerado pelos Alunos como o “Melhor”**

O professor ...	Alunos
	%
Era um ótimo profissional.	25,45
Ministrava aulas diferenciadas, legais, em que todos participavam, aulas engraçadas, bem dinâmicas e com atividades interessantes.	19,63
Ensinava todos os principais esportes, sendo estes o principal conteúdo ministrado em suas aulas.	15,27
Não obrigava nenhum dos alunos a participar de suas aulas.	11,93
Sabe ensinar.	9,57
É uma boa pessoa, educado, amigo, legal, divertido, conversa com os alunos, alegre, espontâneo, criativo e humilde.	6,14
Faz com que os alunos queiram participar das aulas.	5,86
Participa das aulas fazendo todas as atividades propostas juntamente com os alunos.	4,10
Outros.	2,05
<b>Total</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaboração própria.

Essa situação pode ser explicada, nomeadamente, pela especificidade da Educação Física, que se configura como uma prática social e de intervenção e que se efetiva em ambientes que distam da sala de aula, como quadras, ginásios e espaços ao ar livre. Alguns professores afirmaram ter uma grande proximidade com os alunos, o que, por vezes, abre espaço para discutir temas relacionados a comportamento, valores éticos e conduta respeitosa, colaborativa e solidária dentro e fora do ambiente escolar. Em outras palavras, as relações interpessoais presentes no processo ensino-aprendizagem, sob as matizes de uma dimensão humanista, podem se configurar como tempo e lugar para o desenvolvimento de qualidades humanas básicas para a vida contemporânea. Ainda que essa especificidade possa, por um lado, representar um aspecto positivo no processo de ensino-aprendizagem, por outro, precisa ser bem conduzida pelo professor, para que as aulas de Educação Física não sejam entendidas como mero momento de descontração e possibilidade de ócio. Os relatos a seguir expressam essa preocupação por parte dos professores entrevistados.

[...] sou bem próximo, não acho que sou um amigo, mas acho que sim, tenho uma relação muito boa. Agora em relação a trabalhos, provas, eu sou um pouco rigoroso e também em relação às aulas práticas, mas na relação vínculo direto com o aluno eu sou, eu tenho muita facilidade (Joaquim).

[...] penso que a maneira [com] que eu lido com meus alunos, eu me dou super bem. Mas não permito que confundam liberdade com libertinagem. Na hora que precisa, eu chego junto e digo: "Ópa, o professor aqui sou eu, calma". [...] Mas a relação com meus alunos é muito tranquila. A gente brinca, né? Brinca muito, tudo dentro daquela questão, né? Não confundir liberdade com libertinagem. Entendeu? (Carlos).

É salutar a postura do professor para que os alunos possam usufruir dos momentos da Educação Física, sem perder a noção de que eles estão em um espaço de aprendizagem de temas que compõem a Cultura Corporal de Movimento. No ambiente em que se efetiva o trabalho de intervenção docente, o processo ensino-aprendizagem supõe provocar, promover e orientar momentos em que o aluno reconstrói seus sistemas de interpretação e ação que incluem de forma interativa conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores.

### Considerações finais

Diante das constatações e dos resultados obtidos nesta investigação e considerando as suas limitações metodológicas, é possível afirmar que a análise realizada a partir da prática pedagógica do professor de Educação Física, balizada pelo conceito de "bom professor" na perspectiva dos alunos do ensino médio, apresentou informações que, ainda que desprovidas de ineditismo e comumente apontadas e discutidas nos estudos sobre formação de professores, despertam para uma reflexão sistemática sobre a referida temática no campo da Educação Física.

Os resultados apontaram para práticas pedagógicas que seguem um padrão, presente na maioria das escolas. Como evidenciado pela pesquisa pedagógica, parece existir uma resistência por parte dos professores a aplicar teorias metodológicas, métodos e estratégias deparadas no curso de formação inicial em prol daquelas que com eles foram aplicadas, nomeadamente, ao longo da educação básica. Com isso, conserva-se uma situação que mostra a dificuldade de se manter o equilíbrio entre inovação e tradição. Cita-se, como exemplo, a manutenção da hegemonia do conteúdo esporte, se comparado com os demais propostos pela Cultura Corporal de Movimento, como as danças, as lutas, as ginásticas e os jogos. Nessa direção, é importante assinalar que a participação dos professores em cursos de formação continuada poderá contribuir na aquisição e/ou na operacionalização das diferentes visões metodológicas existentes, que podem se adequar aos diferentes contextos e cenários sociais passíveis de intervenção.

Por outro lado, merece destaque o trabalho interdisciplinar que busca articular a Educação Física às demais disciplinas na ambiência escolar. Os professores entrevistados, a partir dos temas transversais, procuram compartilhar responsabilidades no desenvolvimento de atividades com docentes das diferentes áreas do conhecimento. Uma constatação dessa postura relatada é o empenho constante para integrar o conteúdo

esporte a temas como saúde e meio ambiente. Tem-se, com isso, uma produção coletiva que certamente proporciona a integralização dos conteúdos trabalhados. Trata-se de uma mudança qualitativa requerida no âmbito educacional, na qual se destaca a figura de um professor capaz de compreender as demandas que impõe a era contemporânea em termos de formação educacional.

Quanto às relações interpessoais estabelecidas entre o grupo de professores e seus alunos, estas fundamentam-se na dimensão humanista. A Educação Física se efetiva a partir de determinadas características – como o ambiente em que decorrem as aulas, o movimento humano como eixo norteador das aulas, dentre outras – que lhe conferem uma especificidade que não somente a diferencia das demais disciplinas, como também justificam uma maior proximidade entre professor e aluno. Em sua maioria, os professores analisados confirmaram, em seus relatos acerca da relação de proximidade, que tiram proveito dessa situação para discutir com seus alunos temas relacionados a comportamento, valores éticos, violência e conduta tanto na escola como fora dela. Nessa perspectiva, essas relações interpessoais constituem o substrato valorativo, afetivo e comportamental do sujeito. No processo de formação do cidadão, as aulas de Educação Física não devem se restringir à mera aquisição e reprodução de conteúdos, informações e técnicas corretas do movimento motor, mas também desenvolver sistemas complexos e completos de atuação na sociedade.

Ao se considerar que a formação do professor se dá ao longo de sua trajetória profissional, a ambiência de trabalho configura-se como essencial para a produção constante de boas práticas educativas. Nesse aspecto, o professor se reveste da figura de agente, e a escola, de campo de intervenção social, transformação e crescimento. Tendo a escola pública como *locus* privilegiado, nesta pesquisa evidenciaram-se determinadas insatisfações por parte dos professores, como as condições de trabalho, materiais pedagógicos insuficientes, falta de espaços físicos e desinteresse por parte de uma parcela considerável de alunos pelas aulas de Educação Física. Vistas como fragilidades do sistema público de ensino no País, essas instituições acabam por limitar o trabalho desses professores e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos que compõem temas propostos pela Cultura Corporal de Movimento. Por outro lado, distas de se apresentarem unicamente pelo viés limitante, essas mesmas fragilidades são percebidas por esses atores como ponto de partida e de superação. Isso foi retratado nas falas dos professores sobre sua preocupação em minimizar os efeitos negativos que, muitas vezes, se fazem presentes na escola, como a busca constante na inserção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas aulas.

Diante dos inúmeros desafios que impõe o trabalho de intervenção docente em escolas da rede pública e da especificidade da Educação Física como componente curricular, conclui-se que há um conjunto de fatores que se integralizam ao longo da trajetória docente e que o conceito valorativo de bom professor será socialmente e vivencialmente construído pelos alunos.

---

## Referências bibliográficas

- BARBOSA, C. L. A. *Educação Física escolar: as representações sociais*. Rio de Janeiro: Shape, 2001. p. 21-39, 81-90.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BORGES, C. A formação dos docentes de educação física. In: BORGES, C.; DESBIENS, J. F. (Org.). *Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 48, ago. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132621999000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621999000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 jan. 2015.
- BRASIL. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Conep, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). *Resolução nº 3, de 16 de junho de 1987*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília: CFE, 1987. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/1990/Res0387-cfe.htm>>.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CAGIGAL, J. M. *Deporte, pedagogia y humanismo*. Madrid: Ramos Artes Gráficas, 1966.
- CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. *A didática em questão*. 32. ed. São Paulo: Fontoura, 2011. p. 13-24.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2012. 159 p.
- DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. p. 25-31, 47-82.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GALVÃO, Z. Educação física escolar: a prática do bom professor. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 65-72, mar. 2002.

GIOVANNI, L. M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45-59.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NOVOA, Antônio (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p.141-169.

GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de Educação Física*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2008.

GUARNIERI, M. R. *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

HIEBERT, J.; GALLIMORE, R.; STIGLER, J. W. A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, Washington, v. 31, n. 5, p. 3-15, June 2002.

HUBERMAN, M. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

KUNZ, E.; TREBELS, A. H. *Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2006.

NEIRA, M. G. *Ensino de educação física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, C. B. E.; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, São Paulo, v. 15, n. 31, p. 227-238, ago. 2005.

SILVA, R. C. O Professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 25-44.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*: palestra de Antônio Nóvoa. São Paulo: Sinpro, 2007. Disponível em: <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)>.

SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. [Orlando]: Harcourt Brace Jovanovich, 1979.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente: um diálogo com Valter Bracht. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, abr. 1996.

---

Jaqueline Aparecida de Souza, licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), é integrante do grupo de pesquisa em Fisiologia do Exercício pela mesma instituição. Trabalha na rede pública municipal de educação da cidade de Mariana, Minas Gerais, Brasil.

[jaquelinesouza@hotmail.com](mailto:jaquelinesouza@hotmail.com)

Jairo Antônio da Paixão, doutor em Ciência do Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro em Portugal, é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Minas Gerais, Brasil.

[jairopaixao2004@yahoo.com.br](mailto:jairopaixao2004@yahoo.com.br)

Recebido em 17 de abril de 2014.

Solicitação de correções em 15 de dezembro de 2014.

Aprovado em 26 de janeiro de 2015.

## Las competencias de comunicación en el inicio de la lectoescritura

Javier González García

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/335613105>

### Resumen

El artículo se centra en la evolución de los procesos de construcción conjunta del conocimiento escritor entre una maestra y sus alumnos cuando resuelven colectivamente diversas tareas planteadas desde el enfoque constructivista y significativo del lenguaje escrito. El análisis parte de un estudio longitudinal durante los dos primeros cursos de Educación Preescolar, grabando en video doce tríadas de alumnos en cada trimestre. La investigación se centra en como los niños construyen sus propias ideas sobre la escritura a partir de la experiencia que van teniendo y del contacto más directo y guiado que aporta la escuela. Para ello, aportamos distintas secuencias discursivas que muestran como el niño va adoptando diferentes estrategias. Desde esta perspectiva analizamos el papel del maestro como guía de sus alumnos, promoviendo el aprendizaje en su zona de desarrollo próximo de tal forma que aportará ayudas contingentes con el nivel cognitivo del alumno; según aumente el nivel del alumno mayor será la responsabilidad concedida a éste.

Palabras clave: lectoescritura; discusión; observación; constructivismo social; educación básica.

## **Resumo**

### ***As habilidades de comunicação no início da alfabetização***

*O artigo aborda a evolução dos processos de construção conjunta de conhecimento de escrita entre uma professora e seus alunos quando resolvem, coletivamente, diversas tarefas provenientes do enfoque construtivista e significativo da linguagem escrita. A análise parte de um estudo longitudinal nos dois primeiros anos do ensino pré-escolar, sendo filmadas doze tríades de alunos a cada trimestre. A investigação foca na forma como as crianças constroem suas próprias ideias sobre a escrita a partir da experiência que vão adquirindo e do contato mais direto e orientação fornecida pela escola. Para isso, fornecemos diferentes sequências discursivas que mostram como a criança adota diferentes estratégias. A partir dessa perspectiva, analisamos o papel do professor como orientador de seus alunos, promovendo a aprendizagem em sua zona de desenvolvimento proximal de forma que contribua de acordo com o nível cognitivo do aluno. Quanto maior o nível do aluno, maior será a responsabilidade que deverá ser concedida a ele.*

*Palavras-chave: alfabetização; discussão; observação; construtivismo social; educação básica.*

---

## **Abstract**

### ***Communication skills in early literacy***

*The article focuses on the evolution of the processes of co-construction of knowledge between a teacher and her pupils, when they collectively solve various tasks arising from the constructivist approach and meaningful written language. The analysis is based on a longitudinal study during the first two years of early childhood education, in which twelve triads of students were videotaped each trimester. The research focuses on how children construct their own ideas about writing through the experience they acquire and the more direct contact and guidance provided by the school. Therefore, we provided different discursive sequences that show how the child adopts different strategies. From this perspective, we analyze the teacher's role as a guide to students, in order to promote learning in their zone of proximal development and contribute to the according cognitive level of the student. The higher the student's level, the greater the responsibility that should be granted to him/her.*

*Keywords: literacy; discussion; observation; social constructivism; basic education.*

---

## Introducción

Desde algunas perspectivas, la escritura es una destreza que permite transcribir lo oral mediante signos visibles, no obstante veremos que para la mayor parte de los planteamientos esta postura no se mantiene, ya que lo escrito tiene una dimensión distinta del oral (Álvarez, 2009). Así, podemos apreciar que desde la perspectiva cognitiva la escritura es un conjunto de procesos cognitivos y lingüísticos que nos permite elaborar un texto, y que para los autores que se sitúan en una posición sociocultural, el lenguaje escrito se entiende como un instrumento cultural que está influido por los ámbitos en los que se produce, por los usos que se hace de él y las funciones que tiene (Arroyo; Matienzo, 2011). A lo largo del artículo, la idea que defendemos es que es imposible entender el lenguaje escrito sin considerar que éste se produce en unas actividades reales que pueden ser de distinta índole: académicas, científicas o cotidianas. Escribir es un proceso complejo en el que están implicados no solamente el conocimiento que el sujeto tenga del tema sino otros aspectos determinantes como: a quién se dirige el mismo, qué tipo de género se va a desarrollar, cuáles son las metas que persigue el escritor, qué tipo de lenguaje se va a utilizar, como se va a organizar el texto (Frade, 2009). Todo esto presenta una considerable demanda cognitiva al escritor, ya que estos elementos están presentes de forma simultánea durante la construcción del texto (Diuk, 2007).

Las posiciones socioculturales surgen a principios de los años 80. La escritura pasa a concebirse como una actividad eminentemente social y comunicativa. La escritura es un instrumento cultural del cual el niño se apropiará mediante la participación en sucesos alfabetizados. La base de los estudios socioculturales es la teoría de Vygotsky (1995). Para este autor, el mecanismo fundamental del desarrollo cultural es el de interiorización de las interacciones sociales. Las funciones superiores tienen su origen en esta interiorización, en este sentido, las interacciones entre el niño y el adulto (experto) son fundamentales.

Las posiciones dialógicas tienen como punto de partida la obra de Bajtín (1994). Para este autor, el significado no reside dentro de una conciencia individual sino que está determinado por el contexto de uso y está formado por la interacción de diferentes voces. La palabra es un territorio compartido entre quien la pronuncia y quien la recibe, en este sentido, el significado es dialógico, ya que refleja el intento de los escritores de equilibrar sus metas con las expectativas que ellos creen que sus lectores traen al texto. La interpretación literaria y la comprensión es un proceso de negociación entre los "conversantes" en un contexto determinado. La esencia del lenguaje es el diálogo. La escritura, de esta forma, se concibe como un tipo de diálogo cubierto que es analizado y evaluado en términos de los principios de la conversación cotidiana. Bajtín propone que toda escucha/lectura implica una respuesta activa, y que el hablante/escritor está a su vez respondiendo a enunciados anteriores y sabe que su propio enunciado tendrá respuesta. Por lo tanto, la formación de los enunciados tiene un carácter dialógico: al enunciado del que habla le preceden otros enunciados de los que son

respuesta, y anticipa las respuestas que tendrán después de emitirlo y este carácter dialógico tiene un poder constitutivo en la estructuración y significado del enunciado.

Uno de los principios básicos en la concepción de la educación como *proceso de comunicación* es el ajuste de la ayuda docente al nivel cognitivo del alumno en un momento determinado, y por tanto, a su Zona de Desarrollo Próximo. La consecución del mejor nivel de apoyo exige del docente el empleo de diversas estrategias comunicativas que han de variar tanto cualitativa como cuantitativamente en cada episodio interactivo y a lo largo de la escolarización. Esta flexibilidad en la regulación del proceso de construcción de los alumnos es un aspecto clave para guiar a los alumnos en la construcción del conocimiento (Díez Vegas *et al.*, 1999). En otras palabras, el éxito o el fracaso del proceso educativo no depende del alumno ni del profesor, considerados ambos de modo aislado, sino de la comunicación mantenida entre ambos.

Desde esta perspectiva de la educación como proceso comunicativo, consideramos al docente no como mero transmisor de una información, sino como guía de la construcción conjunta del conocimiento. Esta regulación eficaz ha de situarse en el nivel actual del alumno, es decir, en el límite de su competencia, para ayudarle en su crecimiento cognitivo. Esto implica el ofrecimiento de la información contingente a su nivel, descartando aquella ya conocida por el alumno y presentando aquella oportuna para que el niño alcance el límite de su desarrollo potencial (Olson, 1994). Expresado en términos vygotskianos, la educación ha de situarse en la Zona de Desarrollo Próximo del alumno. Analizando los diferentes niveles de apoyo docente en el desarrollo de una actividad grupal podemos diferenciar entre la ausencia de intervención del adulto; la solicitud de una respuesta sin ofrecer pistas que faciliten su resolución, el ofrecimiento de diversas estrategias eficaces y la solución directa de la tarea (Diuk, 2007). Estos diferentes actos conversacionales muestran una graduación de la ayuda de menor a mayor nivel; del ajuste de este apoyo a las necesidades del alumno dependerá la correcta comunicación entre el profesor y el niño, y por consiguiente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante la importancia de la regulación del apoyo docente y la escasa investigación en torno a ello, principalmente en Educación Preescolar, el presente artículo analiza este aspecto educativo ofreciendo diversos segmentos discursivos que muestren la construcción conjunta del conocimiento (Tolchinsky, 1995).

**Tabla 1: Nivel de Apoyo Docente**

Inexistente	Bajo	Medio	Alto
No Intervención	Estrategias		Solución
El docente no interviene	Demandas: no informativa	Pistas: informativas	Enseñanza Directa
	"¿Y ahora qué letra va?"	"¿Qué letra va ahora? Feliciiii"	"Ahora la I"

Fuente: Díez Vegas, 2002.

En la lectura de la tabla precedente puede reconocerse los diferentes comportamientos que nosotros docentes manifestamos diariamente en el trabajo cotidiano con los alumnos. De hecho, todos variamos el nivel de apoyo en la conversación con ellos, aunque no seamos plenamente conscientes de hacerlo (Zucchermaglio, 1992). Sin embargo, para los educadores, esta reflexión es básica si queremos situarnos en la Zona de Desarrollo Próximo del alumno, lugar donde se construye el conocimiento bajo la ayuda eficaz de alguien más capaz (Kozulin, 1994). Una pregunta clave se nos plantea ahora: ¿cómo saber cuál es la Zona de Desarrollo Próximo del alumno, teniendo en cuenta que ésta varía tras cada aprendizaje, por pequeño que este sea? La conoceremos en la conversación que mantengamos con ellos, y será entonces cuando adaptaremos nuestra ayuda a la respuesta previa del niño. De tal forma, que si puede resolver la actividad por sí mismo, podremos dejarle solo (no intervención); en el caso de que tan sólo requiera un ligero apoyo le podremos plantear una pregunta no informativa (demanda); si precisa un mayor soporte le ofreceremos información que le ayude a llevar a cabo la tarea (pista); y si consideramos que requiere una respuesta concreta, se la ofreceremos (enseñanza directa de la solución). Un breve ejemplo de cada uno de estos niveles de ayuda lo hemos presentado en la Tabla 1. Si bien es cierto que una oportuna intervención docente no es tarea fácil, no es menos cierto que de ella depende el éxito del proceso educativo. Por esta razón es clave en la formación de maestros como guías en la construcción del conocimiento compartido (Mercer, 1997).

## Metodología

Este artículo parte de una línea de investigación abierta sobre la construcción conjunta del conocimiento a partir de la lectura en grupo, iniciada tras una tesis doctoral centrada en este objeto de estudio en 2005, consolidado por el apoyo en varios proyectos de investigación de 2010 a 2012, que se extiende hasta el día de hoy. Se abordan los procesos interactivos en las situaciones de aprendizaje que plantea la maestra bajo un enfoque constructivista. Para ello, hemos grabado trimestralmente en el aula a niños de tres a cinco años (primer y segundo cursos del Segundo Ciclo de Educación Infantil) colaborando en la resolución de diferentes tareas lectoescritoras. Los niños eran agrupados en tríadas que variaban según fuese permanente o parcial la presencia de la maestra y según los niveles de lectoescritura de los participantes.

## Objetivos

Describir la evolución de los procesos de construcción conjunta del conocimiento escritor entre una maestra y sus alumnos, cuando resuelven colectivamente diversas tareas planteadas desde el enfoque constructivista y significativo del lenguaje escrito.

Identificar las formas en que la maestra promueve la comunicación y el desarrollo de estrategias discursivas entre sus alumnos.

Explorar como la maestra modula el tipo de intervención que realiza en función del nivel lectoescritor de sus alumnos y de las características de la tarea.

### *Muestra*

Este estudio se ha realizado longitudinalmente durante los dos primeros cursos (2008-2010) de dos escuelas públicas de Educación Preescolar en Burgos capital (España), grabando en video doce tríadas de alumnos en cada trimestre, con un total de 72 sesiones recogidas y de 6.567 turnos de conversación, nuestra unidad de análisis. Las dos escuelas están situadas en barrios o distritos de clase media-baja, donde dominan los matrimonios jóvenes de alrededor de 30 años, en las cuatro escuelas hay programas de aplicación de animación a la lectura. En cada clase se observan 6 grupos de 3 niños. La decisión sobre qué niños forman parte de cada grupo se ha delegado a las maestras. Ambas han seguido un criterio de azar, utilizando la lista de clase por orden alfabético. Distintas investigaciones señalan la influencia de la clase social en la comprensión lectora (Peterson, 1992; Borzone 2005), variable que ha sido detectada en el trabajo de inicio (González García, 2005), del que forma parte este trabajo, y que va a ser una de las variables a tener en cuenta para próximos trabajos de esta línea de investigación abierta. No hemos considerado la variable sexo de los niños, por interesarnos el proceso de construcción del conocimiento en general, pero sí apuntamos a diferencias entre niños y niñas, variable a observar en próximos trabajos.

### *Procedimiento*

Con objeto de analizar las grabaciones recogidas hemos confeccionado inductivamente un sistema de categorías formado por cinco perspectivas de análisis, agrupadas en tres bloques de estudio: a) las fases de la tarea; b) el proceso de generación colectiva de la escritura, c) el proceso argumentativo. Entre las principales aportaciones de esta investigación hemos de destacar, en primer lugar, la elaboración de un sistema de categorías que analiza la alfabetización en colaboración bajo cinco perspectivas de observación, estrechamente vinculadas entre sí, y desde diferentes niveles de análisis dentro de cada una de ellas, ambas características nos han permitido avanzar en nuestro estudio desde una perspectiva más general hasta aquella de mayor nivel de concreción. En segundo lugar, resaltamos la descripción de distintos segmentos discursivos que muestran como se va construyendo el conocimiento escritor entre los participantes (Babbie, 2009).

Pasamos a analizar detenidamente algunas secuencias discursivas. Comenzaremos nuestra exposición con la *enseñanza directa*, necesaria en algunas ocasiones en que el alumno pide una respuesta concreta que no podrá alcanzar a través de nuestras preguntas o pistas; continuaremos analizando diferentes *pistas* que puede ofrecer el maestro, y *demandas* para guiar en la resolución de la tarea. Por último, ofreceremos alguna secuencia donde se podrá ver como el maestro desaparece para permitir que sean los propios alumnos quienes trabajen de manera autónoma, asumiendo la responsabilidad de la tarea (Díez Vegas, 2002).

### *Solución*

El docente que aborda la enseñanza de la escritura desde un enfoque constructivista trata de evitar la enseñanza basada en la transmisión de información, pues defiende el principio educativo de que los niños no aprenden simplemente al escuchar una información (Manzi; Flotts, 2008). Por consiguiente, el maestro que se precie de ser constructivista debe estar preparado para guiar al alumno hacia la respuesta correcta, aunque sin ofrecerle directamente ésta (Díez Vegas, 2002). Sin embargo, existen determinadas circunstancias comunicativas donde es necesario ofrecer respuestas claras. Así, por ejemplo, cuando el niño lo solicita expresamente y unas preguntas o pistas no le ayudarían a alcanzar la solución, será el maestro quien debe ofrecérsela. Estas situaciones se dan principalmente cuando el discurso gira en torno a aspectos ortográficos, cuyas reglas son difíciles de descubrir por el propio niño en determinadas circunstancias, como en la pregunta de si *Valencia* se escribe *con la alta o con la baja*, y en los objetivos de esa actividad concreta no deseamos abordar el empleo del diccionario. Entonces, ¿qué pistas podemos ofrecer al alumno para responder a su pregunta? En tales circunstancias, la respuesta directa del profesor mostrará su flexibilidad docente, sin esquemas rígidos que le impidan ofrecer una respuesta correcta en el momento adecuado. Así, podemos observar la Secuencia 1: Ofrecimiento de Respuesta Correcta (Cuadro 1), donde el maestro, en primer lugar, trata de saber si alguno de los participantes sabe como escribir *Valencia*. Una vez conocida su Zona de Desarrollo Actual, les ofrecerá la respuesta correcta, "con Vvvv" unida a una información que forma parte del conocimiento común construido en numerosas situaciones previas donde se ha trabajado el nombre propio, "con la de Verónica", de modo que los alumnos puedan resolver correctamente la tarea con el mínimo soporte docente.

Cuadro 1 – Secuencia 1: Ofrecimiento de Respuesta Correcta

Sergio:	(a Alba:) Vaaa, vaaa, vvv (han acordado escribir <i>Me voy de vacaciones a Valencia</i> , donde les gustaría ir de vacaciones. Ahora están discutiendo cómo escribir el nombre de esta ciudad).
Alba:	Ésa no la sé.
Maestro:	(a Adrián) ¿Tú sabes con qué se escribe <i>Valencia</i> ?
Adrián:	¿Valencia? (niega)
Maestro:	¿No? (mira a Alba) ¿Tú lo sabes?
Adrián:	Con Valencia.
Maestro:	<i>Con Vvvv, con la de Verónica.</i>
Adrián:	¡Ah!

Fuente: elaboración propia.

### Pistas

En la secuencia anterior hemos podido observar un comportamiento directivo por parte del profesor, donde la responsabilidad del alumno es mínima. Veamos a continuación de otras intervenciones docentes que exigen del grupo de alumnos un mayor compromiso. Comenzamos por aquellas que, si bien no ofrecen la respuesta correcta, presentan una información clave en su resolución. Esta aportación informativa, que hemos denominado *pista* (Díez Vegas *et al.*, 1999), es una estrategia de escritura, como puede ser la *estrategia de focalización* alargando las sílabas de las palabras para remarcar el sonido buscado ("¿Qué letra va ahora? *Feliciadadeeeee*") o una *estrategia de lectura de lo escrito* para que el alumno sepa desde dónde continuar ("ya habéis escrito *Felicidade*. ¿Ahora cuál os falta?). Estas pistas pueden ir insertas bien en una afirmación o bien como parte de una pregunta. Veamos a continuación ejemplos de ambos tipos de estrategias de un nivel medio de apoyo docente en las Secuencias 2 a 6. En la Secuencia 2 (Cuadro 2), encontramos la intervención "Eees. Es que se lo vamos a decir despacito", donde el maestro focaliza la atención en la primera sílaba de la palabra que van a comenzar a escribir, *estupendo*. Dicha la estrategia vuelve a repetirla dos veces más, la primera vez tras la intervención de Sergio, que se despista momentáneamente, y la segunda al observar en la respuesta de Eduardo que éste no capta la pista ofrecida, sino que continúa la palabra comenzada por el maestro ("tu-pen-do"). Esto obliga de nuevo al maestro a repetir la focalización ("Ees"), que de nuevo es completada por Eduardo del mismo modo que antes, al no comprender todavía el objetivo del maestro. Vemos aquí que, a pesar de ser generalmente la focalización en una sílaba una eficaz estrategia de escritura para identificar los fonemas y grafemas, no lo es para Eduardo en esta situación. Sin embargo, podemos observar que Iñaki, sin precisar verbalizar esta estrategia diciendo "es-tuuuuu", consigue identificar la letra "u" como representante de toda la sílaba "tu". Es interesante constatar en este fragmento, asimismo, la respuesta claramente silábica de Iñaki.

### Cuadro 2 – Secuencia 2: Pista de *Focalización* para Facilitar la Resolución de la Actividad

Maestro:	<i>Eees (ya han escrito la E, de la palabra estupendo) Lo vamos a decir despacito.</i>
Sergio:	¡Hala, una puerta!
Maestro:	¿No? <i>Eees.</i>
Sergio:	Tu-pen-do.
Maestro:	Ees (intentando que digan despacio la sílaba siguiente).
Sergio:	Tu-pen-do.
Iñaki:	(con el lápiz en la boca) La U no sé, la U no sé hacerla.
Maestro:	(a Javier:) ¿Tú sabes hacer la U?
Javier:	(asiente y la escribe).

Fuente: elaboración propia.

Hemos visto en la secuencia anterior como la pista del maestro se presenta de modo exclusivo, sin explicitar la continuación del discurso por parte de los alumnos. A continuación se presentan otras secuencias donde esta clave forma parte de una pregunta. En el primer fragmento discursivo (Cuadro 3) los alumnos están buscando un nombre que contenga la letra "l". Una vez encontrado, el maestro centra la atención en el primer fonema, "l", para que puedan comprobar la corrección de su afirmación así como facilitar la búsqueda de la primera letra de este nombre. Por tanto, se ofrece como *pista* una estrategia de *focalización*, consistente en un alargamiento del fonema tratado ("Lllaura").

### Cuadro 3 – Secuencia 3: Pista de *Focalización* Insertada en una Pregunta

Maestro:	¿Quién tiene en su nombre la lll?
David:	Laura.
Elena:	Laura.
Maestro:	<i>¿Y cuál es la primera de Lllaura?</i>
Adrián:	(coge la L).
Maestro:	Muy bien. Muy bien, Adrián.

Fuente: elaboración propia.

La Secuencia 4 (Cuadro 4) muestra otra modalidad de pista inserta en una pregunta. Sin embargo, en este fragmento se ofrece un nuevo matiz, al repetir la intervención previa, y desde allí continuar el enunciado presentando una información que facilite la solución requerida. En esta secuencia los niños han decidido escribir "*sí, gracias. Me lo como*". El maestro repite la letra "a" propuesta por Sergio, quien todavía no se encuentra en la etapa silábica que le permita identificar al menos la primera "i". Por ello, el maestro, tras repetir la intervención de este niño focaliza la atención en la primera vocal

de la frase, "¿Aquí va la A?" Tú sabrás. Siii" para que puedan observar la incorrección de la propuesta. Sin embargo, el maestro no logra su propósito con esta clave, pues Eduardo confirma su propuesta. Ello provocará en el maestro un reajuste de su nivel de ayuda, que deberá incrementarse para conseguir una respuesta más próxima a la convencionalmente correcta.

#### Cuadro 4 – Secuencia 4: Repetición de la Intervención Previa y Pista de Focalización

Sergio:	Yo primero, ¿vale?
Maestro:	Bueno. Pero no lo hagas muy grande para que todo el mundo pueda escribir un trozo. <i>Sí, gracias, me lo como.</i>
Sergio:	Pero, pero.
NB:	Arriba, arriba.
Sergio:	Pero aquí primero.
Nb:	Arriba.
Sergio:	Pero aquí primero va la A.
Maestro:	¿Aquí va la A?" Tú sabrás. Siii.
Sergio:	Sí.

Fuente: elaboración propia.

Una nueva modalidad de intervención la podemos encontrar en la Secuencia 5 (Cuadro 5), donde el maestro no sólo repite la intervención previa, sino que además menciona a su autor, deseando continuar el debate, ofreciendo una pista que centre nuevamente la tarea y concediendo una atención remarcada al alumno emisor (Díez Vegas *et al.*, 1999). Así, en este fragmento discursivo, Santi no acepta la letra "i" mayúscula como "i", pues tan sólo conoce este grafema en minúscula, con "un puntito", toma de posición que seguirá manteniendo posteriormente. Tras la intervención de Santi, el maestro centra la atención en la letra móvil I que deben identificar. ("Venga. *Felii*. Dice Santi que ésa no es la I ¿Ésa es la I o no?"), confirmando mediante el alargamiento de esta letra en "feliii.", que ese fonema es correcto y que el debate debe centrarse en hallar el grafema correspondiente. Dos turnos después el maestro mencionará nuevamente la reafirmación de Santi, pero en este momento no añadirá ninguna estrategia que facilite la discusión, pues considera que este enunciado será suficiente para que los alumnos continúen el debate.

#### Cuadro 5 – Secuencia 5: Repetición de la Intervención Previa Añadiendo una Pista de Focalización

(continúa)

Maestro:	¿Qué letra es esa que tiene Alba? (llama la atención a la clase).
Santi:	(intenta coger la letra que está pegando Alba) Déjame.
Alicia:	Esta es la I.
Santi:	No es la I. Es la "l". Tiene un puntito aquí.
Adrián:	(coge una N) Sí, pues mira. Como la de Iñaki.

(conclusión)

Maestro:	Venga. Felii. Dice Santi que esa no es la I ¿Esa es la I o no?
Alicia:	(asiente).
Maestro:	Santi dice que no.
Santi:	No, porque tiene un, un puntito aquí.

Fuente: elaboración propia.

Hasta ahora, dentro de los enunciados-pista, hemos presentado tan sólo ejemplos de estrategias de focalización que alargan el fonema buscado. Pasamos ahora a analizar otro tipo de pista-estrategia, la solicitud de revisión, en la Secuencia 6 (Cuadro 6), donde el grupo está componiendo la palabra "felicidades". El maestro intenta que lean lo escrito pero ante el rechazo pasivo de David, ofrece un mayor nivel de ayuda, pasando de una solicitud ("¿Aquí qué tenemos puesto?") a una pequeña pista ("Mira. Eva. Aquí pone feli, ¿qué más?"); pista que presenta la lectura de parte de la producción escrita para que sepan como continuar. Ante la respuesta incorrecta de David, el maestro le pregunta si la palabra que desean componer es "felida...", ofreciéndole de este modo una clave desde la sílaba hasta la palabra, que le permita encontrar su error.

#### Cuadro 6 – Secuencia 6: Pista basada en una *Ampliación* desde la Sílaba hasta la Palabra que la Contiene

Maestro:	Espera, espera. No corras ¿Aquí qué tenemos puesto?
David:	(mira hacia otro lado).
Maestro:	Mira. Eva. Aquí pone feli, ¿qué más?
David:	Da.
Maestro:	¿Felida?
Elena:	No.

Fuente: elaboración propia.

#### *Demandas*

Cualquier pregunta puede actuar como guía del alumno para que resuelva la tarea en un nivel superior al que alcanzaría sin ayuda. Conforme el alumno se muestra más autónomo en la resolución de la actividad, el maestro ha de disminuir su ayuda, presentándole no soluciones ni pistas, sino tan sólo preguntas mínimamente informativas, que desaparecerán cuando el alumno alcance la regulación individual y sea capaz, por tanto, de resolver la tarea por sí solo (Alvarez, 2009). Estas preguntas planteadas por el maestro, en escasas ocasiones, son solicitudes de información genuinas, pues el docente conoce la respuesta a su pregunta ("¿Qué letra va ahora?"). Las preguntas del maestro forman parte de un tipo característico de discurso, el discurso educativo, en el que, curiosamente, quien conoce las respuestas es quien plantea las preguntas. Las solicitudes de información son estrategias comunicativas utilizadas por los maestros, principalmente con niños pequeños, con quienes no tendría ningún sentido una clase magistral transmisora de información.

Estas estrategias interrogativas, de elevada frecuencia de utilización en los maestros, desempeñan diversas funciones, relacionadas entre sí, que se pueden resumir del siguiente modo (Díez Vegas, 2002):

- Obtener información sobre el nivel real de desarrollo en el que se encuentran los alumnos, lo que permite trabajar en su ZDP y determinar el tipo de ayuda que se le puede ofrecer en cada momento evolutivo.
- Guiar la resolución conjunta del problema hasta que el niño sea capaz de realizarlo por sí solo.
- Permitir al maestro mantener el control constante sobre el conocimiento de los alumnos, asegurándose de que la información es comprendida de manera conjunta. Las demandas pueden solicitar el empleo de diversos tipos de estrategias, como la estrategia de focalización ("dilo despacito"), la estrategia de lectura ("¿Qué habéis puesto ya?") o la de atención a la consigna acordada ("Antes de escribir dime qué vas a poner").

Pasemos a comentar cuatro secuencias que ejemplifican estos enunciados de escaso soporte docente.

En el primero de estos fragmentos discursivos, la Secuencia 7 (Cuadro 7), se presenta una solicitud de la estrategia de recuerdo del texto que se ha acordado escribir, donde los alumnos se han alejado de la tarea al discutir por la goma de borrar. El maestro devuelve de nuevo la atención a la actividad preguntándoles qué están haciendo ("vamos a ver ¿qué estáis poniendo?") La atención a la consigna es la primera estrategia que se debe utilizar al comenzar a escribir. Una vez presente ya podrán identificar los fonemas y grafemas correspondientes.

#### Cuadro 7 – Secuencia 7: Demanda de Texto *Acordado* en la Frase a Escribir

Maestro:	Mira ¿Os habéis puesto de acuerdo, no? Estáis rompiendo la goma. (le quita la goma a Oscar y la pone en la mesa) La estáis dejando chiquitita de tanto romperla en cachos (descubre el trozo de Oscar y hace lo mismo) ¡Otro! ¡Oye! ¿Pero por qué rompéis la goma?
Óscar:	La ha roto Juan.
Maestro:	Me da igual quien haya sido. <i>Vamos a ver ¿Qué vais a poner?</i>
Óscar:	<i>El pollito sale del huevo.</i>
Maestro:	Pues venga, empezad.

Fuente: elaboración propia.

En la Secuencia 8 (Cuadro 8), encontramos nuevamente una demanda del maestro, en esta ocasión solicitando la estrategia de lectura de lo escrito hasta este momento. En esta actividad el grupo está componiendo con letras móviles la frase "Feliz Navidad". Una vez colocadas las dos primeras letras el

maestro les pregunta qué han escrito hasta entonces, pues sólo de este modo pueden continuar su producción gráfica. Esta actuación docente es debida a la dificultad de los alumnos en leer su propio texto escrito. Ante el dominio lectoescritor que presentan los niños en este período escolar, el profesor considera conveniente que sean los propios alumnos quienes lean su producción, para hacerles conscientes de la eficacia de la revisión en el proceso de escritura.

#### Cuadro 8 – Secuencia 8: Demanda de Revisión de lo Escrito

David:	(pega la E).
Maestro:	<i>A ver ¿Qué hemos puesto ahí ya?</i>
David:	<i>Fee.</i>
Maestro:	<i>Fee ¿Ahora cuál va?</i>
Iñaki:	<i>Li, la I.</i>
Maestro:	La I? Mira a ver.
David:	Sí.
Iñaki:	(coge la I y va a ponerle cola).

Fuente: elaboración propia.

Dentro de las estrategias de demanda, una nueva modalidad la encontramos en la Secuencia 9 (Cuadro 9), donde los alumnos discuten la direccionalidad de la escritura al comienzo de la segunda línea. En este fragmento el maestro repite la intervención de Adrián, con el fin de mejorar su expresión lingüística y de presentar su contenido más claro al resto de sus compañeros. En esta ocasión, la estrategia reformuladora de la petición previa, acompañada de una pregunta, tiene el objetivo de proseguir el discurso ("¿Y dónde va la primera?") una vez devuelto al grupo el enunciado anterior correctamente verbalizado.

#### Cuadro 9 – Secuencia 9: Reformulación de la Intervención Anterior

Maestro:	A ver. Diles por qué tú crees, diles por qué tú crees que va ahí. Ahora no la pegues. A ver. Tú crees que va aquí, ¿no? Diles por qué (están discutiendo desde dónde continuar escribiendo la segunda línea, si desde la izquierda o desde la derecha).
Adrián:	Porque la, cuando acaba de escribir, siempre en la primera.
Maestro:	<i>Ah. Cuando acabas de escribir ahí, hay que ponerlo siempre donde la primera ¿Y dónde va la primera?</i>
Santi:	Aquíí (señala al principio, pero de la línea ya escrita).

Fuente: elaboración propia.

Otro interesante movimiento conversacional de demanda lo encontramos en la Secuencia 10 (Cuadro 10), donde la repetición del enunciado precedente cumple una importante función: ofrecer a los participantes la posibilidad de proseguir la elaboración de la intervención, mostrando los diferentes puntos de vista. En este segmento discursivo el

grupo ha decidido escribir el nombre de Iván. Sergio, en desacuerdo con Alicia ("Nn") propone escribir la letra A después de las letras "IV". El maestro repite esta propuesta sometiéndola a debate y dirigiéndose principalmente a Alba ("¿Va la A, Alba?"), quien, no habiendo alcanzado todavía la etapa silábico-alfabética, defendía escribir una N. Una vez mostrado su acuerdo con la vocal propuesta el maestro les anima a escribirla sin más dilación.

**Cuadro 10 – Secuencia 10: Repetición del Enunciado Previo sin Añadir Nueva Información**

Alicia:	(escribe la letra I).
Maestro:	Ii.
Adrián:	La V (escribe).
Sergio:	I-va.
Alicia:	(a el maestro:) Nn.
Maestro:	A mí no me digas nada. Díselo a tus compañeros.
Adrián:	(señalando) Ivann no no no.
Maestro:	(ríe) ¿Qué letra va ahora? A ver.
Sergio:	I-va. La A.
Maestro:	¿Va la A, Alba?
Alicia:	Iván A.
Adrián:	Iván.
Maestro:	(a Alba:) Venga, venga. Que no tenemos toda la mañana.
Alicia:	(escribe).

Fuente: elaboración propia.

### *No intervención*

En el modelo tradicional de instrucción, es habitual presentar el aprendizaje como un proceso en que el profesor presenta la información, el alumno la recibe, y el docente comprueba con posterioridad si se ha producido el aprendizaje. En dicha perspectiva, el alumno es concebido prioritariamente como un receptor de conocimientos, y el profesor muestra una elevada frecuencia de intervención. En contraste con tan alto grado de participación docente, en la perspectiva constructivista de la lectoescritura estamos interesados en conceder autonomía a nuestros alumnos, siendo ellos los auténticos protagonistas en las diferentes actividades. A medida que los niños adquieren un mayor dominio lectoescritor y de trabajo en grupo, el maestro puede disminuir el número de sus intervenciones y no sólo el nivel de ayuda en éstas. E incluso puede llegar a desaparecer su soporte verbal durante intervalos temporales de mayor o menor amplitud. Presentaremos, por tanto, secuencias con diversos turnos de palabra

consecutivos sin ninguna contribución del profesor, mostrando como los alumnos han sido capaces de apropiarse del objetivo docente.

Una importante pregunta se nos plantea ahora: cómo lograr esta participación autónoma entre los propios niños de tan temprana edad. Esto no es posible sin una necesaria fase de aprendizaje, donde los profesores aprendan a hablar menos y los niños aprendan a hablar más... y entre ellos. No es una tarea fácil, pues incluso para los docentes más comprometidos en semejante aventura, entraña una profunda dificultad el replanteamiento de su papel como sujeto que ha de pasar a un segundo plano e incluso llegar a desaparecer. Así lo podemos observar en la Secuencia 11 (Cuadro 11), donde al maestro le cuesta no sólo que presten atención, sino que permanezcan físicamente presentes.

En esta sesión de trabajo vemos como la atención infantil está muy dispersa y se obtienen respuestas al azar, sin tan siquiera mirar a la tarea, llegando a abandonar la actividad sin haberla finalizado. En este fragmento los alumnos de tres años escolarizados en el primer trimestre han de colocar letras móviles para componer el nombre propio de *Gaspar*, rey mago elegido por ellos, copiando el modelo que se les ofrece. Aquí podemos observar la lucha del maestro para que sus alumnos se concentren en la actividad. A pesar de la insistencia en que piensen antes de actuar, podemos observar como Óscar hace caso omiso de las advertencias y coloca la letra móvil donde él quiere. Ante tal comportamiento, el profesor trata de involucrar a los compañeros para crear una situación de debate ("Iñaki, mira a ver si estás de acuerdo"), pero como éste no está interesado en ello ofrece una respuesta afirmativa de compromiso (con desgana: "Síí"). Tras la insistencia del tutor, Iñaki por fin se decide a pensar y da la respuesta correcta (observando el modelo: "No. Va aquí"). Mientras tanto, Óscar desea dejar el grupo, en el que de ninguna manera se siente involucrado ("hasta mañana"). El maestro intenta retenerle ("Espera, espera. Mira a ver cuál va ahora"), aunque sin éxito. Mientras, David coloca otra letra sin observar el modelo. Podemos observar en esta secuencia la dificultad de los pequeños para trabajar en una actividad grupal, por lo que puede parecer irrisorio el plantearse una interacción autónoma, coordinando sus puntos de vista sin la intervención docente.

#### Cuadro 11 – Secuencia 11: Dificultad de los Alumnos para Prestar Atención a la Tarea Colectiva

(continúa)

Maestro:	Que no has mirado el nombre. Espera. Así (las ordena) Mira a ver si esa ahora la puedes poner. Mira a ver si la puedes poner o no. A ver dónde la vas a poner. Piensa.
Óscar:	Esta va aquí.
Maestro:	¿Sí? Pero está ahí, está ahí ¿No la ves que ya está? Mira, ya está ahí.
Óscar:	(a pesar de lo que le dice, la coloca).
Maestro:	Iñaki, mira a ver si estás de acuerdo.
Iñaki:	(se vuelve y sin mirar, con desgana dice.)Síí.

Maestro:	¿Está ahí bien?
Iñaki:	(mira mejor) Noo (señala) Va aquí.
Óscar:	Hasta mañana.
Maestro:	Espera, espera. Mira a ver cuál va ahora.
Óscar:	(se marcha sin mirar).
David:	(coloca otra letra sin fijarse en el modelo).

Fuente: elaboración propia.

En contraste, en la Secuencia 12 (Cuadro 12), podemos observar como, tan sólo un año después de la secuencia anterior, en el primer trimestre del segundo curso de Educación Infantil, la comunicación entre los componentes del grupo se encuentra regulada por el maestro, y en esta ocasión de manera muy fluida y con fuerte implicación de todos los participantes. En esta tarea están componiendo con letras móviles "Feliz Navidad". Hasta el momento han pegado los grafemas F y E, y el maestro les pide que los lean para saber cómo continuar. Ante la respuesta silábica de Iñaki proponiendo la letra "i" para representar la sílaba "ii", el maestro le pide que compruebe su respuesta, siendo David quien responde, por haber tomado conciencia de la tarea como una actividad grupal. Nuevamente, el tutor desea volver sobre la respuesta silábica, pretendiendo que ésta sea alfabética e identifique la consonante "f". Para ello, intenta crear un debate ("Vamos a ver. Iñaki ¿Quieres esperarte y hablar con tus compañeros? A ver ¿Cuál va ahora?") David continúa focalizando su atención en la letra "i" ("feliiii"), intervención que continúa Iñaki reafirmando su respuesta vocálica. Sin embargo, Eduardo intenta pronunciar despacio la palabra en cuestión (*Fell, feul, felll*). Iñaki, sin escuchar la estrategia mostrada por su compañero, continúa manteniendo su postura, ahora expresamente ante ellos ("la I"). Resulta de enorme interés observar como Sergio, prescindiendo de la mediación docente, responde directamente a la intervención de su compañero verbalizando la respuesta correcta ("No. La *ul*") y cogiendo la letra "l". Aprovechando esta respuesta, el maestro solicita a Eduardo que explique a sus compañeros por qué va la "l" y no la "i". Es de destacar la importancia de esta estrategia interactiva ("pero tú explícales a tus compañeros por qué crees que va la l. Explícaselo por qué"), donde se solicita que la explicación vaya dirigida a los compañeros, con el fin de descentralizar su actuación hacia la interacción entre los alumnos, mecanismo muy eficaz para lograr una progresiva emancipación de los pequeños. Ante la demanda de explicación, Eduardo presenta un énfasis fonético, pero curiosamente incorrecto ("Feliiz"). Este alumno ha sabido llegar a la solución, pero no ha sido capaz de explicar cómo pues esta operación supone un mayor nivel cognitivo para el que todavía no se encuentra preparado. Para conducirlo hacia dicho nivel, el maestro vuelve a insistir en la necesidad de una explicación ("Explícale por qué"). Por fin, Eduardo se detiene en el fonema correcto ("Feull").

### Cuadro 12 – Secuencia 12: Debate entre los Compañeros con Mediación del Profesor

Maestro:	A ver ¿Qué hemos puesto ahí ya?
David:	Fee.
Maestro:	Fee ¿Ahora cuál va?
Iñaki:	Li, la I.
Maestro:	¿La I? Mira a ver.
David:	Sí.
Iñaki:	(coge la I y va a ponerle cola).
Maestro:	Vamos a ver. Iñaki (le quita la letra y el pegamento) ¿Quieres esperarte y hablar con tus compañeros? A ver ¿Cuál va ahora?
David:	Feelii.
Iñaki:	Nos toca la I (a sus compañeros).
Sergio:	¿La I? (pensando) Felll, feul, felll.
Iñaki:	La I (a sus compañeros).
Sergio:	No. La <i>ul</i> (coge la L).
Maestro:	Pero tú explícales a tus compañeros por qué crees que va la <i>I</i> . Explícaselo por qué.
Sergio:	Feliiz.
Maestro:	Explícale por qué.
Sergio:	Feulll.

Fuente: elaboración propia.

Tras este relevante progreso desde un desinterés por la tarea (Cuadro 11) hasta un pequeño debate mediado por el maestro con breves secuencias conversacionales de alumno a alumno, seguiremos avanzando hasta la presentación de auténticas secuencias de discurso autónomo, como la presentada en la Secuencia 12 (Cuadro 12). En ella observamos a la tríada de alumnos colaborando en la construcción de la palabra "felicidades" con letras móviles. Eduardo comienza su intervención pegando la letra L, una vez que se la ha quitado a su compañero. Desde ahí, el mismo lector puede contar el número de intervenciones seguidas y conectadas entre sí, llegando incluso Iñaki a consultar a sus compañeros, uno por uno ("¿Tú cuál crees?"). Asimismo, podemos observar un desacuerdo de David, acompañado de un argumento que lo justifica ("Ha puesto la I, y así no es *feliz navidaa*"), logrando convencer a Sergio, aunque este rectifique dos turnos después ("Noo. Feliiz. La I"). Tras la intervención docente, tratando de facilitar la discusión, comienza un nuevo segmento discursivo regulado por el maestro, donde se intercalan algunos enunciados consecutivos de los niños, presentando nuevamente, en la última parte de esta conversación, una interesante secuencia conversacional autónoma. Resulta clave observar esta secuencia donde, los mismos niños que en el comienzo de la escolaridad

se mostraban incapaces de escuchar ni tan siquiera a su maestro, gozan ahora, tan sólo un año después, del suficiente grado de autonomía como para discutir entre ellos un significativo número de turnos conversacionales sin recurrir a la mediación docente.

## Conclusiones

En el contexto educativo donde el profesor concibe la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos, se considera al alumno un receptor pasivo de la instrucción. Por el contrario, cuando se parte del alumno como alguien que toma parte activa en su aprendizaje, la construcción conjunta del conocimiento puede ser negociada con mayor libertad (Weston, 2009). En esta concepción educativa se crean situaciones de discusión donde surgen diferentes puntos de vista que pueden ser aceptados o rebatidos por los demás participantes, constituyendo la argumentación el medio más eficaz para su resolución (Álvarez, 2009).

Hemos comenzado situándonos en una concepción de la educación como *proceso de comunicación* entre un profesor y sus alumnos y de éstos entre sí. Desde esta perspectiva el éxito o el fracaso de la educación no se encuentra ni en el profesor ni en los alumnos, considerados de forma aislada, sino en el discurso que se establece entre ellos y que permite o dificulta la construcción conjunta del conocimiento (Álvarez, 2009). En este proceso comunicativo recobra una especial importancia el papel del maestro, no como transmisor de conocimientos, sino como guía de los alumnos en su Zona de Desarrollo Próximo. En dicha Zona el docente ha de promover el aprendizaje de sus alumnos, ofreciendo diversos grados de apoyo contingente con el nivel cognitivo del alumno; cuanto mayor sea la información ofrecida menor será la responsabilidad concedida al alumno, y viceversa (Borzzone, 2005). Consiguientemente, en el proceso comunicativo es básico el tipo de ayuda ofrecida por el profesor, que ha de situarse en la Zona de Desarrollo Próximo del alumno, retándole con desafíos intelectuales que supongan cierta dificultad, pero superables, y ofreciéndoles el apoyo necesario en el continuo esfuerzo por resolver la actividad planteada (Kozulin, 1994). Si el nivel de exigencia supera la capacidad del alumno para hacer frente a la actividad y no se le ofrece la información necesaria, el alumno no podrá resolverla con éxito, lo que irá en decremento de su autoestima. Por otra parte, si el reto se sitúa en su Zona de Desarrollo Actual, ofreciéndole información redundante, la resolución de la tarea planteada no significará ningún progreso para el alumno. Por consiguiente, el profesor ha de situarse en el límite de destreza del aprendiz, donde pueda tener lugar un máximo progreso por parte de éste. En la participación comunicativa conjunta de la actividad, el profesor evaluará el nivel del alumno y decidirá el ajuste de la cantidad de información ofrecida, que incrementará si no logra resolver con éxito la tarea, y disminuirá si resultó redundante. De este modo, cederá progresivamente la responsabilidad al grupo de alumnos, hasta lograr que éstos resuelvan la actividad de manera

autónoma. La intervención docente puede ir desde un ofrecimiento de la respuesta correcta, estilo discursivo propio de una clase magistral pero infrecuente en el trabajo con niños pequeños, hasta el planteamiento de preguntas carentes de información. Avanzando desde un menor a un mayor grado de participación de los alumnos, hemos clasificado la actuación docente en cuatro grandes bloques (Díez Vegas, 2002):

1. *Solución*: el profesor ofrece directamente la solución a la tarea ("Valencia se escribe con la V").
2. *Pista*: el maestro ofrece una estrategia que facilite la resolución de la tarea ("¿Qué letra va ahora? *Felicidadeeeeees*").
3. *Demanda*: se plantea una pregunta que guíe la actividad de un modo general, pero sin ofrecer ninguna información ("¿Qué letra va ahora?").
4. *No intervención*: el maestro concede el protagonismo a los alumnos, quienes han de gestionar su propio aprendizaje. Como consecuencia de esta autonomía de los alumnos, encontramos numerosas secuencias discursivas entre éstos, sin la mediación docente.

De las estrategias presentadas en esta clasificación, en el estilo docente de un profesor constructivista, debe predominar el ofrecimiento de estrategias que faciliten la actividad que se está realizando, y no la presentación de soluciones a la tarea que no permitan al niño la reflexión en la actividad. No obstante, un buen profesional de la educación debe caracterizarse por la flexibilidad que le permita regular su mayor nivel de apoyo en función de las respuestas obtenidas en la conversación con sus alumnos (Pontecorvo; Orsolini, 1992).

La progresiva autonomía de los alumnos es uno de los grandes objetivos de la educación. Aunque esta participación se ha de incrementar a lo largo de la escolarización, no se logrará la emancipación de la tutela docente a menos que la interacción se dirija a los compañeros y no al profesor (Tolchinsky, 1993). Por ello se ha destacado la necesidad de redirigir la intervención nuevamente al grupo ("*explícaselo a tus compañeros*"). Si bien resulta difícil la colaboración entre iguales, hemos ofrecido algún segmento discursivo mostrando que es posible encontrar en la interacción de niños de Educación Básica secuencias de conversación autónoma de relativa longitud, dirigiéndose unos a otros y conectando las intervenciones entre sí (Rogoff; Toma, 1997). Para lograr estas secuencias alumno-alumno-alumno, superadora de la interacción maestro-alumno-maestro, es necesario crear un clima de diálogo donde el niño aprenda a intervenir espontáneamente... y el profesor a no hacerlo. Esto no es una tarea fácil, como reconocen los maestros que favorecen el trabajo en pequeño grupo, pues implica un profundo replanteamiento del papel docente, cuyo protagonismo ha de verse seriamente reducido. A la luz de lo expuesto, podemos concluir que:

- Las estrategias de enseñanza observadas integran modelos de producción escrita flexibles y funcionales que se complementan entre sí, apoyándonos, también, en teorías metacognitivas (Manzi; Flotts, 2008).

- En todos los casos, será necesario que las tareas de escritura estén encuadradas en una situación comunicativa concreta y tengan un propósito determinado, a fin de que el alumno sea consciente de la pertinencia e importancia de emitir su mensaje en un contexto sociocultural específico. Algo que se facilita si encuadramos la escritura en un proyecto interdisciplinario (Álvarez, 2009).
- No es conveniente ser rígido en la enseñanza de las estrategias, pero sí desarrollar la tarea de enseñanza-aprendizaje-evaluación en forma sistemática e intensiva (Ortega, 2005).
- La práctica de las estrategias debe tener un carácter gradual. Es decir, disponer la situación de aprendizaje de modo que la estrategia se practique en primer lugar sobre tareas más sencillas, para posteriormente evolucionar hacia tareas más complejas (Fernández; Melero, 1995).
- El éxito en la aplicación de este o de cualquier modelo está en estricta relación con el carácter de las intervenciones didácticas y, fundamentalmente, con el logro de un entendimiento interpersonal profesor/alumno, en la relación dialógica (Lacón; Ortega, 2008).

En resumen, en este trabajo se elabora una clasificación de los diferentes niveles de ayuda docente en función de la Zona de Desarrollo Próximo del alumno. Este análisis se ha apoyado en diversas secuencias discursivas basadas en una situación real de interacción de diferentes tríadas de alumnos de Educación Preescolar o Infantil con su profesor. La sistematización, unida a los segmentos discursivos, ha permitido reflexionar explícitamente sobre la regulación del apoyo que nosotros, maestros, prestamos a nuestros alumnos en su proceso de construcción del conocimiento.

---

## Bibliografía

ÁLVAREZ, P. *Competencia en comunicación lingüística*. Valencia: Generalitat Valenciana, 2009.

ARROYO, G.; MATIENZO, T. *Pensar, decir, argumentar: lógica y argumentación desde diferentes perspectivas disciplinares*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2011.

BABBIE, E. R. *The practice of social research*. 12. ed. Wadsworth: Cengage Learning, 2009. p. 436-440.

BAJTIN, M. M. *El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Alianza, 1994.

BAKEMAN, R.; GOTTMAN, J. M. *Observing interaction: an introduction to sequential analysis*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 1997.

BORZONE, A. La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psyche*, Santiago, v. 14, n. 1, p. 192-209, mayo 2005.

DÍEZ VEGAS, C. *La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescritor: un estudio longitudinal*. 2002. Tesis (Doctoral) - Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2002.

DÍEZ VEGAS, C.; PARDO, P. *Curso de experto universitario en lenguaje escrito en educación infantil: estrategias de trabajo en grupo*. Madrid: Uned, 2000.

DÍEZ VEGAS, C.; PARDO, P.; LARA, F.; ANULA, J. J.; GÓNZALEZ, L. *La interacción en el inicio de la lectoescritura*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura/CIDE, 1999.

DIUK, B. El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura de palabras en español: un estudio de caso. *Psyche*, Santiago, v. 16, n. 1, p. 27-39, mayo 2007.

FERNÁNDEZ, P.; MELERO, A. (Ed). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, 1995.

FERREIRO, E. Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. In: GOODMAN, Y. M. *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique, 1991.

FRADE, L. *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*. México: Inteligencia Educativa, 2009.

GONZÁLEZ GARCÍA, J. *Análisis de la construcción conjunta del conocimiento en los debates postnarrativos: estudio comparativo en dos estilos docentes a lo largo del último curso de educación infantil*. 2005. Tesis (Doctoral) - Universidad de Burgos, Burgos, 2005.

KOZULIN, A. *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

LACON, N.; ORTEGA, S. Cognición, metacognición y escritura. *Signos*, v. 41, n. 67, p. 231-255, 2008.

LO CASCIO, V. *Gramática de la argumentación: estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza, 1998.

MANZI, J.; FLOTTS, M. *Medición de habilidades de comunicación escrita: hallazgos y proyecciones*. In: COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN MIDE UC, 2008, [S. l.]. [Actas. . .]. Disponible en: <[http://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La\\_Evaluacion\\_Docente\\_en\\_Chile.pdf](http://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf)>. Acceso en: 06 jun. 2015.

MARUNY, L. L.; MINISTRAL, M.; MIRALLES, M. *Escribir y leer: materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de 3 a 8 años*. Madrid: Edelvives/M.E.C., 1995.

MERCER, N. *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumno*. Barcelona: Paidós, 1997.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura*. [Ciudad de México]: SEP, 2012.

NEMIROVSKY, M. La integración de contenidos: el papel de lo general y de lo específico: ¿un problema didáctico? In: ARROYO ACEVEDO, M. (Coord.). *La atención del niño preescolar*. [Ciudad de México]: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca/Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1995.

OLSON, D. *The world on paper*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

OLSON, D. La escritura y la mente. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P; ÁLVAREZ, A. (Ed.). *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997. p. 77-97.

ORTEGA, S. *Proyecto de investigación: la competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de Educación Básica Común y/o su equivalente en educación especial (2002-2005)*. Mendoza: SECyTP, 2005.

PETERSON, C. Narrative skills and social class. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 19, p. 251-269, 1992.

PETERSON, C. Echoing our parents: parental influences on children's narration. In: PRATT, M. W.; FIESE, B. H. (Ed.). *Family stories and the life course: across time and generations*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 27-54.

PONTECORVO, C.; ORSOLINI, M. Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, [Madrid], v. 58, p. 125-141, 1992.

ROGOFF, B.; TOMA, C. Shared thinking: community and Institutional Variations. *Discourse Processes*, [London], v. 23, p. 471-497, 1997.

SIGNES, S. *Jugando a pensar: una experiencia en educación infantil*. *Crearmundos*, [Barcelona], 2004. Disponible en: <[http://www.creamundos.net/primeros/Revista/Edicao01/Educacion/Edu\\_Jugando\\_Pensar.htm](http://www.creamundos.net/primeros/Revista/Edicao01/Educacion/Edu_Jugando_Pensar.htm)>. Acceso en: 8 fev. 2014.

TOLCHINSKY, L. *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.

WESTON, A. *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel, 2009.

ZUCCHERMAGLIO, C. Condividere socialmente la convenzionalità della lingua scritta. In: PONTECORVO, C., AJELLO, A., ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutendo si impara*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1992.

---

Javier González García, doutor em Educação pela Universidad de Burgos, é professor e pesquisador na Universidad de Guanajuato, México.  
jr2000x@yahoo.es

Recebido em 13 de maio de 2014.

Solicitação de correções em 22 de dezembro de 2014.

Aprovado em 29 de janeiro de 2015.

## Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização

---

Riella Karyna de Albuquerque

Magna Silva Cruz

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/338012913>

---

### Resumo

Analisa o uso das obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares e busca promover a compreensão leitora por meio da vivência de estratégias de leitura. Duas professoras, uma do 1º e outra do 2º ano do ensino fundamental, participaram da pesquisa. Como procedimentos metodológicos, foram utilizados: análise documental do material oficial do PNLD – Acervos Complementares; entrevista com as professoras; e observação de aulas. Focaram-se as práticas de leitura por meio do uso dos materiais complementares. Os resultados apontam que as professoras promoveram situações de vivência de estratégias de leitura a fim de desenvolver habilidades de compreensão de textos, apesar de as atividades não terem sido devidamente planejadas.

Palavras-chave: PNLD – acervos complementares; estratégias de leitura; compreensão leitora; recursos didáticos; alfabetização.

---

## **Abstract**

### ***The National Program of Textbook (PNLD) – Complementary Collections: experience of reading strategies in literacy***

*This paper analyzes the use of works of the National Textbook Program (PNLD) – Complementary Collections, and aims to promote the reading comprehension through the experience of reading strategies. Two teachers, teaching the first grade and the second grade of elementary school, participated in the research. The methodological procedures included documentary analysis of the official material of PNLD – Complementary Collections; interviews with the teachers and classroom observations, focusing on reading practices through the use of supplementary materials. The results indicate that the teachers promoted living situations of reading strategies in order to develop skills of reading comprehension, although the activities were not properly planned.*

*Keywords: complementary collection; reading strategies; reading comprehension; teaching resources; literacy.*

A política nacional de ampliação do ensino fundamental (EF) para nove anos, no qual foram incluídas as crianças de seis anos, teve como objetivo investir na formação de leitores. Para tal, criaram-se espaços voltados à leitura em que o professor desempenha o papel de mediador<sup>1</sup> e implantou-se, em 2010, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares, do Ministério da Educação (MEC), destinado às salas do 1º e 2º anos do EF da rede pública.

Essa iniciativa tem como objetivos a ampliação do universo cultural dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento e o aumento das práticas de letramento no ambiente escolar. Foram selecionadas 150 obras de áreas diversas do conhecimento, distribuídas em 5 acervos com 30 livros cada um. A composição dos acervos foi feita de modo a garantir a presença de obras de distintos componentes curriculares, de temáticas variadas, de diferentes tamanhos e de variados níveis de leitura exigidos aos alunos. Os acervos seguiram à publicação do documento *Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do ensino fundamental*<sup>2</sup> (Brasil, 2009), que se propõe a orientar o uso dessas obras nas salas de aulas.

Por meio dessas obras, o professor pode explorar diversos conteúdos curriculares e temáticas, favorecendo o aprendizado da leitura por meio de atividades em que as crianças vivenciem as mais variadas estratégias de leitura. Entre as contribuições, o referido programa se propõe a: permitir que as crianças, de forma lúdica, ampliem seus conhecimentos acerca dos diversos componentes curriculares; possibilitar a reflexão sobre os conhecimentos do sistema de escrita alfabética (SEA) por meio de textos curtos e atrativos; e contribuir para o desenvolvimento de habilidades de compreensão textual por meio de situações de leitura compartilhada.

<sup>1</sup> Utilizamos o termo professor mediador na perspectiva de Vygotsky (1998), segundo a qual a interação entre o professor e o aluno, bem como entre os alunos, contribui para a internalização do conhecimento. Em relação à mediação docente, destacamos que Vygotsky aponta que esta precisa ser planejada e ter intencionalidade educativa.

<sup>2</sup> Doravante denominado “Manual do PNLD – Acervos Complementares”. Os acervos complementares do PNLD foram implantados nas escolas brasileiras no ano de 2010, porém, a data de publicação do Manual é de 2009.

Embora sejam reconhecidas essas possibilidades, concordamos com Brandão e Rosa (2010) quando destacam que, apesar de haver na escola recursos de qualidade destinados à leitura, “persiste um grande número de alunos com dificuldade de entender o que leem, mesmo quando já estão em etapas mais avançadas de apropriação do sistema de escrita alfabético” (p. 108). Nesse sentido, este artigo apresenta uma reflexão sobre o ensino da leitura na alfabetização e sobre suas implicações para a formação do leitor; destacamos, ainda, a relevância dos acervos complementares enquanto recurso didático que pode ampliar o letramento das crianças em fase de alfabetização.

### **Ensino da leitura na alfabetização: implicações para a formação do leitor**

Durante muito tempo o conceito de alfabetização foi definido como o ensino das habilidades de codificação e decodificação. A partir da década de 1980, começou a ser evidenciado que essas habilidades não eram suficientes para os sujeitos reconhecerem as funções e os usos da língua em diversas situações. Santos (2002) destaca que, na década de 1980, alguns trabalhos das áreas da Linguística e da Psicolinguística questionaram a noção de ensino-aprendizagem de língua escrita. Da concepção de língua apenas como código, a linguagem passou a ser compreendida como um processo de interlocução. Nessa perspectiva, “a língua é entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, ou seja, ela se constitui na própria interação entre os indivíduos” (p. 31). A língua, portanto, passa a ser vista como enunciação, discurso, e não apenas como comunicação; assim, essa concepção de linguagem altera, conseqüentemente, a perspectiva de ensino da leitura na alfabetização.

Desde então, foi dada maior importância aos usos e às funções da língua nos contextos escolares por meio do envolvimento das crianças em práticas de leitura e de escrita significativas. O conceito de alfabetização passou, nesse sentido, a ser vinculado ao fenômeno do letramento (Soares, 2003). Concordamos com a afirmação de Soares (2003) de que alfabetização e letramento são duas ações distintas, porém inseparáveis, de modo que se alfabetiza letrando. Sob essa perspectiva, a criança torna-se alfabetizada e letrada ao mesmo tempo, configurando-se o professor como mediador na formação desses leitores e produtores de textos nas turmas de alfabetização.

Nesse sentido, Colomer e Camps (2002) afirmam que uma das tarefas dos professores no contexto escolar é ajudar os alunos a desenvolverem habilidades voltadas à interpretação da língua escrita. Assim, para que isso ocorra, faz-se necessário, de um lado, que a decifração não seja considerada como capacidade leitora, mas que esteja atrelada ao conjunto de habilidades necessárias para se entender um texto; e, de outro, que o ensino da leitura, enquanto forma de interpretação da realidade, estenda-se a todo o currículo escolar.

Em consonância com essa nova perspectiva, Solé (1998) defende que ler é um processo de interação entre leitor/texto/autor e que nessa interação a construção do significado do texto envolve não só o próprio texto, mas os conhecimentos prévios do leitor e os objetivos pretendidos por ele. Segundo a referida autora, são os nossos objetivos e finalidades de leitura que guiam as interpretações que damos aos textos; dessa forma, quando sujeitos distintos leem o mesmo texto com intenções diferentes, podem extrair informações divergentes dessa leitura. Para que possamos compreender o que estamos lendo, mobilizamos estratégias de leitura definidas por Solé como “processos cognitivos e metacognitivos complexos, que exigem de quem lê a habilidade de pensar e planejar durante a leitura” (1998, p. 69-70).

Entre as estratégias de leitura definidas por Solé (1998), algumas são consideradas principais por Brandão e Leal (2005), a saber: traçar objetivos para a leitura; selecionar informações do texto; ativar conhecimentos prévios; antecipar sentidos no texto; elaborar inferências; avaliar e controlar a compreensão do texto. Segundo Brandão (2006), essas estratégias contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora, pois “[...] o leitor deve ir fazendo uma complexa triagem entre o que constitui detalhes que podem ser esquecidos e o que deve guardar em sua memória, para que possa construir o texto como um todo coerente” (p. 65). No que se refere ao ensino dessas estratégias, destacam ainda que a delimitação de objetivos claros e a intencionalidade do professor precisam ser estabelecidas.

Além disso, Kleiman (1998) destaca que, quando lemos um texto, seja ele qual for, estamos colocando em ação nossos valores, crenças e atitudes. Nessa perspectiva, essa autora destaca que, para ajudar o aluno a apreender o significado de um texto, é preciso que haja interação entre o professor e o aluno, pois é nesse momento que o leitor mais inexperiente compreende o texto. Nesse sentido, o papel do docente não é apenas colaborar para as crianças construam o significado do texto; é preciso também que o professor entenda como os alunos fazem para chegar até essa compreensão. Para isso, de acordo com Leal e Melo (2006), no planejamento do ensino da leitura, o professor deve estabelecer finalidades variadas no intuito de atender a diferentes objetivos didáticos e de desenvolver estratégias de leitura diversificadas.

A pesquisa de Brandão e Rosa (2006) confirma que muitos dos conhecimentos e das habilidades para a leitura e a produção de texto podem ser desenvolvidos mesmo antes de os alunos dominarem a escrita alfabética. Para isso, as crianças devem ser levadas a refletir sobre as finalidades e as funções sociais que variados textos exercem na sociedade. Segundo as autoras, a leitura diária de textos diversos e o diálogo entre o professor e as crianças sobre esses textos lidos “são elementos fundamentais para que estas se apropriem de estratégias de compreensão que mais tarde poderão ser aplicadas quando elas estiverem lendo, de forma independente, os textos de sua escolha” (p. 52).

Compreendemos, porém, que diversas ações devem ser levadas em conta pelo professor para que o processo de construção de sentidos na leitura se efetive. Entre essas ações, a escolha dos recursos a serem usados para a leitura constitui um elemento imprescindível. A pesquisa de Paiva (2010) demonstrou a importância da divulgação dos catálogos editoriais na escolha, para uso em contexto escolar, dos livros do PNLD – Acervos Complementares. Os resultados indicaram que 72% dos professores que participaram do estudo afirmaram a importância do uso do catálogo para atualização e escolha dos recursos didáticos nas escolas; entre esses professores, muitos aproveitaram as orientações presentes nas atividades indicadas para o uso dos recursos expostos nos catálogos. Além disso, os dados apontaram que, muitas vezes, as obras complementares do PNLD são desconhecidas devido à falta de divulgação de seus objetivos dentro da política de formação de leitores.

#### **Relato de pesquisa: obras do PNLD – Acervos Complementares – concepções sobre o uso e a vivência das estratégias de leitura pelas professoras alfabetizadoras**

A pesquisa teve um enfoque qualitativo (Lüdke; André, 2001) e investigou as concepções dos professores e o uso das obras do PNLD – Acervos Complementares visando ao aprendizado da leitura nas turmas de 1º e 2º ano do EF. Buscamos responder às seguintes questões: quais as orientações para o ensino da leitura presentes no Manual dessas obras? O que pensam as professoras sobre as possibilidades de uso dessas obras para o ensino da leitura? As professoras promovem atividades em que as crianças vivenciam estratégias de leitura por meio da exploração dessas obras?

O campo escolhido para realizar a investigação foi uma rede municipal de ensino de Pernambuco pelo seu histórico de formações baseadas nas reflexões didáticas e pedagógicas sobre o uso das obras do PNLD – Acervos Complementares. Por meio de questionários aplicados, em toda a rede, às professoras de 1º e 2º ano do EF, selecionamos duas, que atenderam aos critérios de: disponibilidade; assiduidade nas formações mencionadas; experiência de mais de 20 anos na alfabetização; formação em pedagogia há mais de 20 anos; e prática diária pautada pela leitura das obras dos acervos complementares. Das professoras selecionadas, uma lecionava no 1º ano do EF e a outra no 2º ano do EF, ambas na mesma escola.

Como procedimento de coleta dos dados, utilizamos três instrumentos (Lüdke; André, 2001): (1) *análise documental*, a fim de identificarmos as orientações para o ensino da leitura presentes no Manual do PNLD – Acervos Complementares, já que este é um documento que se propõe a orientar os professores quanto ao uso das obras; (2) *entrevistas semiestruturadas* com as professoras, para verificarmos as concepções que estas têm sobre

as referidas obras; e (3) *observações* de quatro aulas de cada professora, para analisarmos em que medida as estratégias de leitura eram vivenciadas no uso das obras em turmas de alfabetização. As aulas observadas foram audiogravadas e também foram feitas anotações no diário de campo.

Como procedimentos de análise, utilizamos técnicas metodológicas da análise de conteúdo por meio de processos de descrição, de inferência e de interpretação (Bardin, 2007). Os resultados das análises foram agrupados em três tópicos, apresentados a seguir, no intuito de responder às questões elencadas anteriormente.

### *Orientações para o ensino da leitura nos anos iniciais presentes no Manual do PNLD – Acervos Complementares*

A análise das orientações para o ensino da leitura presentes no Manual do PNLD – Acervos Complementares indica que o referido Manual convida o professor a conhecer as diversas obras paradidáticas que compõem os acervos ao mostrar a importância de cada componente curricular para as séries iniciais do EF. O referido documento está dividido em três partes. Na primeira, há uma breve introdução que mostra as mudanças trazidas pelo EF de nove anos para o contexto escolar, além de apresentar ao professor resultados de pesquisas que confirmam a importância de um ambiente favorável ao letramento, com recursos atrativos para a formação leitora dos alunos. Na segunda parte, são apresentadas algumas competências e habilidades para os anos iniciais do EF, bem como os eixos temáticos que podem ser trabalhados a partir das obras dos acervos em diferentes componentes curriculares. Para cada área do conhecimento são indicados objetivos relativos ao ensino e à aprendizagem, nos quais se destaca a importância da compreensão de textos a partir das leituras dos livros pelos professores e pelos alunos.

Ao tratar das obras na área curricular de Língua Portuguesa, o Manual destaca a importância da vivência, desde os anos iniciais do EF, das estratégias de leitura e os tipos de reflexões e situações de aprendizagens em que essas estratégias podem ser vivenciadas pelas crianças. Entre essas situações, destacamos as orientações quanto ao desenvolvimento de habilidades de compreensão textual e de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) por meio da reflexão sobre: os nomes das letras; as correspondências grafofônicas; as rimas e aliterações presentes nos mais variados gêneros textuais, como parlendas, trava-línguas, poemas, histórias etc. Além disso, há indicação de outras habilidades que podem ser desenvolvidas por meio da reflexão sobre os recursos linguísticos e sobre o significado de palavras ou de expressões.

Na última parte do documento, verificamos uma espécie de catálogo com as capas das 150 obras selecionadas para compor os acervos e uma breve descrição do que cada obra apresenta. Essa descrição serve, assim, como subsídio para o professor na escolha do livro que poderá utilizar no desenvolvimento de determinadas competências e habilidades.

### *Concepções das professoras sobre as possibilidades de uso das obras do PNLD – Acervos Complementares para o ensino da leitura na alfabetização*

A análise das concepções das professoras sobre as possibilidades de uso das obras do PNLD – Acervos Complementares para o ensino da leitura indicou que, em relação aos *recursos utilizados para o ensino da leitura e da escrita*, ambas as professoras reconhecem a importância da diversidade de recursos didáticos nas séries iniciais e utilizam as referidas obras em suas aulas. Além disso, consideram a riqueza e a qualidade dos materiais, a diversidade das temáticas e a importância dos livros nos anos iniciais do EF, conforme ilustram os depoimentos a seguir:

[...] Quem vai aprender a ler e a escrever tem que ter muita leitura inicialmente. E, no mais, a gente utiliza jogos. A gente já usa aqui na escola, né? [referindo-se às obras complementares]. Assim... eu meio que comecei a usar sem saber realmente que fazia parte de um programa. Mas aí depois ouvi comentários sobre eles. A gente ficou meio curiosa, assim, e foi investigar. Aí, a gente começou a usar eles com outro olhar, né? Porque primeiro a gente usa sem saber que faz parte de um programa, tal... Aí quando a gente começa a perceber, aí a gente começa a ver com outro olhar, né? (Professora A).

[Uso] revistas, jornais, os livros, né? Poemas, poesias e livros paradidáticos. Uso muito trava-línguas. Eu gosto muito de parlendas, porque são menores e a questão da rima. E muito bom a gente trabalhar; eles se apropriam mais. Em relação aos livrinhos [referindo-se às obras complementares], também uso para algumas atividades de apropriação da escrita. (Professora B).

As duas professoras também enfatizam que, em suas rotinas diárias, dispõem de um momento para leitura deleite com livros de diversos gêneros textuais, o que faz ampliar o repertório de leituras de seus alunos. Destacamos, contudo, que, apesar de as obras virem acompanhadas pelo Manual do PNLD – Acervos Complementares, as professoras sujeitos dessa investigação desconhecem os objetivos subjacentes ao uso desses recursos didáticos. Isso ficou evidente quando perguntamos à Professora B se ela utilizou o Manual que acompanhava os acervos para conhecer melhor as obras e para subsidiar as suas intervenções didáticas. A docente nos relatou que ainda não tinha tido tempo de olhar o material com cuidado. Ressaltamos, assim, a importância da divulgação dos manuais disponibilizados pelo MEC a fim de se qualificar o uso dessas obras, como salientou Paiva (2010). Além disso, destacamos que as políticas de formação de leitores têm sido implantadas nas escolas sem estarem atreladas a atividades de formação dos professores que utilizarão, em sala de aula, os acervos disponibilizados.

Em relação às *formas de uso das obras e temáticas já abordadas*, ambas as professoras ressaltam que, por se tratar de gêneros textuais e de áreas do conhecimento diversas, as obras permitem várias formas de uso. A Professora A destaca que as obras são pertinentes para o trabalho nos anos iniciais do EF pelo fato de alguns livros apresentarem, especificamente,

o trabalho com as letras, as rimas e as aliterações. Segundo ela, seria importante apresentar aos alunos, ainda no período de alfabetização, recursos que viabilizem não somente a ampliação do letramento, mas também a reflexão sobre a escrita, por meio das rimas e das aliterações – o que possibilita avanços na apropriação do SEA. Além disso, a docente apresenta suas impressões sobre a riqueza gráfica do material e sobre a diversidade temática encontrada nas obras.

Em relação a esse último aspecto, a Professora B enfatiza algumas temáticas que já tinham sido vivenciadas em suas aulas, a exemplo da obra *Kaka Darebuque*. Segundo ela, esse livro foi usado “na época do dia dos índios. [...] A gente não olhou só a questão do índio, mas da arte, que a gente não tem Artes, né?”. Verificamos no discurso dessa professora que, mesmo sem observar as orientações contidas no Manual, ela identifica o caráter interdisciplinar das obras do PNLD – Acervo Complementares.

Quanto a *possibilidades de ensino da leitura a partir das obras*, as professoras A e B apresentam, por um lado, aproximações e, por outro, distanciamentos em relação às situações didáticas que dizem promover na aula, conforme verificamos nos depoimentos a seguir:

Rapaz, a leitura desses livros é muito gostosa, né? Primeiro, é como eu te disse: nessa fase eles precisam muito de ouvir. Ouvir a história, se encantar com a história, porque, quando eles começam a perceber que podem escrever histórias deles, aí eles entendem melhor. Aí é que eles se interessam para aprender a ler e escrever, se interessam para ler, e só depois querem ler outras coisas porque já podem compreender tudinho. (Professora A).

Estou sempre lendo, trazendo novidades, livros novos, cada dia um livro novo; aí eles já esperam, né? Para ver a capa, para ver a cor, para ver se tem desenhos, as letras, para ver o tamanho. E grosso ou fino? É grande ou pequeno? Isso aí incentiva, né? Já vai incentivando eles a olhar tudo, a ver o livro como todo, mesmo sem saber ler [as crianças]. Eu leio também essa partezinha [sinopse] e pergunto o que tem aqui, né? Peço um resumozinho e pergunto outras coisas sobre o que foi lido. (Professora B).

Apesar de destacarem a importância de ler para os alunos desde cedo como incentivo ao prazer pela leitura, a Professora A indica que o trabalho com foco na compreensão só deve ser iniciado após a apropriação da escrita pela criança, ao passo que a Professora B destaca que busca desenvolver a atividade de leitura de forma significativa para que a criança já compreenda o texto mesmo não estando alfabetizada. Ressaltamos, portanto, que essas situações de leitura do livro precisariam ser planejadas pelo professor no intuito de atender a objetivos claros e definidos no que se refere à vivência de estratégias de leitura.

Em relação ao *planejamento das atividades de leitura com as obras*, em vários momentos, identificamos a ausência de intencionalidade para a realização dessas atividades, apesar de, muitas vezes, elas anunciarem promover algumas situações que tinham como foco a leitura ao longo da aula, conforme vemos no depoimento da Professora A.

*Rápido como um gafanhoto*, posso falar sobre esse, que eu planejei com essa turma do ano 1. Primeiro eu fiz a leitura deleite, aí, no outro dia, eu peguei ele para trabalhar com a leitura. Eu gosto muito de trabalhar com esses textos que eles já conhecem. No dia em que eu fui trabalhar leitura, primeiro a gente leu e releu várias vezes. E aí eu pedi para cada aluna fazer o seu, né? Assim: você é como qual bicho, você gostaria de ser como qual bicho? Aí, cada um fez o seu e a gente escreveu a frase de cada um, fulaninha tal..., aí escreveu, fez o cartaz com a escrita. E, a partir desse cartaz, a gente fez um trabalho com leitura, de um a um. Aí eu pedia para Alisson ler o que era de Jussara, tinha que encontrar lá no cartaz qual foi a frase de Jussara, né? Então isso é um exercício de leitura que é muito interessante para eles, que estão começando agora. Então essa atividade foi maravilhosa e foi com esse livro aqui: *Rápido como um gafanhoto*. (Professora A).

Nesse trecho, percebemos que a docente não menciona uma intencionalidade em proporcionar a vivência das estratégias de leitura pelas crianças. Ao perguntarmos se em suas aulas ela aborda algumas das estratégias de leitura que viabilizam a compreensão textual, percebemos que a docente desconhece o termo estratégias de leitura ao confundindo com estratégia didática. O trecho a seguir é ilustrativo:

O livro *Jonas e as cores* é um livro que a gente pode usar uma mesma estratégia a semana inteira. Para ler na sexta-feira, por exemplo: "Jonas mandou dizer que vem visitar vocês", entendeu? A gente diz isso na segunda-feira, na terça-feira a gente relembra aos meninos: "vocês lembram quem eu disse que viria visitar vocês?" Alguém vai lembrar; se não lembrar, você diz: "foi Jonas, Jonas disse que viria visitar vocês". Então vamos esperar, será que ele vem hoje ainda? E os alunos vão passar a semana toda, com essa incógnita, com essa pergunta, de quem é Jonas? (Professora A).

Observamos que o significado dado à palavra estratégia pela docente estaria relacionado à forma com que desperta a curiosidade das crianças para a leitura do livro *Jonas e as cores*. Diante de sua resposta, reformulamos a pergunta e questionamos se ela faz questões de antecipações e verificação de hipóteses antes, durante e depois da leitura. A esse novo questionamento, a professora responde:

Antes a gente pode fazer aquelas perguntas que a gente faz sempre, né? Como é que se escreve Jonas, por exemplo? Eles já conhecem as letras, né? "Com J, não é, professora?" E durante... do mesmo jeito. A gente deve dar atenção para aquelas palavras-chave que a gente quer destacar, né? (Professora A).

Novamente, percebemos que a docente confunde o trabalho das estratégias de leitura com os encaminhamentos dados por ela para as atividades de apropriação do SEA. Em outro momento da entrevista, a Professora A menciona que tinha finalidades para a leitura, no entanto, não explicita tais finalidades e nem deixa claro por que seriam importantes, conforme se ilustra no seu depoimento:

[...] porque, se você lê sempre e não tem uma finalidade, o aluno começa a perceber que a leitura não serve para nada. Quando você lê e está

sempre voltando àquela leitura, para as situações de sala de aula, o aluno vai perceber que a leitura é importante. (Professora A).

Da mesma forma, a Professora B, ao falar do *planejamento das atividades de leitura com as obras*, centra-se na questão da decodificação das palavras e, aparentemente, não menciona preocupação com a questão da compreensão textual.

Assim, vamos dizer assim: um texto que tenha rimas, pegava aquela partezinha ali e tomava a leitura individualmente, também fazia isso. E às vezes assim: através de tiras, pegava aquela partezinha e dizia "venha cá, vamos ler aqui". Ou então assim: se eles já leram esse livro hoje, aí no outro dia eu pegava e chamava, né? "Você vai ler essa parte aqui"; aí eles liam algumas palavras, no dia a dia mesmo, depois que eu contava, né? Recontava, eles liam da forma deles, eles iriam olhar, né? E quem soubesse ler lia, né? E os que não, eles iriam lembrar o que eu tinha lido ali. (Professora B)

Diante de sua resposta, questionamos sobre quais estratégias de leitura poderiam ser desenvolvidas a partir dos livros dos acervos. A professora B demonstra desconhecer o que seriam estratégias de leitura. Então, reformulamos a pergunta e indagamos se ela fazia antecipações e verificação de hipóteses antes, durante e depois da leitura. Ao nos responder, a professora B afirma que fez um levantamento das hipóteses sobre o título da obra e que buscou levantar os conhecimentos de mundo dos seus alunos. Além disso, a docente procura, durante a leitura, fazer antecipações e resgatar as hipóteses das crianças sobre o texto por meio de questões. Apresentamos a seguir um trecho da fala em que ela exemplifica seu trabalho com a estratégia de antecipação da leitura.

A questão do título: sabem o que são mamíferos? Se eu falo "mamíferos", eles teriam que saber o que seriam, né? Deixa eu ver um que eu trabalhei... pronto: *Rápido como um gafanhoto*. Se o título diz isso, *Rápido como um gafanhoto*, vai falar de quê? Entendes? Se é rápido como um gafanhoto, eu não posso falar de uma preguiça; vai falar de quem? (Professora B).

Em relação ao *acesso às obras pelas crianças*, identificamos que esses livros não estão disponíveis para os alunos, já que não ficam permanentemente nas salas de aula, segundo os depoimentos de ambas as professoras. A professora A relata que tem um "cantinho da leitura", mas que nem todas as obras do acervo ficam em sua sala, e ainda afirma que esses livros servem como recurso didático para os alunos do 1º ao 5º ano da escola. A professora B informa que os alunos de sua turma não têm acesso a esse material de forma autônoma, pois podem rasgá-lo. Verificamos, portanto, a não observação das orientações presentes no Manual dos Acervos Complementares, o qual indica que os livros que compõem esses acervos devem ficar nas salas de 1º e 2º ano do EF, do mesmo modo que apresenta como maior compromisso do programa o estímulo à curiosidade do aluno.

Observamos, portanto, a dicotomia escolar que Colomer e Camps (2002) apresentam entre "aprender a ler e ler para aprender" na concepção de

ambas as professoras sobre as possibilidades de uso das obras para o ensino da leitura. Nos depoimentos analisados, ficou evidente que as professoras centram a aprendizagem, nos primeiros anos do EF, na aquisição da escrita e remanejamos, para os anos seguintes, a atividade de inserção em práticas reais de leitura – apesar de destacarem a importância da leitura das obras dos acervos complementares do PNLD nas suas aulas. Os resultados apresentados indicam a importância de a formação docente dar condições ao professor de refletir sobre os recursos didáticos disponibilizados pelo MEC enquanto possibilidades para o ensino da leitura na alfabetização, de forma aprofundada, significativa e contextualizada.

*Vivência das estratégias de leitura por meio da exploração das obras do PNLD – Acervos Complementares: planejar é preciso?*

Neste tópico, buscamos analisar se as professoras promovem atividades em que as crianças vivenciam estratégias de leitura, por meio da exploração das obras do PNLD – Acervos Complementares, e como isso ocorreu. Inicialmente, identificamos as obras utilizadas e os respectivos componentes curriculares trabalhados pelas docentes em todas as aulas.

**Quadro 1 – Livros Usados pelas Duas Professoras**

PROFESSORA A					
Livros dos Acervos Complementares	Componente Curricular	1ª Aula	2ª Aula	3ª Aula	4ª Aula
As cores	Artes	X			
Isto não é	Artes		X		
Rápido como um gafanhoto	Ciências			X	X
Os animais	Ciências				X
PROFESSORA B					
Livros dos Acervos Complementares	Componente Curricular	1ª Aula	2ª Aula	3ª Aula	4ª Aula <sup>(1)</sup>
Alfabeto de histórias	Língua Portuguesa		X		
Os dez amigos	Matemática			X	X
Rápido como um gafanhoto	Ciências	X	X		

Nota: <sup>(1)</sup> Obs.: Além destes, na quarta aula a docente fez a leitura do livro *A casa sonolenta*, que não fazia parte dos acervos complementares em 2010.

Em seguida, categorizamos as estratégias de leitura vivenciadas pelas professoras e verificamos a qualidade da interação desenvolvida durante a atividade com as crianças, conforme apresentaremos a seguir.

A fim de *motivar os alunos para a leitura*, a Professora A usou algumas estratégias. Em alguns momentos, ela instiga os alunos a se envolverem na atividade por meio de uma breve preparação para a leitura, na qual destaca a temática da obra e a relaciona a experiências vivenciadas pelas crianças. Essa professora também usa constantemente obras em que há destaque

para as imagens, tais como os livros *As cores* e *Isto não é*. O primeiro é um livro de imagens que apresenta uma seleção de fotografias e o segundo é um livro que possui texto verbal e imagens atrativas. Por fim, a professora A explora a brincadeira enquanto elemento motivacional para a leitura da obra. Quando ela usa o livro *Rápido como um gafanhoto*, brinca com as comparações que há na obra sobre as qualidades de cada ser humano e cita os nomes dos alunos na brincadeira. Em seguida, propõe que todos pensem nos animais que mais gostam e solicita que escrevam os nomes desses animais no caderno. Por fim, a docente lista no quadro os nomes dos animais citados pelos alunos, faz uma roda de leitura no pátio e cria rimas entre os nomes das crianças e os dos animais escolhidos.

Em relação à *motivação para a leitura* nas aulas da professora B, destacamos que a docente tenta fazer antecipações no intuito de estimular os alunos a analisarem as imagens da capa e o título do livro, conforme apresentamos a seguir.

P: Leitura deleite. E o que é que eu tenho aqui na minha mão?

A: Livro.

P: Ele é fino, grosso?

A: Fino.

P: Ele é grande ou pequeno?

A: Grande.

P: Esse livro tem apenas uma cor ou ele é colorido?

A: Colorido.

P: Na capa do livro tem desenhos ou só palavras?

A: Tem desenhos e palavras.

P: Essas palavras querem dizer o quê?

A: Palavras...

P: O título do livro, não é?

A: Gafanhoto.

P: "Rápido como gafanhoto". Os autores são: Audrey Wood. Posso começar?

A: Pode.

(1ª observação, Professora B).

Apesar da tentativa de motivar as crianças para a leitura, destacamos que a professora B poderia ter elaborado questões mais reflexivas sobre a obra a ser lida em vez de se deter em questões relativas apenas à descrição da imagem da capa. Segundo Vieira e Fernandes (2010), os livros com imagens atrativas viabilizam o letramento das crianças nas séries iniciais, pois contemplam o desenvolvimento da linguagem oral e a apreciação da linguagem visual. Contudo, para que a atividade com essas imagens contribua para a compreensão leitora, o professor precisa planejar as atividades trabalhadas em sala de aula a fim de explorar as imagens e desenvolver a leitura não verbal.

Com relação ao levantamento dos *conhecimentos prévios dos alunos*, observamos essa atividade de resgate em três aulas da professora A. Em uma delas, durante a leitura do livro *As cores*, a docente, a cada página, pergunta se as crianças identificam a imagem em destaque com base em suas experiências anteriores. Em relação a esse aspecto, apenas na primeira aula da Professora B evidenciamos uma tentativa de resgatar esses

conhecimentos das crianças quando a docente pede que eles identifiquem os animais apresentados no livro. Em ambas as turmas, verificamos que a vivência das crianças com a estratégia de leitura em destaque foi superficial e limitou-se apenas a uma atividade de reconhecimento de imagens seguida de uma atividade de escrita de palavras. Em nenhum momento essa atividade apresentou uma intencionalidade ou um aprofundamento quanto aos aspectos que seriam explorados para a compreensão do texto.

No que se refere ao *levantamento de hipóteses antes, durante e depois da leitura*, a Professora A, de modo geral, não cria situações em que as crianças possam vivenciar essa estratégia de leitura. Ao fazer a leitura do livro *Os animais* – que discute os direitos dos animais –, a referida professora realiza pausas e, ao ler cada parte da obra, faz perguntas para verificar se eles estão prestando atenção à leitura, porém, essas questões não demandam uma compreensão mais elaborada do texto. Em relação a esse aspecto investigado, a professora B incentiva, antes da leitura da obra, o posicionamento dos alunos sobre o que sabem da temática do texto e, após a leitura, conduz a atividade de interpretação oral: apresenta situações do dia a dia, comparando-as com o que o texto destaca. Na entrevista, ela afirmou que tem a intenção de resgatar os sentidos do texto lido por meio das perguntas.

Ao analisarmos se as professoras buscam *problematizar o texto que está sendo lido*, identificamos que as docentes não exploram esse tipo de estratégia de leitura em suas aulas. Da mesma forma, não proporcionam atividades em que as crianças vivenciem o *levantamento de inferências* a partir dos textos lidos. Como bem salienta Brandão e Leal (2005), a capacidade de elaborar inferências a partir de uma leitura é uma das habilidades mais complexas que o leitor desenvolve na tentativa de compreender um texto; essa habilidade, portanto, deve ser explorada desde os anos iniciais.

Quanto à *localização de informações explícitas no texto*, a professora A, em quase todas as aulas observadas, fez pausas ao longo da leitura e, por meio de perguntas, permitiu que os alunos identificassem as informações solicitadas. Na terceira aula, a professora A inicia a leitura do livro *Os animais*. Mesmo sem explorar o título nem as ilustrações da capa, durante a leitura, a docente vai indagando aos alunos as possíveis características dos animais já lidas por ela na obra. Da mesma forma, na atividade com o livro *Os dez amigos*, a professora B estimula a vivência dessa estratégia por parte das crianças, conforme ilustra o trecho a seguir.

P: O que aconteceu ontem, ontem? Ontem, o que aconteceu? Quando tia Márcia contou, ontem?

A: O livro de Ziraldo.

P: Pronto, o livro de Ziraldo; mas o que aconteceu na historinha de ontem?

A: Terminou com: os quatro eram presos.

P: Terminou com: os quatro eram presos; foi isso?

A: Igual à novela

P: Igual à novela. Eles começaram a contar como eles eram, contaram o nome deles. O que eles faziam? Mas só que hoje aconteceu o quê? Eles sumiram, foi? Ou apareceram mais?

A: Apareceram mais.

P: Ah! Apareceram mais. E quem foi que apareceu?

A: Dedo mindinho, seu vizinho, maior de todos, tira bolo e cata piolho.

(4ª observação, professora B)

Kleiman (1998) destaca a importância de o professor verificar a compreensão do texto lido e explorar suas informações explícitas, a fim de reconstruí-lo com as crianças. Entretanto, ao analisarmos o trecho da aula da professora B, identificamos que ela não faz perguntas que proporcionem um resgate do texto propriamente dito; apenas destaca alguns fatos relatados, sem motivar as crianças a se posicionarem e a expressarem suas opiniões. Apesar disso, identificamos, em duas aulas, a preocupação dessa professora em proporcionar a *apreensão dos sentidos do texto lido*. O extrato de uma de suas aulas ilustra essa constatação:

P: Vejam só, na nossa família não tem um montão de gente?

A: Tem.

P: Tem pai, tem mãe, não é verdade? Tem irmão.

A: E.

P: Irmãozinho, prima, avó, avô, não é assim?

A: E.

P: Na nossa casa, tem nosso pai, nossa mãe, o irmãozinho, ou a madrasta, ou o padrasto ou a vovó, ou o vovô, não é?

A: Ou a tia.

P: Eles podem fazer igual ao vilão que ia brigar?

A: Não.

P: Não, eles devem ficar um ajudando o outro; vai dar certo assim?

A: Vai.

P: Vão ser felizes?

A: Vão.

P: Como diz o ditado popular, "uma mão lava a outra", não é assim?

Quando eu vou lavar minhas mãos, uma mão lava a outra, não é?

A mesma coisa é em casa, não é, Kauã? Ajudar a mãe, o pai em casa, não

é? Em casa, na nossa família, um pode ajudar o outro, não é verdade?

(4ª observação, professora B).

É notório que as professoras investigadas têm uma preocupação quanto à participação das crianças nos momentos de leitura, apesar de destacarmos que pouco investem na qualidade das perguntas de compreensão elaboradas. O maior investimento das professoras – principalmente da professora B – é na reflexão sobre o SEA, sobre as palavras e frases do texto após as atividades de leitura. Em todas as aulas, com base nas leituras realizadas e de forma indireta durante o momento de leitura, ambas as professoras refletem sobre a composição das palavras retiradas do texto. A professora B faz comparações entre as palavras quanto ao número de letras e de sílabas, quanto às rimas e às aliterações; realiza a atividade de bingo com as palavras do texto e promove a montagem e desmontagem de trechos dos textos lidos, entre outras atividades. Nos extratos de aula a seguir, destacamos algumas das atividades desenvolvidas por essa docente:

P: Eu distribuí para cada um de vocês uma frase do livro, tá? A gente vai colar aqui no glossário. Já leu?

A: Já.

P: Quem está com o título? “Rápido como Gafanhoto”?

A: Eu.

P: Cole aqui. Mas tem outra pessoa que pegou “Sou rápido como um gafanhoto”. Agora quem pegou “Sou lento como caracol”?

(2ª observação, professora B).

P: “C” de circo. “C” de camelo. Carolina, “A cabra calculou a posição correta do canhão para Cilo, o cão bala, cair certo no colchão. Caramba! Que cachorro corajoso!” As palavrinhas começaram com a letra?

A: “C”.

P: Mas vamos ver as palavras com a letra “C”. Lemos as palavras [...].

(2ª observação, professora B).

Por fim, destacamos que, apesar de as professoras realizarem a leitura dos livros dos acervos complementares em suas aulas, as atividades de vivência das estratégias de leitura pelas crianças não têm intencionalidade educativa. Ressaltamos, portanto, que as docentes não planejam as questões que pretendem propor às crianças a partir da leitura das obras dos acervos complementares, pois as formulam improvisadamente na maioria das vezes. Mais uma vez, destacamos a importância da formação continuada de professores na condução do efetivo conhecimento do PNLD – Acervos Complementares e da vivência das estratégias de leitura por meio da exploração dessas obras. A troca de experiências entre os pares e a proposição de situações significativas podem ajudar os professores no planejamento do momento de mediação nessas atividades a fim de que essa interação seja qualificada.

### Considerações finais

Considerando as discussões acerca da importância da leitura nos contextos de alfabetização para formação do leitor, investigamos como os professores estão utilizando os acervos complementares nas salas de aula do 1º e 2º anos do EF quanto ao aprendizado da leitura. Apesar dos limites de nossa pesquisa – por se tratar de um estudo exploratório com apenas dois sujeitos –, ressaltamos alguns pontos relevantes observados nos resultados. Detivemo-nos no uso dos acervos complementares por constituírem um programa que prevê a ampliação do letramento e dos conhecimentos dos alunos do 1º e 2º anos do EF por meio de variadas temáticas.

A análise do Manual do PNLD – Acervos Complementares indica que esse documento possibilita ao professor conhecer, de forma mais próxima, os diversos livros que compõem os acervos e que podem contribuir para a formação do leitor iniciante. O referido documento também sugere atividades e situações pedagógicas de uso das obras por meio das quais várias estratégias de leitura podem ser vivenciadas de forma qualitativa pelas crianças.

Em relação às professoras da investigação, destacamos que, apesar de reconhecerem a importância das obras para o ensino da leitura em suas turmas e a contribuição destas para as atividades de reflexão sobre o SEA, as docentes desconheciam a existência do Manual. Além disso, a análise de suas práticas indica que foram proporcionados momentos de vivência das estratégias de leitura para as crianças, mesmo que estes não tenham sido planejados pelas docentes. Apesar da ausência de intencionalidade no ensino da leitura, destacamos que as professoras buscam realizar atividades de compreensão leitora nas turmas com crianças ainda não alfabetizadas, o que representa a intenção de desenvolver uma alfabetização na perspectiva do letramento.

Por fim, nossos resultados, por um lado, apontam para a importância de uma maior divulgação e da discussão sobre os recursos disponibilizados pelo MEC para as redes de ensino e, por outro, indicam que muitas vezes as políticas educacionais são introduzidas nas escolas sem que ocorra em paralelo a formação de professores a fim de que as desenvolvam com qualidade. Além disso, ressaltamos a importância de as redes de ensino investirem, de forma mais qualitativa, na formação dos professores concernente aos aspectos didáticos e pedagógicos para o ensino da leitura e da compreensão leitora nos anos iniciais do EF.

---

### Referências bibliográficas

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 2007.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 27-43.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende... In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). *Literatura e formação de leitores no ensino fundamental*. Brasília, DF: CEALE/SEB/MEC, 2010. p. 59-106. (Coleção explorando os sentidos, v. 20).

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-75.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KLEIMAN, A. *Oficinas de leitura: teoria & prática*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

LEAL, T. F.; MELO, K. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. F. F. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 39-57.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 6. ed. São Paulo: EPU, 2001.

PAIVA, A. Catálogos de editoras e escolhas docentes no contexto escolar. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). *Literatura e formação de leitores no ensino fundamental*. Brasília, DF: CEALE/SEB/MEC, 2010. p. 171-182. (Coleção explorando os sentidos, v. 20).

SANTOS, C. F. A Formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. *Revista Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 27-37, jun., 2002.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLE, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIEIRA, A. S.; FERNANDES, C. R. D. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). *Literatura e formação de leitores no ensino fundamental*. Brasília, DF: CEALE/SEB/MEC, 2010. p. 107-126. (Coleção explorando os sentidos, v. 20).

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

---

Riela Karyna de Albuquerque, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora da Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes. Formadora e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil.

E-mail: rielaalbuquerque@gmail.com

Magna do Carmo Silva Cruz, doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora de Avaliação da Aprendizagem da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e coordenadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil.

E-mail: magna\_csc@yahoo.com.br

Recebido em 14 de junho de 2014.

Solicitação de correções em 4 de novembro de 2014.

Aprovado em 24 de novembro de 2014.

## O espelho do gestor escolar do ensino público: relação de poder e governamentalidade\*

Isabella Maria Nunes Ferreirinha

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/338712869>

### Resumo

Analisa o discurso do gestor escolar no contexto político-administrativo-pedagógico de escolas públicas de ensino fundamental do Brasil. Para tanto, toma-se como referência a prosa de Clarice Lispector, sobretudo seu conceito de instante-já, e as proposições de Michel Foucault quanto à relação entre poder e governamentalidade. Objetiva demonstrar, por meio de pesquisa qualitativa, a multiplicidade das imagens-discurso de gestores no exercício da gestão escolar, utilizando-se da metáfora do espelho, em que estariam representadas. A coleta de dados foi realizada mediante entrevista semiestruturada junto a uma população composta por 17 gestores de escolas do primeiro e do segundo segmentos do ensino fundamental de um município de Santa Catarina. As reflexões apresentadas ao longo do texto subsidiam novas abordagens e ações sobre a gestão escolar no âmbito do ensino e do governo municipal. Os resultados obtidos apresentam uma alternativa para repensar a gestão escolar sob o prisma da estrutura teórica foucaultiana.

\* O presente artigo deriva de dissertação defendida em 2011 no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), intitulada *Olhar no espelho: o que os gestores escolares pensam sobre si*.

Palavras-chave: gestão escolar; poder; governamentalidade; instante-já.

## **Abstract**

### ***The mirror of the school manager of public education: relation of power and governmentality***

*This article focuses on the discourse of school managers in the political, administrative and pedagogical context of public elementary schools in Brazil. Therefore, we refer to Clarice Lispector's prose, especially to her now-instant concept and to Michel Foucault's propositions about the power relations and governmentality. Using the metaphor of the mirror, this study aims to demonstrate, through a qualitative perspective, the multiplicity of images-speech of managers in the exercise of school managers in which they would be represented. The data collection was realized through semi-structured interviews with seventeen managers from schools of the first and the second segment of elementary education in a municipality of Santa Catarina. The ideas presented throughout the text subsidize new approaches and actions on school management in the scope of teaching and local government. The results show an alternative to rethink the school management from the perspective of Foucault's theoretical framework.*

*Keywords: school management; power; governmentality; now-instant.*

---

## **Espelho**

Mas agora estou interessada pelo mistério do espelho. Procuo um meio de pintá-lo ou falar dele com a palavra. Mas o que é um espelho? Não existe a palavra espelho, pois um único é uma infinidade de espelhos. (Lispector, 1998, p. 77).

O espelho pressupõe múltiplas possibilidades de interpretação, tanto pelos diferentes ângulos quanto pelo formato estético que pode provocar na imagem refletida ou pela sua capacidade de regeneração, de multiplicação – quebrado, torna-se novo espelho ou novos espelhos.

A opção por inserir a prosa de Clarice Lispector não é casual; ao contrário, procura-se demonstrar, mais notadamente por meio dos conceitos tratados em seu livro *Água Viva* (1973), sua profundidade poética e intensas indagações que suscita sobre a vivência humana, o que pode ser útil para promover reflexões e estabelecer conexões com a gestão escolar, no que tange aos sentimentos e às interações humanas.

Quando se pensa em gestão escolar, pensa-se qual seria a melhor metodologia visando à efetividade e à produtividade. Entretanto, o presente estudo é de reflexão e se afastou de procedimentos rígidos, não se concentrando na classificação do tipo de liderança ou no modelo de administração.

Não se quer elaborar aqui um modelo de liderança ou gestão de recursos humanos, não se pretende propor modelos administrativos – clássicos, burocráticos, gerenciais – nem discutir a melhor forma de

empossar o profissional no cargo, pois, quaisquer que sejam as vias, não se poderá menosprezar sua associação a arranjos políticos ou à relação de força ou poder, seja ela exercida por indicação do governante, por eleição direta ou por processo seletivo.

De modo a identificar quais são os discursos e o espelho do gestor, assim definindo o objetivo específico – analisar o sentido da relação de poder no cargo de gestor –, este artigo investiga as seguintes questões: como os gestores constroem seus discursos? Qual seu espelho?

Para tanto, utilizaremos como referência o livro de Clarice, que é uma obra na qual a vida é aclamada, como se não houvesse começo, meio e fim. A autora romperia com o sistema vigente e proporia revelar o indizível, o proibido, como destaca Moser (2009, p. 456-457):

No conjunto de uma obra tão poderosa do ponto de vista emocional, tão inovadora na forma e tão radical filosoficamente, *Água Viva* se destaca como um triunfo particularmente notável.

Tal olhar sobre a gestão escolar trata de conexão de vidas, no sentido que Spinoza (2009) propõe, de que não se gerencia vidas, e a razão não se opõe aos afetos, porém vidas e sentimentos são afetados, tal como é demonstrado na obra de Clarice, que inclusive muito se inspirou em Spinoza nos seus primeiros trabalhos.

Na filosofia, o conceito de devir teve seu início em Heráclito, considerado o mais importante dos filósofos pré-socráticos:

É dele a frase de que tudo flui. Não entramos no mesmo rio duas vezes e o sol é novo a cada dia. E o filósofo do devir, a lei do universo; tudo nasce, se transforma e se dissolve, e todo o juízo seria falso, ultrapassado. (Nascimento, [s.d.]).

Ao contemplar as águas do rio, Heráclito concluiu que é impossível entrar no mesmo rio duas vezes, pois as águas estão em constante movimento e já não são as mesmas. Nesse sentido, o instante-já de Clarice é o hoje, é o devir da filosofia, o que ela assim elucida: “Eu te digo: estou tentando captar a quarta dimensão do instante-já que de tão fugidivo não é mais porque agora se tornou um novo instante-já que também não é mais. Cada coisa tem um instante em que ela é” (Lispector, 1998, p. 9).

O devir e o instante-já desta pesquisa não podem ser fotografados, até porque, mesmo que a fotografia denote um tempo específico, a cada novo espectador/leitor, descobrem-se novos detalhes. Pensa-se no espelho como instrumento para projetar novas imagens.

Com base no desdobramento do raciocínio acima, percebemos que não é o imaginário formado sobre a educação que se quer observar neste trabalho, mas a imagem refletida no instante-já, no momento em que foi realizada a entrevista e nas diversas possibilidades de interpretação.

Para tanto, este artigo está organizado intencionalmente de forma que a fundamentação teórica se misture permanentemente à análise das falas dos gestores. É um modo de articular conceitos científicos (teoria) e discursos (prática), relacionando-os de forma a trazer à tona o olhar desses atores sobre si e sobre as questões conceituais foucaultianas.

## Método

A população analisada era constituída por 17 gestores de escolas de primeiro e segundo segmento do ensino fundamental da rede municipal de Balneário Camboriú, no Estado de Santa Catarina. A escolha do município foi aleatória, podendo a pesquisa ser aplicada em qualquer esfera pública de ensino e/ou com diferentes modelos de empossamento do gestor escolar.

Foram incluídas, portanto, todas as escolas de ensino fundamental da rede, não havendo critérios de seleção ou exclusão de gestores.

As unidades escolares foram classificadas como escolas urbanas e representadas por um único gestor, não havendo coordenador, vice-diretor ou qualquer outro cargo que seja corresponsável pela direção. O cargo de gestor escolar é um cargo de confiança, pois depende de nomeação feita pelo prefeito do município.

O método escolhido para a aferição dos resultados foi a entrevista semiestruturada, gravada em equipamento de áudio. Para que fosse mantido o anonimato, os gestores foram identificados pela letra G, seguida do número definido para cada um (de 1 a 17), sendo referidos sem flexão de gênero.

## O vidro e a lâmina de prata

Espelho é frio e gelo. Mas há sucessão de escuridões dentro dele – perceber isto é um instante muito raro – e é preciso ficar à espreita dias e noites, em jejum de si mesmo, para poder captar e surpreender as sucessões de escuridões que há dentro dele. (Lispector, 1998, p. 79).

A junção do vidro à lâmina de prata compõe o espelho propriamente dito, possibilitando, assim, a projeção de imagens. Nesse sentido, são os gestores escolares da rede pública de ensino fundamental que revelam imagens, analisadas pela perspectiva da pesquisa qualitativa.

Dessa forma, o espelho retrata a possibilidade da imagem de quem se olha diretamente e do observador, evidenciando assim diversas projeções e explorações de imagens.

As imagens reveladas pelos gestores escolares ora apresentam nitidez, ora surgem imersas em uma zona de penumbra que se forma ao fundo da superfície espelhada, e somente mediante recursos tecnológicos poderiam ser percebidas. O mesmo acontece nas entrevistas, de modo que os principais excertos respondam a indagações sobre a função do gestor e às principais mudanças quanto à sua identidade pessoal e profissional. A primeira pergunta corresponderia à imagem nítida; as demais, à zona de penumbra que aludimos acima.

A gestão escolar da rede municipal é composta, em sua maioria, por mulheres com média de 40 anos de idade. Em relação à formação acadêmica, 12 gestores têm graduação em Pedagogia com habilitação em séries iniciais, enquanto 2 têm habilitação em supervisão escolar e administração escolar; 2 são licenciados em Educação Física; e 1 tem licenciatura em História.

Todos possuem especialização na área da educação ou em áreas afins. Ademais, dois gestores são mestres em educação e um é mestrando, também na área da educação.

Dos 17 gestores, 13 são funcionários estáveis, 2 estão em estágio probatório e 2 são contratados em caráter temporário. A média de tempo de serviço daqueles com vínculo de trabalho no município é de 14 anos.

A menor escola analisada possui 40 alunos regularmente matriculados, enquanto a maior possui 1.200 alunos. Nesse sentido, pressupõe-se que, quanto maior a comunidade (alunos, professores, funcionários, pais ou responsáveis), maior o número de interações humanas estabelecidas e, portanto, mais diverso e intenso o universo.

O exercício de selecionar e organizar excertos das entrevistas coincide com a ponderação de Foucault (2006, p. 8-9), ao discorrer sobre a ordem do discurso, no sentido da linguagem pronta que se considera aceitável:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Como constata Foucault (1979, p. 35), parece haver um controle sobre o discurso correto:

É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma "polícia" discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos.

Tal "policimento do discurso" fica evidente quando os entrevistados se manifestam, questionando as próprias falas: "não sei se essa é a resposta correta" (G9), "era isso que eu tinha que responder?" (G2).

Quando os entrevistados foram indagados sobre qual seria a principal função de um gestor escolar, foram evidenciados três planos principais: *pedagógico, administrativo e pessoal*. G2, por exemplo, menciona que "zelar pelo pedagógico é o mais difícil", enquanto G17 focaliza a parte administrativa e burocrática do cargo: "a principal função se você for olhar lá, teoricamente, o gestor tem que ser administrador, gestor e gerente, isso é que eu li, que eu aprendi lá naqueles livros de gestão [...]". Por sua vez, G8 destaca o aspecto pessoal: "a minha maior dificuldade é ter que estar chamando as pessoas adultas pra falar pra elas o que elas já deveriam saber, o que elas têm que fazer".

Mostafa e Nova Cruz (2009) apresentam um esquema baseado em Deleuze e Guattari (1997), em que os deslizamentos seriam constantes no vai e vem de todo conhecimento, portanto no instante-já, no devir, e também na gestão escolar. As autoras apresentam três formas de pensamento que sempre estariam em confronto com o caos: a filosofia, a arte e a ciência.

O caos em Deleuze e Guattari (1997) significa a possibilidade de mais conceitos, diversidade e oportunidades de combater o pensamento

dominante, pois os deslizamentos do discurso e do conhecimento partem do caos, da virtualidade, e retornam a eles, num movimento incessante de idas e vindas da filosofia, da arte e da ciência. Já para Mostafa e Nova Cruz (2009), o caos é o virtual e, por meio da filosofia, traz novos conceitos, na construção de um plano de imanência para que seja experimentado o que não foi pensado para ser pensado.

A arte, em contraposição ao caos, apresenta-se como variedades, a dizer, como novos olhares, sentimentos, afetos e perspectivas estéticas; e, assim, com novas percepções:

O artista traz do caos *variedades*, que não constituem mais uma reprodução do sensível no órgão, mas erige um ser do sensível, um ser da sensação, sobre um plano de composição, anorgânica, capaz de restituir o infinito. (Deleuze; Guattari, 1997, p. 260).

O deslizamento da ciência inclui novas interpretações e ações em relação ao caos. Nele, são estabelecidas novas verdades, num encadeamento de "opiniões" que não cessa; cria-se uma espiral de pensamentos e ações que não permite o estabelecimento de uma zona de conforto.

Como esses deslizamentos ajudam na gestão escolar? Diante de caos, desordem e falta de capacitação, o gestor escolar dá abertura para a filosofia, a arte e a ciência para que se desdobre e rompa a zona de conforto da função que ocupava antes da gestão escolar.

Dessa forma, os deslizamentos permitem flexibilidade de pensamento, descoberta e aceitação de novos conceitos, ações, afetos e figuras estéticas.

É por causa disso que se indaga: o cargo de gestor escolar pode modificar a identidade pessoal? De acordo com Hall (2009), a identidade ou "identificação" não um é um processo acabado, mas de transformação incessante. Nesse sentido, é preciso captar a percepção imediata dos gestores como um ponto na constituição da identidade, entendendo que "a identificação é, pois, um processo de articulação, uma saturação, uma sobre-determinação, e não uma subsunção" (Hall, 2009, p. 106).

Embora em alguns municípios brasileiros o gestor escolar seja eleito, na maioria deles é um cargo de confiança, designado pela autoridade maior do município. Sendo assim, como o gestor poderia entender a legitimidade de sua própria função?

De acordo com Bobbio, Matteuci e Pasquino (2000), legitimidade, embora tenha origem etimológica no vocábulo que deu corpo à palavra legalidade, que, por sua vez, procede do latim *lex, legis*, que significa lei, pode ser considerada distinta desta pela profundidade semântica que evoca. Portanto, a legalidade seria restrita à formalidade da lei (direito positivo),<sup>1</sup> enquanto a legitimidade requereria mais nuances, devendo haver conformidade entre o direito positivo e o direito natural (a vontade do povo).

É por isso que a legitimidade teria, então, dois aspectos fundamentais, o genérico e o específico: o genérico seria a legalidade, a racionalidade da lei; já o específico se referiria à legitimidade:

<sup>1</sup> Direito positivo é o conjunto de princípios e regras que regem a vida social de determinado povo em determinada época (Pereira, 2014, p. 5).

Como sendo um atributo do Estado, que consiste na presença, em uma parcela significativa da população, de um grau de consenso capaz de assegurar a obediência sem a necessidade de recorrer ao uso da força, a não ser em casos esporádicos. (Levi, 2010, p. 675).

A partir disso, conclui-se que os entrevistados estão em legalidade quanto a ocupar a função de gestor escolar (direito positivo), enquanto a legitimidade de sua função dependeria da comunidade (direito natural). Essa percepção pode ser verificada na fala de G3:

Eu tenho boa aceitação por parte da comunidade, eu não tenho tido problemas, rejeição, é claro que sempre tem um pai ou outro que não te aceita, mas isso é normal, em todas as escolas, em todas as situações [...].

A governamentalidade é ação que pressupõe o bem comum. Está dividida, de acordo com Foucault (1999), entre continuidade ascendente e descendente. A primeira ocorre em relação ao governo de si: "quem quiser governar o Estado, primeiro precisa saber governar a si próprio". Essa afirmação converge para a reflexão apresentada na fala de G4: "[...] agora que me vejo como diretor, tu és diretor o tempo inteiro, não é só diretor aqui na escola, então a tua postura, tu tens que ser sempre exemplo, então tu és diretor quando tu vais ao mercado". Já a segunda forma de governamentalidade se estabelece em relação aos outros: "quando um Estado é bem governado, os pais de família sabem como governar suas famílias, seus bens, seu patrimônio e, por sua vez, os indivíduos se comportam corretamente" (Foucault, 1979, p. 281).

Até aqui foram apresentados resumidamente o perfil dos gestores, o ponto de vista que eles têm sobre a principal função do gestor escolar e as principais mudanças que sofreram no aspecto pessoal e profissional ao longo do exercício do cargo.

Quanto à legitimidade do cargo, constatou-se que os gestores se preocupam com a visibilidade da função e a exigência de condutas pessoais e profissionais adequadas a ela. Também evidenciaram em suas falas que, ao assumirem o cargo de gestor, se afastaram da função anterior, e isso lhes exigiu novas habilidades, afetos e deslizamentos.

## **A moldura**

A sua forma não importa: nenhuma forma consegue circunscrevê-lo e alterá-lo. Espelho é luz. Um pedaço mínimo de espelho é sempre o espelho todo. Tire-se a sua moldura ou a linha de seu recortado, e ele cresce assim como água se derrama. (Lispector, 1998, p. 78).

A moldura, como nos espelhos, busca revelar na gestão escolar os aspectos da governamentalidade que formam a linha tênue entre o eu e o outro. A moldura sustenta o espelho, podendo apresentar infinitas formas: reta, trabalhada, oval, retangular, antiquada, moderna, etc.

Neste artigo, percebemos que a moldura representa o ornamento que o gestor escolar usa em seu espelho, é o seu modo de gerir, as escolhas que faz e a forma de liderança que exerce.

Levando isso em consideração, perguntamos: quais elementos de governamentabilidade possuiria, então, a gestão escolar? Conforme escreveu Lispector (1998, p. 78), “um pedaço mínimo de espelho é sempre um espelho todo” e “a sua forma não importa”. Talvez não importe mesmo, talvez o espelho não precise de moldura para ser imponente ou para ser útil na sua finalidade primária.

A moldura do espelho, quando transmutada à realidade da gestão escolar, tem como função demonstrar que, embora a escola seja uma instituição com características próprias, ela não é isolada do todo que a circunda, mas está contida em si mesma e ao mesmo tempo imersa no universo da qual faz parte.

A moldura, metaforicamente, são as escolhas que o gestor escolar faz para ornamentar seu espelho, tendo na governamentabilidade foucaultiana a fundamentação teórica. Para se compreender corretamente o conceito de governamentabilidade, já que se trata de um neologismo criado pelo teórico e difere de governança e governabilidade, é preciso entender suas três indicações fundamentais, conforme foram descritas por Foucault (1979, p. 291-292):

- 1 – O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos, táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais ou dispositivos de segurança.
- 2 – A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência desse tipo de poder, que se pode chamar de Governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
- 3 – O resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentabilizado.

Segundo Foucault (1979), a governamentabilidade está diretamente ligada à forma de governo ou de o Estado governar – e em uma instância micro, analogicamente, pode-se pensá-la no âmbito da gestão escolar. A ideia de governar, nesse sentido, é estabelecida pela relação entre governo, população e segurança. A população determina, em cada tempo histórico, novas necessidades. A segurança se refere ao fato de que é preciso que atividades primárias e fundamentais sejam fornecidas pelo governo, no sentido do cumprimento da lei e da ordem. Não há como, na arte de governar, separar esses três componentes. Deslizar-se pelos planos é buscar as variações (plano da filosofia), as variedades (plano da arte) e as variáveis (plano da ciência) ou mesmo proporcionar instantes-já incessantemente.

Foucault (1979) analisa a obra de Maquiavel e extrai algumas proposições para aprofundar os temas governo e poder. O príncipe recebe seu principado por herança, arranjo, conquista – no sentido da meritocracia e pela história profissional – ou aquisição, e é no exercício do poder e da força que ele mantém e protege seu principado.

Do ponto de vista da gestão escolar, pode-se afirmar que o cargo é ocupado por indicação ou arranjo político, muito embora o gestor se estenda a pensar o cargo como meritório, conforme ressalta G4: “olha, eu sou um professor que eu fiz a minha história na rede, então assim, eu tenho legitimidade para estar aqui”. G13 assevera a predominância do aspecto político: “eu acho que confiança partidária, isso me dá legitimidade, é porque o cargo é partidário, é cargo de confiança”.

Foucault (1979, p. 280) distingue três formas de governo: 1) o governo de si mesmo, que diz respeito à moral; 2) o governo da família, que diz respeito à economia; e 3) a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política. Para o autor, essas três formas possibilitam a continuidade essencial entre elas, ou seja, o poder circularia por toda parte, e assim todos teriam poder.

Contudo, importa que o espaço público e o privado não se sobreponham constantemente, mesmo porque os comportamentos diferem em cada um deles. DaMatta (1997) colabora com o debate sobre o comportamento humano, em específico sobre o brasileiro, nos espaços da rua e da casa, analisando rituais que envolvem determinados comportamentos pré-estabelecidos, como funeral e casamento.

Os comportamentos, bem como os discursos, são esperados e adequados a diferentes eventos que ocorrem no cotidiano social. DaMatta (1997, p. 48) aborda as diferenças entre o discurso enunciado em casa e na rua, considerando que casa e rua não designam espaços geográficos, mas entidades morais e esferas de ação social. O autor discorre sobre três esferas: casa, rua e outro mundo, dando sentido aos diferentes papéis e comportamentos em cada uma dessas esferas, pelo costume e pela legalidade. O comportamento esperado não é uma conduta única nos três espaços, mas diferenciado de acordo com cada esfera de significação. Nessa perspectiva, as diferenciações que se encontram são complementares, jamais exclusivas ou paralelas.

Percebe-se a complementaridade de ações e comportamentos individuais perante o coletivo como configuradora de superposição de papéis, ou seja, na ascendência do indivíduo, quando age com moralidade, e também na descendência, quando dá bons exemplos. Nesse sentido, os discursos do “eu comigo mesmo” e do “eu com o outro” não seriam de impressionamento, mas de adequação de palavras e ações nos diversos espaços – em casa, na rua ou no outro mundo.

E possível inferir que governabilidade envolve a relação de poder instituída pelo governo local quanto às escolhas do gestor escolar em se valer da moral, da economia e da política e também a coerência entre seu comportamento e seu discurso nos espaços público e privado.

A moldura é a possibilidade de escolha do gestor escolar, em ações que irão fomentar melhor a educação para a sociedade, satisfazendo as necessidades da comunidade (população) e colocando-as acima das necessidades individuais e/ou políticas.

Como proposto acima, governabilidade seria o poder que circula em todas as esferas, independentemente de cargos ou funções. O papel de

cada gestor escolar, seja em relação à moral, à economia ou ao governo, é o de assegurar que a população tenha suas necessidades atendidas e lhe garantir segurança e território.

### Os ângulos dos espelhos

Ao pintá-lo precisei de minha própria delicadeza para não atravessá-lo com minha imagem, pois espelho em que eu me veja já sou eu, só espelho vazio é que é o espelho vivo. Só uma pessoa muito delicada pode entrar no quarto vazio onde há um espelho vazio, e com tal leveza, com tal ausência de si mesma, que a imagem não marca. Como prêmio, essa pessoa delicada terá então penetrado num dos segredos invioláveis das coisas: viu o espelho propriamente dito. (Lispector, 1998, p. 78-79).

Ao colocar um objeto em frente ao espelho, quais seriam as imagens refletidas? Dependeria do ângulo do observador ou da posição da imagem? Quantos ângulos podem ser percebidos através de um espelho? Afinal, quais e quantos ângulos podem ser revelados com base no discurso do gestor escolar? É partindo dessas interrogações e unindo-as a outras que se inicia essa reflexão sobre os ângulos do espelho. Quantas visões são possíveis a partir de um mesmo objeto? O quadro *As meninas*, de Velásquez, é interpretado por Foucault (2007) no livro *As palavras e as coisas*, em que faz uma análise interessante, explorando diversas possibilidades de significados para a imagem retratada. Foucault interpreta cada elemento e personagem, os detalhes, para demonstrar que a visibilidade de um pode ser a invisibilidade do outro.

Em referência à sutileza da análise de discurso, que exige esforço redobrado e atenção cuidadosa para enxergar o reflexo do observado antes da imagem do observador, para que se possa ler não apenas o invisível, temos a frase de Lispector (1998, p. 78-79): "ao pintá-lo precisei de minha própria delicadeza para não atravessá-lo com minha imagem". Os ângulos e os pormenores do instante-já refletidos no espelho podem gerar, a partir de si, uma infinidade de observações, sem levar em conta o juízo de valor que se pode fazer delas, tal como nos diz Rosa (1981, p. 72) no seguinte trecho:

O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão imagem fiel. Mas — que espelho? Há-os «bons» e «maus», os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não. E onde situar o nível e ponto dessa honestidade ou fidedignidade?

Foucault (2007), no livro *As palavras e as coisas*, quer demonstrar ser possível retirar da imagem estática múltiplas interpretações e, assim, propõe que, ao se observar o quadro *As meninas*, algumas indagações poderiam surgir, tais como: o pintor está olhando para a imagem do seu quadro ou está olhando para si mesmo? O espelho que se encontra logo atrás do pintor é o reflexo da imagem de sua tela ou será que é o reflexo do que ele olha? Será que a tela do pintor do quadro está pintada ou ainda está em branco?

Pode parecer simples descrever o visível em um quadro, mas é justamente sobre essa aparência de simplicidade que Foucault adverte acerca da complexidade e diversidade das invisibilidades. Segundo o autor, seria justamente o absolutismo da suposta verdade visível que traria às ciências sociais o grande desafio da descoberta das invisibilidades.

Suponha que o gestor escolar fotografasse sua escola num todo ou em partes. Quais seriam as possíveis narrativas? Quais seriam as verdades? Seria possível interpretá-las? Não, não é isso que Foucault (2007) quis apresentar; talvez a explicação que mais se aproxima do seu raciocínio venha de Rosa (1981, p. 72):

Ainda que tirados de imediato um após outro, os retratos sempre serão entre si muito diferentes. Se nunca atentou nisso, é porque vivemos, de modo incorrigível, distraídos das coisas mais importantes. E as máscaras moldadas nos rostos? Valem, grosso modo, para o falquejo das formas, não para o explodir da expressão, o dinamismo fisionômico. Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando.

Assim como para Heráclito um rio não é mais o mesmo quando entramos nele pela segunda vez, para Rosa (1981) os retratos sempre serão diferentes mesmo que tirados em sequência rápida, o que demonstra que algumas verdades poderão até ser reveladas, mas não a sua totalidade. Isso funcionaria tal como o espelho de Lispector (1978, p. 79), o qual evoca “segredos invioláveis” que desafiam cada vez mais as ciências humanas.

Ao serem questionados se o conhecimento acadêmico contribuiu para o exercício da função, G9 demonstra inclinação para a valorização da prática em detrimento da teoria, enquanto G4 pondera que teoria e prática são concomitantes ao desenvolvimento profissional: “eu sempre tenho em mente, assim, que não adianta só ter prática, como não adianta ter só teoria, eu acho que as duas coisas são juntas”.

Ainda sobre as múltiplas possibilidades de interpretação, Foucault (2007) destaca a troca de olhares entre o pintor e o observador da tela, o que geraria uma série de dúvidas e incertezas acerca do objeto analisado. A cada novo ângulo, a cada novo olhar, a cada novo dia, é possível se obter diferentes formas de descrever a tela.

O mesmo ocorre em relação ao instante-já de Clarice Lispector, que poderia tornar a observação de dada imagem tão mutável quanto o ser humano diante da história e dos desdobramentos que o mundo apresenta por força, por valor, por vida. Sobre essa dificuldade, Foucault (2007, p. 5) comenta:

Aparentemente, esse lugar é simples; constitui-se de pura reciprocidade: olhamos um quadro de onde um pintor, por sua vez, nos contempla. Nada mais que um face-a-face, olhos que nos surpreendem, olhares retos que, em se cruzando, se superpõem. E, no entanto, essa tênue linha de visibilidade envolve, em troca, toda uma rede complexa de incertezas, de trocas e de evasivas. O pintor só dirige os olhos para nós na medida em que nos encontramos no lugar de seu motivo.

O panóptico, desenvolvido por Jeremy Bentham no século 18 e analisado por Foucault (2008), consiste em um projeto arquitetônico criado com a finalidade de manter as pessoas em constante vigilância, onde há um ponto de observação e os observados são mantidos em celas individuais sem comunicação entre si, de modo que se mantenha: “a moral reformada; a saúde preservada; a indústria revigorada; a instrução difundida; os encargos públicos aliviados; a economia assentada” (Bentham, 2008, p. 17).

A ideia principal desse dispositivo consistiria na construção de um edifício circular contendo em sua circunferência várias celas individuais que não permitem nenhum tipo de comunicação com as outras celas, mas que podem ser totalmente observadas de outro edifício, uma torre central.

Considerando as relações de poder estabelecidas pelo dispositivo de panóptico, expostas acima, fazemos a seguinte indagação: seria possível então o gestor escolar gerir a escola da torre central? Existem outros mecanismos capazes de manter a organização sem uso da força ou do poder? G12 faz referência às atitudes de vigiar e punir, mas afirma que a punição não faz parte de suas práticas de controle, ao contrário da vigilância, esta, sim, considerada por ele necessária, inclusive para detectar as necessidades dos alunos:

[...] então eu vejo o poder nesse sentido, nós temos mesmo que controlar, nós temos que vigiar a nossa criança no sentido de acompanhar ela, não é vigiar para punir né, mas é um vigiar pra... talvez seja de “controle”, de ver como é que ela está... o que está faltando pra ela, o que ela está precisando, de ver que ela pegou chuva no caminho, que o calçado está molhado e não dá pra deixar ela com calçado molhado, que eu tenho que ter um calçado reserva e uma meia reserva pra por naquele pé daquela criança, como é que ela vai produzir na sala de aula, entende, então... esse controle nós temos aqui, não digo cem por cento, seria uma hipocrisia minha falar, mas um percentual bem significativo de controlar todas essas questões.

Nesse contexto, surge um dilema para os gestores: o confronto entre teoria e prática, entre o que foi aprendido como ideal de gestão democrática, pautada em conceitos como autonomia e liberdade, e os obstáculos encontrados no ambiente escolar e no âmbito das instituições de governo que comandam a educação.

Tal dilema, entre a teoria e a prática, que os gestores costumeiramente enfrentam, é tratado por Foucault (1979, p. 69-70), sobretudo no seguinte trecho:

A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro.

Na opinião de G16, o autoritarismo ainda persiste no cotidiano da gestão escolar, mas se opõe a esse regime e defende o compartilhamento do poder:

Eu acredito que é a liderança compartilhada, eu acredito que isso é uma grande qualidade mesmo e muitos não enxergam isso como algo positivo. Porque já vem de uma história, de uma cultura, que líder é aquele que... aquela pessoa autoritária, que determina tudo e faz tudo.

Já o discurso dos gestores, sobre a troca de papéis do seu antigo cargo para o atual, é bastante expressivo. A fala de alguns deixa dúvidas quanto à sua capacidade ou sensibilidade de captar invisibilidades do poder que exercem no exercício da função, a exemplo do que diz G2: "Hoje quem toma as decisões sou eu".

Por outro lado, alguns gestores demonstram ter flexibilidade de interpretação, como expressam as falas de G3 ("vou voltar tendo outra visão de direção de escola"), G5 ("na visão de gestor é isso, é você apurar o teu olhar e passar a ver outras coisas que estão envolvidas") e G7 ("todos deviam passar por essa experiência [de gestão]").

Os deslocamentos e os deslizamentos podem fomentar a articulação entre teoria e prática, como ferramenta para enfrentar os diversos problemas que surgem no espaço da escola e para conhecer e atender diferentes sujeitos, de diferentes comunidades. Enfim, agir e reagir diante da diversidade de tantos instantes-já que se apresentam ao longo da gestão escolar e da vida de cada pessoa envolvida, conforme destaca G3: "então, os problemas existem? Existem, mas são diferentes e eu acho que isso a gente não aprende na teoria, é na prática".

Deslocar-se, deslizar, deixar-se tocar pelo instante-já: eis algumas possibilidades de escapar às amarras da apatia, na qual muitas vezes são lançados os gestores. É preciso entender que não existe resposta única – hegemonia da verdade – e que as pessoas são diferentes e produzem novas percepções, constroem novos conceitos e significados, assim como ocorre nos deslizamentos e no devir.

Os elementos desses deslizamentos, de novos conceitos, apontam uma estrutura menos centralizada e mais aberta, em que se exerce a multiplicidade de consensos, respeita-se a diversidade e onde diferentes formas de pensamentos e certezas convivem.

Nos diversos ângulos apresentados pelos excertos de entrevista com os gestores, podem-se perceber visibilidades e até algumas invisibilidades. Dependendo do ângulo do observador, podem-se determinar diferentes premissas da gestão em si e dos gestores escolares.

Diante do acima exposto, percebe-se que os processos de identificação, que se demonstra estarem associados à imagem que o gestor tem de si, de sua função e das imagens que a comunidade constrói dos gestores, não representam um processo acabado, necessitando ser sempre reiterados e legitimados, quer pela comunidade da qual o gestor faz parte e sobre a qual exercita sua autoridade, quer por ele mesmo em relação a si e a seus pares.

Nesse sentido, a afirmação de Hall (2009, p. 106), de que "a abordagem discursiva vê a identificação como uma construção, um processo nunca completado", é bastante oportuna e atual.

## Considerações finais

A proposta deste estudo não se concentra em oferecer respostas absolutas, tampouco se propõe a classificar os gestores em relação a um modelo de gestão ou liderança, embora alguns até demonstrem preocupação com isso.

De acordo com Lyotard (1988, p. 17): "ele mesmo [o saber pós-moderno] não encontra sua razão de ser na homologia dos *experts*,<sup>2</sup> mas na paralogia dos inventores". Muitas vezes, preocupa-se, em demasia, com a cientificidade e em teorizar práticas e comportamento. Entretanto, Lyotard (1988) ressalva que, por vezes, a cientificidade pode estar atrelada a motivações escusas. A contrapartida se encontra na fala de G14: "a principal função do gestor, no meu ponto de vista, é inovar, é melhorar, é procurar fazer os melhores encaminhamentos pra buscar novos projetos, [...] inovar, inovar, a palavra é inovar".

Afinal, qual é o instante-já desta pesquisa? Se concordássemos com o devir de Heráclito, os gestores escolares hoje não atravessariam o rio da mesma forma que o fizeram na época em que foram entrevistados, mesmo porque, como escreveu Lispector (1998, p. 9), "de tão fugidio não é mais porque agora se tornou um novo instante-já".

Nesse sentido, o fundamental seria, portanto, não esgotar a pesquisa em si mesma, mas oferecer sinalizações para o gestor escolar quanto a se olhar constantemente no espelho, vislumbrando novos e diferentes deslizamentos e deslocamentos.

Mas se buscarmos as invisibilidades aludidas por Foucault (2007), os deslizamentos e os deslocamentos, poderíamos justificar esta pesquisa sob a ótica da gestão escolar na busca de novas reflexões, conceitos e ações transformadoras. O pragmatismo deste estudo, portanto, constitui a quarta dimensão do instante-já, o devir.

Caso não concordássemos ou refutássemos a ideia das invisibilidades que Foucault (2007) demonstrou na análise de *As meninas* ou se considerássemos ser possível esgotar as interpretações ao apreciar uma tela ou fotografia, o espelho, tal como colocado nesta pesquisa, poderia demonstrar a variedade de seus ângulos, assim como novos conceitos e diversidades diante do caos.

Permitir-nos-ia ir além da interpretação objetiva, pois a imagem projetada no espelho, diferentemente de obra de arte ou fotografia, não se "revela", não se paralisa, não se imprime.

Veiga-Neto (2003), quando cita Foucault em relação à questão do saber e do poder, acentua que saber e poder se aproximam como em fusão, não havendo supremacia do poder sobre o saber e vice-versa. Os *experts* citados por Lyotard (1988) incitam a reflexão sobre os saberes válidos e institucionalizados que, embora constituídos na cientificidade, podem se originar de arranjos políticos ou econômicos. Como destaca Foucault (2007, p. 205), "o saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas".

<sup>2</sup>Para Lyotard (1988), *experts* são os cientistas, cujo conhecimento é considerado soberano, único e aceitável.

A metáfora do espelho vem demonstrar que poder e saber são refletidos conforme os ângulos de visão, em que os pontos de vista são múltiplos. O espelho reproduz as relações humanas, as escolhas teóricas, as subjetividades de decisões e o conhecimento dos gestores sobre si e sobre o mundo:

Note que meus reparos limitam-se ao capítulo dos espelhos planos, de uso comum. E os demais — côncavos, convexos, parabólicos — além da possibilidade de outros, não descobertos, apenas, ainda? Um espelho [...] (Rosa, 1981, p. 74).

Nesse mesmo sentido, não há como chegar ao fim desta pesquisa e sinalizar resultados ou conclusões definitivos. A proposta aqui foi outra: fomentar reflexões para que gestores escolares possam se olhar no espelho e, por algum momento, pensar sobre o cargo e sua contribuição à educação. Refletir, ainda, como nos diz Ortega y Gasset (1971), que o mundo vital é constitutivamente uma circunstância, é este mundo, aqui e agora.

---

### Referências bibliográficas

- BENTHAM, Jeremy; MILLER, Jacques-Alain; PERROT, Michelle; WERRETT, Simon. *O panóptico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BOBBIO, N.; MATTEUCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. 5. ed. Brasília: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000. v. 2.
- DaMATTA, R. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- FERREIRINHA, I. M. N. *Olhar no espelho: o que os gestores escolares pensam sobre si*. 2011. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2011.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, M. *Estratégia do poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. S. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEVI, L. Legitimidade. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. 5. ed. Brasília: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000. v. 2.

LISPECTOR, Clarice. *Água viva: ficção*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

MOSER, B. *Clarice, uma biografia*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MOSTAFA, S. P.; NOVA CRUZ, D. V. *Para ler a filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari*. Campinas: Alínea, 2009.

NASCIMENTO, M. I. M. *Heráclito*. [s.d.]. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_heraclito.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_heraclito.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2012.

ORTEGA Y GASSET, J. *Que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ibero Americano, 1971.

PEREIRA, C. M. da S. *Instituições de direito civil*. 27. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014. v. 1.

ROSA, João Guimarães. O espelho. In: ROSA, João Guimarães. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981. p. 70-78.

SOUZA, J. P. G.; GARCIA, C. L.; CARVALHO, J. F. T. *Dicionário de política*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1998.

SPINOZA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Isabella Maria Nunes Ferreirinha, mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali), é professora da Secretaria de Educação do município de Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil.

isabellaferreirinha@ibest.com.br

Recebido em 20 de junho de 2014.

Solicitação de correções em 4 de dezembro de 2014.

Aprovado em 17 de dezembro de 2014.



<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373813678>

### Educação comparada e o mundo globalizado

---

Robert E. Verhine

COWEN, Robert; KAZIMIAS, Andreas M.; UNTERHALTER, Elaine (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília, DF: Unesco/Capes, 2012. 772 p. v. 2.

Diante do mundo globalizado, torna-se necessário o entendimento de perspectivas diferentes, oriundas de culturas distintas, e também a promoção de novos conhecimentos e ideias, para aperfeiçoar práticas e políticas educacionais e para formular teorias e generalizações a respeito das múltiplas interações entre educação e sociedade. São imprescindíveis, portanto, estudos, debates e relatos de experiência, oriundos do campo de conhecimento denominado “educação comparada”. A importância da educação comparada para os que se envolvem na pesquisa, na política e na prática educacional é evidenciada por suas três dimensões estruturantes. Uma, de natureza científica, busca construir teoria sobre as interfaces existentes; outra, de cunho pragmático, tenta identificar lições de iniciativas educacionais desenvolvidas em outros países para a melhoria de políticas e práticas locais; e a terceira, de foco internacional, leva à compreensão de

outras culturas e nações para promover intercâmbios e a paz no âmbito internacional.

A educação comparada, como área específica de estudo, começou a se consolidar a partir da década de 1950, com o desenvolvimento de suas próprias teorias, metodologias, sociedades acadêmicas, periódicos e programas de pós-graduação. No Brasil, foram produzidos trabalhos importantes de educação comparada por autores tais como Rui Barbosa, Anísio Teixeira e, especialmente, Lourenço Filho.

Até 1980, a maioria das faculdades de educação oferecia uma disciplina sobre o assunto. Porém, no início da década de 1980, como reação contra o governo militar e sua política de internacionalização "dependente", houve uma tendência, por parte da comunidade acadêmica brasileira, a rejeitar modelos do exterior, especialmente os dos países do chamado "primeiro mundo". Assim, a educação comparada perdeu espaço e, em muitas instâncias, as disciplinas sobre o tópico foram retiradas do currículo dos cursos superiores de pedagogia. Como consequência, o número de professores especializados e/ou interessados na análise comparada de educação diminuiu significativamente.

Mais recentemente, diante da predominância dos processos associados à globalização e à internacionalização, o campo vem, paulatinamente, se ressuscitando no Brasil, porém, os avanços na área têm sido limitados pela falta de literatura em português, necessária para estimular e fundamentar estudos comparados e para sensibilizar e ensinar alunos de graduação e de pós-graduação a respeito do referido campo de conhecimento.

É neste contexto que se percebe a importância do recente lançamento, por meio de uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do segundo volume do livro *Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas*, obra traduzida do inglês para o português e organizada por três estudiosos de renome internacional: Robert Cowen, do Instituto de Educação da Universidade de Londres (Reino Unido); Andreas M. Kazimias, da Universidade de Wisconsin-Madison (EUA) e da Universidade de Atenas (Grécia); e Elaine Unterhalter, também do Instituto de Educação da Universidade de Londres (Reino Unido).

O segundo volume, como o primeiro, é composto de 40 artigos, todos originais escritos especificamente para a referida coletânea por especialistas em educação de todo o mundo. Cada um dos dois volumes abrange mais do que 750 páginas e organiza os artigos de acordo com quatro agrupamentos distintos, porém complementares. No primeiro volume, as quatro seções são denominadas: (1) Criação e recriação de um campo de estudos; (2) Formações políticas e sistemas educacionais; (3) O nacional, o internacional e o global; e (4) Industrialização, economias do conhecimento e educação. As seções do segundo volume são intituladas: (1) Pós-colonialismo; (2) Culturas, conhecimento e pedagogias; (3) Uma nova maneira de pensar; e (4) Questionando o futuro. Algumas delas incluem capítulo de introdução e de conclusão e, no seu conjunto, tratam de um número enorme de assuntos, contemplando questões teóricas, pesquisas empíricas, revisões

de literatura, análises históricas e reflexões sobre a situação educacional do presente e do futuro.

Muitos dos artigos são dirigidos ao campo específico da educação comparada, mapeando sua epistemologia, sua história e o conhecimento por ela produzido, discutindo e propondo alterações a respeito de seus conceitos, categorias de análise e de sua metodologia. Outros se orientam em função de um público mais abrangente, considerando, por um lado, tendências transnacionais, tais como a globalização, o modernismo, a democracia e o desenvolvimento socioeconômico, e, por outro lado, tópicos mais específicos, contemplando, por exemplo, a violência, a religião e os diferentes aspectos do processo educacional (gestão, ensino, aprendizagem etc.). O foco principal, obviamente, está na aplicação de análises comparativas, não apenas entre países, mas também entre outras unidades geográficas e conceituais, por exemplo, diferentes regiões, comunidades, escolas, políticas públicas e perspectivas teóricas.

Assim, o leitor do livro aprende sobre a disciplina da educação comparada e sobre seus resultados em termos de comparações concretas realizadas no contexto de um mundo globalizado. A abrangência dos assuntos tratados é indicada pelo fato de que, levando em conta apenas os títulos dos artigos que compõem o segundo volume, são mencionados os países: África do Sul, Argentina, China, Egito, Índia, Inglaterra, Japão, Coreia do Sul, Líbano, Turquia e, evidentemente, o Brasil (em dois artigos). Dentro dos textos, são abordados, comparativamente, muitos outros países, oferecendo, assim, uma visão internacional do fenômeno da educação, tanto estruturado quanto não estruturado.

Dessa forma, o livro é útil para pessoas que querem compreender a relação educação/sociedade, para pessoas que querem saber o que está acontecendo no campo da educação em outras partes do mundo e, ainda, para pessoas que querem efetuar suas próprias análises de cunho comparativo.

As contribuições do livro para a melhoria da educação no Brasil são múltiplas. Por exemplo, em relação à problemática do currículo escolar, o artigo "A reforma curricular na África Subsaariana: quando o local encontra o global", de Linda Chisholm e Ramon Lyendecker, é valioso, pois, ao tratar de reformas curriculares na África, mostra a tensão existente entre duas tendências gerais: o foco na criança e o foco nos resultados. No Brasil, o foco na criança é enfatizado desde a década de 1930, mas o foco nos resultados é mais recente, associado à implementação de sistemas de avaliação em larga escala a partir da década de 1990. As duas tendências são válidas, embora aparentemente contraditórias. Segundo os mencionados autores, os conceitos, bem como as pretensões associadas com as referidas tendências, têm de ser esclarecidos entre os que participam do campo da educação para que suas complementariedades possam se fortalecer.

Outros artigos que tratam do currículo incluem dois escritos por Andreas Kaziamias intitulados "O conhecimento educacional: um tema negligenciado na educação comparada" e "Agamenon contra Prometeu: globalização, sociedades de conhecimento/da aprendizagem e *paideia* na

nova cosmópolis". O referido autor ressalta que o foco atual no racional, técnico, científico e instrumental, ligado a noções neoliberais sobre a centralidade do mercado, pode prejudicar a cultura liberal, com sua ênfase nas humanidades, nas artes e na "vida da mente". Defende um currículo "humanístico" que inclui idiomas, literatura, poesia, drama, filosofia, história, música e artes. A visão dele do currículo vai além do humanismo clássico, pois defende que sejam tratados temas da atualidade, como pobreza, gênero e racismo.

Fica evidente que as reformas curriculares precisam ser articuladas com os avanços no campo da pedagogia. Senão, tais reformas ficam apenas no papel e não na prática, pois é por meio da pedagogia que o currículo torna-se vivo e implementável. Enquanto Andreas Kaziamias discute uma pedagogia humanística que complementa suas noções referentes a um currículo humanístico, Andy Hargreaves, no artigo "Mudança pedagógica e educacional para sociedades do conhecimento sustentáveis", apresenta a ideia de uma pedagogia sustentável, que focaliza a habilidade de aprender e inovar, por um lado, e a preservação de visões históricas e culturais, por outro. O autor considera que a pedagogia deve levar em conta não apenas o novo conhecimento, mas também o conhecimento já construído, nativo e de longo prazo.

Em relação à pedagogia, dois artigos do livro abordam a chamada "pedagogia crítica". O artigo "Política teoria e realidade na pedagogia crítica", de Michael Apple e Wayne Au, argumenta que a pedagogia crítica deve ser preservada e aperfeiçoada e, para isso, fornece informações preciosas sobre sua história, literatura e desafios.

O trabalho "Reinventando espaços educacionais, construindo uma cidadania atuante: duas experiências brasileiras", de Tristan McCowan e Luis Armando Gandin, por sua vez, trata das contribuições de Paulo Freire e das experiências educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Escola Cidadã, em Porto Alegre. O artigo é notável, pois, além de defender a perspectiva de uma pedagogia crítica, também revela algumas de suas limitações e problemas. Ressalta, por exemplo, a questão da sustentabilidade das experiências brasileiras com a pedagogia crítica, pois o MST transformou-se a partir de sua associação com o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e a Escola Cidadã não sobreviveu a mudanças políticas/eleitorais na gestão da cidade na qual se situou.

O tema multiculturalismo é fortemente relacionado à questão do currículo e da pedagogia. O artigo "O futuro dos estudos interculturais nas sociedades multiculturais", de Jagdish Gundara, trata do assunto, defendendo que sejam valorizadas as diferenças culturais de forma a permitir a construção de uma sociedade coesa, baseada em valores compartilhados. Seu trabalho focaliza sociedades multilinguais, com diferenças culturais muito mais fortes do que no caso brasileiro, porém, a questão das diferenças, especialmente em termos econômicos e raciais, também permeia o Brasil. Nesse sentido, o artigo sugere estratégias relevantes ao advogar uma educação inclusiva e um currículo compartilhado. Fica evidente que, na opinião do autor, o foco no multiculturalismo deve começar nos anos iniciais

de escolaridade e receber atenção especial na formação de professores. A respeito da ação afirmativa, o autor acredita que deve ser cuidadosamente planejada, atingir grupos realmente menos favorecidos e ter um limite de vigência preestabelecido. Segundo ele, caso tais requisitos não sejam atendidos, políticas em prol de grupos minoritários podem exacerbar tensões e reduzir o sentido de “comunalidade” entre diferentes segmentos da sociedade.

Na mesma linha, dois dos textos que compõem o livro confrontam a questão do gênero. O capítulo “Gênero e educação em contextos de países em desenvolvimento: reflexões pós-coloniais sobre a África”, de Deevia Bhana, Robert Morrell e Rob Pattman, e o capítulo “Feminismo, libertação e educação”, de Nelly Stromquist, mostram que o problema de gênero é especialmente sério em países africanos e islâmicos, mas que ainda existe no Brasil, particularmente em relação aos salários no mundo do trabalho e às escolhas no mundo da educação. Entre essas, destaca-se a escolha de ser ou não ser um professor de educação fundamental. Percebe-se que a inclusão do sexo masculino no ensino fundamental é importante, pois valoriza não apenas o ensino, mas também o sexo feminino, que deixaria de ser “relegado” a uma profissão considerada secundária, vista como sendo apropriada para a mulher por se aproximar do seu papel de mãe ou de tia.

Um último exemplo de um assunto importante tratado pelo livro são as novas tecnologias e suas relações com a educação. No artigo intitulado “Tecnologia digital e educação: contexto, pedagogia e relações sociais”, seu autor, Andrew Brown, aponta que a tecnologia não necessariamente transforma os procedimentos pedagógicos ou o papel do professor, sua efetivação depende do contexto na qual se insere. Segundo o autor, são ainda remotas as condições de apropriação e utilização produtivas das tecnologias digitais. Neste sentido, são necessários investimentos institucionais, flexibilidade por parte dos órgãos de controle, mudanças nas expectativas dos alunos e reformas nas práticas do professor.

Em suma, o volume 2 do livro *Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas*, em conjunto com seu volume 1, fornece subsídios preciosos para pesquisadores, professores e estudantes no Brasil e em qualquer outro país de origem lusa. Ele contribui para que, nesses países, a educação comparada possa atingir seus cinco objetivos principais, quais sejam: (1) promover conhecimento sobre o outro; (2) promover conhecimento sobre si mesmo; (3) divulgar experiências de outros contextos para fins de reflexão e inspiração; (4) estimular intercâmbios e cooperação internacional (fortalecendo tendência em prol da paz); e (5) formular e aperfeiçoar teorias a respeito da relação entre educação e sociedade.

---

Robert E. Verhine, doutor em Educação pela Universität Hamburg (Alemanha), é professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil.

verhine@ufba.br

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/359813546>

### Reverberações da avaliação educacional no Brasil\*

---

Cristiane Machado

BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Org.) *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. 296 p. v. 2.

O livro organizado por Adriana Bauer e Bernadete A. Gatti é o segundo volume da sistematização das reflexões feitas nos três encontros do Ciclo de Debates – Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, realizado pela Fundação Carlos Chagas durante o ano de 2012. Composto por 14 textos divididos em quatro partes, este volume registra estudos, pesquisas e ponderações sobre os reflexos de 25 anos de avaliação educacional nos sistemas e nas redes de ensino.

A Parte I, “Implicações das avaliações de sistemas educacionais”, é composta por sete artigos que apresentam resultados de pesquisas. Manuel Palácios Cunha e Melo, em “Sistemas de avaliação e reforma educacional: possibilidades e desafios”, examina a centralidade da reforma educacional em curso no Brasil, sustentada pela expansão da avaliação

---

\* Esta resenha faz a análise do volume 2 do livro. A resenha do volume 1 foi publicada no número 242 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)*.

educacional com conexões com a gestão da educação básica. O autor destaca, como evidências dessas reformas, os objetivos de “profissionalizar a gestão da educação pública” (p. 31) e “o combate ao uso clientelista da administração educacional” (p. 32) presentes nas iniciativas de avaliação educacional em curso. Ressalta como desafios para os sistemas de avaliação a importância de assumir o compromisso com a aprendizagem, como oposição ao fracasso escolar, de forma equilibrada e justa; a confiabilidade e a validade das medidas perpetradas pelas avaliações; e a participação das universidades no fortalecimento profissional dos agentes educacionais e na edificação de uma cultura educacional que assuma o direito à educação como meta.

Em “Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos?”, Alícia M. C. de Bonamino parte de uma retrospectiva dos 25 anos de avaliação dos sistemas educacionais no Brasil considerando a existência de quatro gerações de avaliação nessa trajetória histórica. Buscando responder à questão colocada no título do artigo, a autora sinaliza ter “uma resposta e uma aposta”. A resposta refere-se ao aprendizado em constante desenvolvimento na valorização do uso de dados para projetar ações de melhoria da qualidade do ensino; a aposta se fundamenta na percepção da possibilidade de as escolas compararem seus resultados presentes com os anteriores e, também, com os de outras escolas análogas, numa perspectiva diagnóstica e formativa que ofereça subsídios para seus profissionais direcionarem as ações.

No artigo “Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal”, Sandra Zákia Sousa, respaldada em pesquisas que investigaram algumas iniciativas de avaliação da educação básica dos governos estaduais e municipais, afirma existir uma estreita relação entre essas experiências e as empreendidas no âmbito federal, indicando uma tendência à aceitação da concepção da ação estatal e sua lógica de gestão da educação pautada na classificação e na premiação de escolas e alunos, com base na comparação das proficiências destes últimos. A autora acentua, ainda, a proximidade desse contexto com a agenda mundial de implantação de um “Estado avaliador”, que “controla os produtores e os produtos”, realçando a “assimilação do conceito de quase mercado na gestão educacional”, o que, pondera, são elementos “incompatíveis com a concretização do direito de todos à educação” (p. 81).

Romualdo Portela de Oliveira tece considerações que contemplam perspectivas e limites do uso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como indicador de qualidade na gestão da política educacional no artigo “A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou por que o Ideb é insuficiente”. Embora o autor defenda a existência de um indicador de qualidade como mecanismo para efetivar a garantia do direito constitucional de um padrão de qualidade para todos os cidadãos, a formatação e a metodologia do Ideb são consideradas limitações para seu uso como tal: possíveis distorções entre o contingente de matriculados no começo do ano nas séries avaliadas e o número efetivo dos alunos que fazem as provas, uma vez que essa relação não é considerada para

efeitos do cálculo; uso de recursos artificiais para aumentar as taxas de aprovação como forma de ampliação da nota; possível estímulo para que alunos considerados com probabilidade de baixo desempenho faltem no dia da prova; não consideração da dispersão das notas na escola e no sistema, somente das médias, o que pode fortalecer a desigualdade no interior das instituições se estas optarem por investir naqueles alunos que já têm bom desempenho como forma de inflar a nota.

Em “Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes”, Elba Siqueira de Sá Barreto parte da problematização de questões relacionadas aos modelos de gestão do currículo e ao profissionalismo docente para realçar aspectos presentes nas políticas de avaliação em curso. Salienta a autora que as transformações operacionalizadas nas políticas na última década têm “levado à reificação do papel da avaliação como promotora da qualidade do ensino” (p. 111), à excessiva padronização dos currículos e ao implacável controle das práticas docentes. Ao finalizar, aborda o debate sobre o estabelecimento de expectativas de aprendizagens em âmbito nacional como forma de orientar o trabalho de redes e escolas sobre o currículo e assegurar metas de desempenho dos alunos.

Com base em pesquisas sobre as avaliações de sistema empreendidas pelos estados, Nigel Brooke, em “Políticas estaduais de responsabilização: buscando o diálogo”, expõe argumentos para contribuir com o debate sobre o conceito *accountability*, entendido como “cobrança de resultados por parte do governo no cumprimento de seu papel de representante dos interesses da coletividade”, na forma de “prestação de contas” e “responsabilização” (p. 121). O autor sublinha estudos elaborados nos Estados Unidos e no Brasil que discutem criticamente, de forma oposta em relação à aceitação ou recusa, o uso dos resultados das avaliações na perspectiva de responsabilização que acabam por produzir alto impacto para a educação e as escolas, conhecido como *high stakes*, para concluir que “há exageros de ambos os lados” (p. 142).

No último artigo da Parte I, “Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação”, Luiz Carlos de Freitas caracteriza o processo em curso que está, conforme o autor, transformando a “cultura da avaliação”, ainda em fase embrionária, em uma “cultura da auditoria” (p. 148). Expõe os limites desse processo em dez tópicos, dentre eles: estreitamento curricular; fraudes; precarização da formação do professor; e ameaça à própria noção liberal de democracia. Finaliza apresentando documento formulado por profissionais reunidos no Seminário de Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, ocorrido entre 16 e 18 de agosto de 2011, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que expressa preocupações em relação aos aspectos da responsabilização, da meritocracia e da privatização em curso no atual momento da política educacional brasileira.

Na Parte II, “Aprofundando o debate”, são apresentados quatro artigos produzidos por comentaristas e debatedores após a realização dos encontros do Ciclo de Debates que “retratam pensamentos e ponderações por eles suscitados” (p. 21). Jefferson Mainardes examina as transformações no currículo, na pedagogia e na avaliação referenciando-se nas ideias

de Bernstein em "As relações entre currículo, pedagogia e avaliação no contexto das avaliações de sistemas educacionais". Em suas argumentações, ressalta que as políticas de avaliação de sistemas, como qualquer política, produzem consequências para os sujeitos da educação e para as classes sociais e, embora possam ser percebidos aspectos positivos, ainda não atingem as questões fulcrais para a construção de um sistema educacional não seletivo, não excludente e efetivamente democrático (p. 189).

Em "Experiências do Estado do Rio Grande do Sul em destaque: interfaces com as políticas de avaliação federais", Flavia Obino Corrêa Werle problematiza a relação das redes municipais com as avaliações em larga escala. As pesquisas conduzidas pela autora no seio do Observatório da Educação do qual faz parte têm evidenciado a não institucionalização das políticas de avaliação empreendidas pelos municípios, o que pode não assegurar a continuidade e o aperfeiçoamento das iniciativas adotadas. Alvaro Moreira Hypólito, em "Necessária meta-avaliação das políticas de avaliação", examina a premência em se avaliar as políticas de avaliação, "já que copiamos e vimos copiando" iniciativas de políticas semelhantes efetivadas em outros países sem, no entanto, "considerar as críticas realizadas" pelos gestores que dirigiram essas ações (p. 213). Finalizando esta Parte II, Lucíola Licínio Santos, em "A avaliação em debate", aprecia as fragilidades das avaliações de sistema e enfatiza pontos importantes para a avaliação ser coerente com a perspectiva da justiça social, destacando que "é necessário deslocar a avaliação do campo da gestão e recontextualizá-la no campo do ensino" (p. 243).

Na Parte III, "Intervenções", são destacadas as "reflexões" manifestadas pelos debatedores. Essas reflexões estão agrupadas nos temas: *accountability*; aspectos metodológicos e técnicos; avaliação de sistemas e autonomia federativa; avaliação e currículo; avaliação e gestão educacional; políticas de avaliação; políticas de bonificação; e usos de resultados. Nilma Fontanive comenta não ser pessimista em relação à forma pela qual a *accountability* está sendo aplicada no Brasil, refutando a possibilidade de ocorrências de demissão de professores e fechamento de escolas, conforme exposto por Luiz Carlos de Freitas. Aspectos metodológicos e técnicos como periodicidade das avaliações, profusão imensa e replicação de exames pelos sistemas de ensino e margem de erro nas avaliações são destaques colocados por Dalton Andrade, Joaquim Soares Neto e Nigel Brooke, respectivamente, dentre outros. Nilma Fontanive aborda a relação da avaliação de sistemas com a autonomia federativa e ressalta que a descentralização da ação escolar ocorrida com a municipalização, impulsionada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), trouxe como consequência a necessidade de controle e padronização como forma de garantia do direito à aprendizagem para todas as crianças.

Alessio Costa Lima, dentre outros participantes, chama a atenção para a necessidade de interação das políticas de avaliação com outras políticas governamentais, como as curriculares. Clarilza Prado de Sousa e Alicia Bonamino ponderam a importância do uso da avaliação como instrumento de gestão educacional. Características, conceitos e abordagens das políticas

de avaliação em curso no País são evidenciados por Nilma Fontanive e Nigel Brooke. Considerações sobre os impactos nas escolas, alunos e professores em relação às políticas de bonificação são destaques de Nilma Fontanive, que comenta pesquisa de Nigel Brooke, Dalton Andrade e Alessio Costa Lima. Por fim, o debate em torno dos usos de resultados das avaliações é incrementado com intervenções de Nilma Fontanive, Nigel Brooke e Dalton Andrade, que destacam a relevância dos resultados incidirem diretamente no processo de ensino.

A Parte IV, "Considerações finais", é composta por dois artigos. Primeiramente, Adriana Teixeira Reis condensa os resultados dos grupos de trabalho em "Relações entre formação docente, currículo e delineamento dos sistemas de avaliação: síntese de um debate", concluindo que a discussão sobre avaliação indica desafios em relação a alguns temas, como formação, currículo, planejamento e gestão, que não devem ser vistos de forma isolada. Realça a autora que "a busca por uma educação com mais qualidade, que seja considerada uma referência no caminho para eliminar as desigualdades que ainda guardamos nos diferentes sistemas de ensino do País, ainda está por ser conquistada, apesar de todos os aspectos já conquistados" (p. 279).

Adriana Bauer encerra a publicação com o artigo "Limites, desafios e possibilidades das avaliações de sistemas educacionais: contribuições do ciclo de debates para as políticas de avaliação", retomando algumas questões discutidas que demandam aprofundamento. A autora relaciona e pontua analiticamente 13 temas que marcaram de forma recorrente as preocupações dialogadas no encontro: "finalidade da educação; educação e desenvolvimento social; avaliação, reforma educacional, gestão de sistemas de ensino e escolas; Ideb; metodologia de avaliação; federalismo e expansão dos sistemas de avaliação nas esferas estaduais e municipais; relações entre avaliação externa e currículo; relações entre avaliação externa e formação de professores; usos de resultados das avaliações; papel da avaliação na definição da qualidade da educação; cultura de avaliação; conceito de responsabilização e políticas de responsabilização e suas consequências e meta-avaliação" (p. 284). Finaliza salientando que os debates promovidos pela Fundação Carlos Chagas se constituíram em um ciclo "não apenas pelo caráter dialético que as discussões de cada etapa assumiram, mas pela natureza do debate interessado, que não cessa: as convergências, controvérsias e questões em aberto suscitaram novas discussões, por sua vez, levarão a novas convergências e controvérsias, em um movimento constante" (p. 294).

---

Cristiane Machado, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univas) em Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil.

cristiane13machado@yahoo.com.br

# INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

**RBEP**

## APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep) é um periódico quadrimestral, publicado em formato impresso e eletrônico. A Rbep publica artigos inéditos, resultantes de pesquisas que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema e contribuam para a construção do conhecimento na área de Educação. A Rbep também publica relatos de experiência e resenhas. A Rbep não aceita textos que tenham sido enviados concomitantemente a outras revistas e que não atendam a princípios éticos de pesquisa. Seu público-leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área educacional.

A Rbep compõe-se das seguintes seções:

- “Estudos” – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:
  - pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados.
  - pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre tema ou questão de relevância para a área de Educação.

- “Relatos de Experiência” – artigos teoricamente fundamentados, oriundos de projetos de intervenção pedagógica em contextos de educação ou de formação continuada de profissionais da educação.
- “Resenhas” – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação. As resenhas devem apresentar título, referência da obra, dados dos autores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

## 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](http://www.rbep.inep.gov.br).

Os artigos deverão ter entre 28.000 a 42.000 caracteres (com espaços) e poderão ser redigidos em português, espanhol ou inglês 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.

### Endereço eletrônico para o envio das propostas

<http://www.rbep.inep.gov.br>

## NORMAS GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINALS

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 – Submissão

Os artigos e resenhas deverão ser encaminhados exclusivamente por meio do Sistema de Editoração Eletrônica de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no *site* <http://www.rbep.inep.gov.br>

#### 2 – Tipos de textos aceitos para a Rbep

2.1 “Estudos” – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:

a) pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados.

b) pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre tema ou questão de relevância para a área de Educação.

2.2 “Relatos de Experiência” - artigos teoricamente fundamentados, oriundos de projetos de intervenção pedagógica em contextos de educação ou de formação continuada de profissionais da educação.

2.3 “Resenhas” – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação. As resenhas devem apresentar título, referência da obra, dados dos autores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

#### 3 – Normas para submissão de artigos

3.1 Idiomas: os artigos poderão ser redigidos em português, espanhol ou inglês.

3.2 Autoria:

- 3.2.1 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.
- 3.2.2 A identificação de autoria do artigo deve ser removida assim como devem ser retirados do texto todos os nomes de autores, grupos de pesquisa e de instituições. É preciso também remover a autoria 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 em Assegurando a Avaliação por Pares Cega.
- 3.3 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.
- 3.3.1 Atenção: o nome dos arquivos enviados não podem ultrapassar a extensão de 85 caracteres.
- 3.4 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;
- 3.5 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;
- 3.6 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;
- 3.7 Resumos: os artigos deverão ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português (ou espanhol) e inglês, com até 1.500 caracteres com espaço.
- 3.7.1 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.

3.8 Palavras-chave: os artigos devem apresentar palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: Thesaurus Brasileiro de Educação – disponível em [www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus](http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus) e devem vir traduzidas para o inglês.

3.9 Citações: as citações devem seguir as normas da ABNT:

3.9.1 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.

3.9.2 As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.

3.9.3 A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.

3.9.4 A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.

3.10 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.

3.11 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.

- 3.11.1 Quando se tratar de obra consultada online, 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.
- 3.11.2 Todos os endereços de páginas na Internet (URLs), incluídas no texto (Ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos e prontos para clicar.
- 3.12 Siglas: as siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.
- 3.13 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.

#### **4 – Normas para submissão de resenhas:**

- 4.1 – 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.

#### **5 – Importante**

- 5.1 - 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.
- 5.2 - O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista;
- 5.3 - Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.



Esta obra foi impressa em Brasília, em 2015.  
Capa impressa em papel cartão supremo 250g  
e miolo em papel *off-set* 90g.  
Texto composto em Eggo corpo 10.



Este produto é impresso na Marina Artes Gráficas, uma empresa comprometida com o meio ambiente e com a sociedade, que oferece produtos com o selo FSC®, garantia de manejo florestal responsável.

## EDITORIAL

### ESTUDOS

Educação comparada no Brasil: esboço de agenda

**Candido Alberto Gomes**

Tendências, desafios e potenciais da educação internacional e comparada na atualidade

**Marcelo Parreira do Amaral**

Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará

**Wagner Bandeira Andriola**

**Daniele Cirilo Suliano**

A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia

**Zandra Cristina Lima Silva Queiroz**

**Gilberto José Miranda**

**Marcelo Tavares**

**Sheizi Calheira de Freitas**

Materiais e estratégias didáticas em ambiente virtual de aprendizagem

**Anderson Lopes de Lacerda**

**Tatiana da Silva**

Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública

**Emília Freitas de Lima**

A base de conhecimentos dos professores, a reflexão e o desenvolvimento profissional: um estudo de caso a partir da escrita de diários de aula por estagiários de Química

**Leila Inês Follmann Freire**

**Carmen Fernandez**

O aprendizado da Química na concepção de professores e alunos do ensino médio: um estudo de caso

**José Ossian Gadelha de Lima**

**Luciana Rodrigues Leite**

A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do ensino médio

**Jaqueline Aparecida Souza**

**Jairo Antônio Paixão**

Las competencias de comunicación en el inicio de la lectoescritura

**Javier González García**

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização

**Rielda Karyna de Albuquerque**

**Magna Silva Cruz**

O espelho do gestor escolar do ensino público: relação de poder e governamentalidade

**Isabella Maria Nunes Ferreirinha**

### RESENHAS

Educação comparada e o mundo globalizado

**Robert Evan Verhine**

Reverberações da avaliação educacional no Brasil

**Cristiane Machado**

### INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES



**INEP**

Ministério da  
Educação

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PÁTRIA EDUCADORA